UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

“UMA SEMENTE DENTRO DA GENTE”: RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO AGROECOLÓGICO EM UMA COMUNIDADE POMERANA

MARIANA PETRI DA SILVA

RIO DE JANEIRO

2022

UFRJ

“UMA SEMENTE DENTRO DA GENTE”: RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO AGROECOLÓGICO EM UMA COMUNIDADE POMERANA

MARIANA PETRI DA SILVA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca

RIO DE JANEIRO

2022

CIP - Catalogação na Publicação

S586?

Silva, Mariana Petri da
“Uma semente dentro da gente”: relação escola família-comunidade na formação do sujeito agroecológico em uma comunidade pomerana / Mariana Petri da Silva. -- Rio de Janeiro, 2022.
310 f.

Orientador: Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, 2022.

1. Educação em Agroecologia. 2. Pomeranos. 3. Escola Família Agrícola. 4. Sustentabilidade. 5. Sociologia do desenvolvimento rural . I. Fonseca, Alexandre Brasil Carvalho da , orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

FOLHA DE APROVAÇÃO

"UMA SEMENTE DENTRO DA GENTE": RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO AGROECOLÓGICO EM UMA COMUNIDADE POMERANA

MARIANA PETRI DA SILVA

Aprovada em 25 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca (PPGECS/UFRJ). Universidade Federal do Rio de Janeiro (orientador)

_____

Prof. Dr. Erineu Foerste (PPGE/UFES). Universidade Federal do Espírito Santo (titular externo)

_____

Prof. Dr. Luiz Antonio Cabello Norder (PPGADR/UFSCar). Universidade Federal de São Carlos (titular externo)

_____

Profª. Drª Maylta Brandão dos Anjos (ProfEPT/IFRJ). Instituto Federal do Rio de Janeiro (titular externa)

_____

Prof Drª Rita Vilanova Prata (PPGECS/UFRJ). Universidade Federal do Rio de Janeiro (titular interna)

_____

Prof. Dr. Celso Sanchez Pereira (PPGEDU/UNIRIO). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (suplente externo)

_____

Profª. Drª Juliana Dias Rovari Cordeiro (PPGECS/UFRJ). Universidade Federal do Rio de Janeiro (suplente interna)



Ao meu pequeno Estêvão, que conviveu cinco de seus primeiros sete anos com uma mãe em Doutoramento. É por você e por crianças como você que continuo acreditando na germinação de novas sementes para o planeta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força suprema e inteligente do Universo, pai e mãe de todas as coisas, que me permitiu viver essa etapa de formação acadêmica e de vida, e à espiritualidade bondosa e amiga que vem me acompanhando em minha trajetória pessoal e profissional;

Aos que vieram antes de mim, pai e mãe, avôs e avós, tios e tias e todos os meus antepassados, cujas histórias de luta sei que guardo como força interior. Aos antepassados paternos, de origem indígena, por me entregarem o amor pelas matas, rios, animais, plantas e tudo o que envolve a vida em suas múltiplas dimensões, em seu mais completo equilíbrio. Aos antepassados maternos, imigrantes italianos, por me entregarem a coragem, superação, e o amor às roças, às quais acabei retornando para a pesquisa de Doutorado. No fundo, esta trajetória de pesquisa é também um reencontro com suas histórias, que são minhas também;

Ao que veio depois de mim, meu pequeno Estêvão, que me ensina diariamente a acreditar que podemos construir uma sociedade melhor se acreditarmos na educação de nossas crianças e jovens;

Aos meus amigos e amigas pessoais, que sempre estiveram ao meu lado, de perto ou virtualmente, ao longo desses cinco anos. Agradeço especialmente à Andressa, Iony, Isael, Isadora, Rodrigo, Carolina e Fábio, grandes amigos que a vida me presenteou, e também ao Wagner e ao Iago, meus companheiros de início e fim de jornada em Doutoramento, respectivamente;

À minha terapeuta Alice Vinhaes, por auxiliar a manter minha saúde mental durante esse longo processo, mesmo com as inúmeras dificuldades do caminho, tanto pessoais quanto acadêmicas;

À Tânia Potratz, não apenas por ter me acolhido em seu sítio em Garrafão durante o percurso de campo, mas por ter se tornado uma de minhas grandes amigas da vida com toda sua sabedoria e gentileza;

A todos e todas da Escola Família Agrícola São João do Garrafão e do movimento de agricultura orgânica de Santa Maria de Jetibá, que se dispuseram

a me receber e ensinar tudo que o tempo em campo permitiu. O que pude aprender com vocês estará guardado comigo para sempre, aguardando boas circunstâncias para germinar. Muito obrigada!

Aos meus colegas de Doutorado: minha turma do DINTER, colegas do NUTES e do Grupo de Pesquisas em Desigualdades na Educação e na Saúde (o GEDES), pela partilha das alegrias e desânimos, pelo incentivo acadêmico, e por me fazerem acreditar que seria possível chegar até o final deste percurso;

Ao Ifes pela oportunidade de participar do DINTER;

Ao meu orientador Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca, que acreditou em minhas ideias e me permitiu percorrer caminhos que me trouxessem alegria de ler, escrever e pensar. Agradeço por seu incentivo e sabedoria, desde a entrevista para ingresso no programa, até a estreita parceria na reta final para entrega da tese;

A todos os mestres do NUTES, com os quais aprendi um mundo novo, que mudou radicalmente minha mente e minha forma de compreender a realidade. Obrigada por tanto aprendizado!

À Cláudia Job Schmitt, Rita Vilanova e Celso Sanchez, que compuseram a banca de qualificação e muito colaboraram para o percurso final da pesquisa;

Aos professores e professoras que aceitaram gentilmente compor a banca de defesa: Erineu Foerste, Luiz Norder, Maylta Brandão, Rita Vilanova, Celso Sanchez e Juliana Dias, dos quais sou grande admiradora. Obrigada por estarem neste importante e final momento de Doutoramento com as suas contribuições;

E a todos e todas que, um dia, venham ler estas linhas. Que a vocês, como a mim, elas sirvam como fonte de inspiração e esperança de dias de maior boniteza, a partir de uma educação transformadora que auxilie na formação de seres humanos mais engajados no equilíbrio deste planeta.

RESUMO

SILVA, Mariana Petri da. “Uma semente dentro da gente”: relação escola-família-comunidade na formação do sujeito agroecológico em uma comunidade pomerana. 2022. Tese. (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como a Educação realizada por uma Escola Família Agrícola (EFA São João do Garrafão) numa comunidade pomerana do município de Santa Maria de Jetibá/ES, colabora na formação de pessoas engajadas na agricultura sustentável – aqui nomeadas de sujeitos agroecológicos – em um território que vem passando por processo de transição agroecológica, com intensa disputa de projetos de agricultura pelos diferentes atores. Dialogamos, na tese, com as ideias de uma educação transformadora Freiriana, com a bibliografia a respeito das Escolas Família Agrícola, e também com autores da Sociologia do desenvolvimento rural, que nos auxiliam a compreender a escola como mais um ator numa rede de relações e interações semeadoras da transição agroecológica. Os dados foram construídos em campo a partir de um percurso com abordagem etnográfica tanto em propriedades orgânicas do município quanto nas atividades da EFA, em seu Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, de acordo com os instrumentos da Pedagogia da Alternância, com destaque para o Plano de Estudos (PE) e os Projetos Profissionais dos Jovens (PPJs). A partir de observação participante e mais de 18 horas de entrevistas a 12 estudantes do 4º ano técnico em Agropecuária da EFA, cinco monitores-professores da área técnica, um técnico agrícola da escola, o pastor fundador e primeiro diretor da EFA, bem como a quatro agricultores orgânicos visitados pelos estudantes em atividades da alternância, propõe-se a necessidade de sinergia entre as ações desenvolvidas na escola – como local de aprendizagem de novas técnicas e “vitrine” de uma agricultura ecológica à comunidade – com as ações direcionadas às famílias agricultoras – considerando-se a unidade produtiva como mediadora da educação agroecológica promovida pela EFA, com diferentes e heterogêneas acomodações por cada família – bem como a articulação com as movimentações comunitárias por uma agricultura outra, que funcionam como diferente espaço-tempo de aprendizagem para os jovens em formação. A compreensão da realidade local por parte dos monitores-professores da área técnica, no que diz respeito às dinâmicas nas unidades produtivas familiares e na arena local de atores, com disputas de narrativas e projetos de agricultura, bem como seus marcadores de identidade e religiosidade, colaboram na proposição de uma educação transformadora, que se disponha não apenas a partir da realidade para com ela dialogar, mas também para transformá-la.

Palavras-chave: Educação em Agroecologia. Pomeranos. Escola Família Agrícola. Transição agroecológica. Sociologia do desenvolvimento rural.

ABSTRACT

SILVA, Mariana Petri da. “A seed within us”: school-family-community relationship in the formation of the agroecological subject in a Pomeranian community. 2022. Thesis. (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The present research aims to understand how the Education carried out by an Agricultural Family School (EFA São João do Garrafão) in a Pomeranian community in the municipality of Santa Maria de Jetibá/ES, collaborates in the formation of people engaged in sustainable agriculture - here named agroecological subjects – in a territory that has been going through an agroecological transition process, with intense dispute over agricultural projects by different actors. We dialogue, in the thesis, with the ideas of a transforming education by Paulo Freire, with the bibliography about the Agricultural Family Schools, and also with authors of the Sociology of rural development, which help us to understand the school as one actor in a network of relationships and sowing interactions for the agroecological transition. The data were constructed in the field from a route with an ethnographic approach both in organic properties of the municipality and in the activities of the EFA, in its Time-School and Time-Community, according to the instruments of the Pedagogy of Alternation, with emphasis on the Study Plan and Professional Youth Projects. Based on participant observation and more than 18 hours of interviews with 12 students of the 4th year of technical agriculture at EFA, five monitor-teachers in the technical area, an agricultural technician from the school, the founding shepherd and first director of EFA, as well as four organic farmers visited by students in activities of the Alternation. It is proposed the need for synergy between the actions developed at the school - as a place for learning new techniques and a "showcase" of ecological agriculture for the community - with actions aimed at farming families - considering the productive unit acts as a mediator of the agroecological education promoted by the EFA, with different and heterogeneous accommodations for each family - as well as the articulation with community movements for another agriculture, which function as a different space-time of learning for young people in training . The understanding of the local reality by the technical area monitors, with regard to the dynamics in family production units and in the local arena of actors, with narrative disputes and different agricultural projects, as well as their identity and religiosity markers, collaborate in the proposition of a transforming education, which is available not only from reality to dialogue with it, but also to transform it.

Keywords: Agroecological education. Pomeranians. Agricultural Family School. Agroecological transition. Sociology of rural development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Santa Maria de Jetibá no Brasil e no Estado do Espírito Santo..... 39

Figura 2 – Capa da Revista “Negócio Rural” com a senhora Selene Tesch, presidenta da Associação AMPARO FAMILIAR, referência capixaba e brasileira como liderança na agricultura orgânica..... 41

Figura 3 – Mapa esquemático da antiga demarcação da Pomerânia, cujo território ocupava parte da Alemanha e parte da Polônia atuais..... 63

Figura 4 – Divisão e demarcação de terras em sistema xadrez..... 64

Figura 5 – Família imigrante na derrubada da mata para o primeiro plantio..... 66

Figura 6 – Pomeranas de Santa Maria de Jetibá no trabalho cotidiano na lavoura na década de 1970..... 67

Figura 7 – “Diferentes mas interligados modos de produção”..... 103

Figura 8 – Foco das pesquisas em relação à educação agroecológica (escola, ou relação escola-comunidade).....133

Figura 9 – Elementos que aparecem nos trabalhos, importantes para se pensar a Educação em Agroecologia(s)..... 134

Figura 10 – Mapa do município de Santa Maria de Jetibá, dividido em dois grandes distritos: a Sede, na metade nordeste, e Garrafão, na metade sudoeste. O quadrado vermelho demarca o Centro da Sede, onde se encontra a Prefeitura e outros órgãos administrativos, e o círculo vermelho demarca a localização aproximada da EFASJG, a 35 km do Centro..... 166

Figura 11 – À esquerda, estudantes servindo o almoço; à direita, estudantes acomodados no refeitório, conforme mapas de mesa..... 182

Figura 12 – Forno à lenha e pães em descanso no refeitório de monitores-professores..... 184

Figura 13 – Estudantes dispostos em círculo no refeitório para o início da “meditação”, que é organizada pelos próprios estudantes, em esquema de rodízio..... 185

Figura 14 – Estudantes e Monitora em atividades no Setor de Criação de Animais..... 187

Figura 15 – Estudantes pegando ferramentas e em atividades no Setor da Horta Caseira..... 188

Figuras 16 – Estudantes do Ensino Fundamental durante mutirão de limpeza e arrumação dos setores externos da EFASJG. a) Crianças fazendo a limpeza dentro do lago; b) crianças recolhendo lixo; c) crianças reorganizando a horta vertical..... 189

Figura 17 – Estudantes do 4º ano Técnico durante mutirão de limpeza e arrumação dos setores externos da EFASJG. a e b) Colocação da cerca; c) Estudante acompanhando monitor da área técnica; d) Estudantes pintando cerca recém colocada; e) Estudantes e monitor finalizando pintura de letreiro no setor de criação de animais..... 190 e 191

Figura 18 – Setor da Horta Caseira entre fevereiro (esquerda superior) e março (direita inferior)..... 192

Figura 19 – Estudantes em atividades no Setor de Horta Medicinal..... 193

Figura 20 – Pilhas de composto e caldas produzidas no Setor de Caldas e Extratos Naturais..... 195

Figura 21 – Estudantes de Ensino Fundamental e Técnico em atividades no Setor de Culturas Anuais (Fruticultura)..... 197

Figura 22 – Monitores-professores, estudantes e cozinheiras da EFA Garrafão ao redor da Padaria para o lanche da tarde após dia de Mutirão..... 198

Figura 23 – Estudantes no Tempo-Comunidade em visita à propriedade de produção convencional de uma delas, com a participação da família (estiveram presentes o irmão de uma delas e o pai da outra)..... 212

Figura 24 – Estudantes no Tempo-Comunidade entrevistando o avô de uma delas na cozinha de sua casa, para preenchimento do Plano de Estudos..... 213

Figura 25 – Estudantes no Tempo-Comunidade entrevistando agricultor orgânico (Agricultor B) na copa de sua casa, para preenchimento do Plano de Estudos..... 216

Figura 26 – Visita à propriedade orgânica do Agricultor B no Tempo-Comunidade por estudantes, familiares de estudantes (pai, irmão, avô, namorado) e familiares do Agricultor B, para o Plano de Estudos..... 218

Figura 27 – Estudantes saindo para visita no Tempo-Comunidade em motocicleta, e entrevistando o Agricultor C (de produção convencional) na garagem de sua casa, para o Plano de Estudos..... 219

Figura 28 – Estudantes em visita à propriedade convencional do Agricultor C, que apresenta sua lavoura e os produtos alternativos que vêm utilizando, dos quais tornou-se representante de venda na região..... 220

Figura 29 – Estudantes entrevistando o Agricultor orgânico D na varanda de sua casa, e em visita à sua propriedade, para o Plano de Estudos..... 221

Figura 30 – Pai do estudante conversando com monitor-professor da área técnica e com técnico em agropecuária da escola, que foram até a propriedade do aluno supervisionar o PPJ, cujo tema era a criação de gado nelore..... 238

Figura 31 – Estudante G e seu pai conversando e mostrando ao monitor-professor a área destinada à implantação do PPJ com gengibre..... 241

Figura 32 – Conversa dos monitores-professores com o pai do Estudante M sobre seu PPJ em uma loja agropecuária da região, local de trabalho do pai e de estágio do filho..... 242

Figura 33 – Visita dos monitores-professores à área destinada ao plantio de oliveiras no PPJ do Estudante M, no município de Santa Teresa/ES..... 243

Figura 34 – Apresentação final dos PPJs em sala de aula da EFASJG em novembro de 2020, em período de pandemia..... 245

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Instrumentos pedagógicos da alternância dos CEFFAs do Brasil..... 122

Quadro 2. Trabalhos sobre Agroecologia nas Escolas Família Agrícola (título, ano e autor), por regiões brasileiras..... 131

Quadro 3. Relatos de agricultor convencional, avô de aluna da EFA, entrevistado para o PE em 12 de fevereiro, 2020 (Agricultor A)..... 214

Quadro 4. Relatos de agricultor orgânico, entrevistado para o PE em 12 de fevereiro, 2020 (Agricultor B)..... 216

Quadro 5. Relatos de agricultor convencional, entrevistado para o PE em 13 de fevereiro, 2020 (Agricultor C)..... 220

Quadro 6. Relatos de agricultor orgânico, entrevistado para o PE em 13 de fevereiro, 2020 (Agricultor D). Fonte: Diário de campo..... 222

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Formas de produção mercantil..... 104

Tabela 2. Diferenças entre o modo de produção camponês e o modo empresarial..... 105

Tabela 3. Temas dos Projetos Profissionais dos Jovens (PPJs) apresentados pelos estudantes, seguidos de observação a respeito de cada um..... 245

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Organização Curricular da Educação Profissional de Nível Técnico – Curso de “Agropecuária com qualificação em hortifruticultor orgânico” da EFA São João do Garrafão..... 309

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 19

1.1 Apresentação..... 19

1.1.1 Uma pandemia no meio do caminho..... 19

1.1.2 Sobre percursos e escolhas..... 24

1.1.3 Muriquis, abraços, Agroecologia e EFAs..... 27

1.2 Sobre a organização da tese..... 33

2 CAPÍTULO 1 – A ESPERANÇA DE PAULO FREIRE E DA AGROECOLOGIA: APROXIMAÇÕES DE UMA UTOPIA POSSÍVEL..... 36

2.1 A esperança de Paulo Freire e da Agroecologia 36

2.2 Pergunta de pesquisa e objetivos 48

2.3 Metodologia 48

2.4 Eu, pesquisadora 51

3 CAPÍTULO 2 – POMERANOS E A AGRICULTURA ORGÂNICA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO 58

3.1 O Sítio Vale Verde 58

3.2 Pomeranos 62

3.3 A chegada da agricultura industrial..... 71

3.4 Possibilidades de superação..... 74

3.5 O sujeito agroecológico..... 78

3.5.1 Convocação..... 81

4 CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA(S): PROCESSOS FORMATIVOS EM HETEROGÊNEAS RURALIDADES..... 85

4.1 Territórios de transição agroecológica 86

4.2 Os sujeitos da Educação em Agroecologia..... 90

4.3 Diversidade e autonomia camponesas: a abordagem Chayanoviana..... 95

4.3.1 Heterogeneidade, estilos de agricultura e modos de produção..... 102

4.3.2 Agroecologia(s) nas arenas locais..... 110

4.4 Educação em Agroecologia(s)..... 112

5 CAPÍTULO 4 - ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFAs) NA FORMAÇÃO DO SUJEITO AGROECOLÓGICO..... 115

5.1 Escolas Família Agrícola: origem, pilares e instrumentos pedagógicos..... 116

5.1.1 Origem das EFAs..... 116

5.1.2 Os pilares das EFAs e seus instrumentos pedagógicos..... 120

5.2 Educação e realidade..... 126

5.3 Educação em Agroecologia nas EFAs..... 129

5.3.1 Panorama geral..... 130

5.3.2 EFAs e Agroecologia em comunidades agrícolas de subsistência ou tradicionais..... 135

5.3.3 EFAs e Agroecologia em assentamentos da reforma agrária..... 140

5.3.4 EFAs e Agroecologia entre a Pequena Produção Mercantil e a Produção Simples de Mercadorias..... 144

5.4 EFAs e a disputa por projetos de agricultura..... 155

6 CAPÍTULO 5 - APRENDIZAGENS COM A EFA SÃO JOÃO DO GARRAFÃO: A ESCOLA COMO MODELO DE UMA AGRICULTURA SUSTENTÁVEL..... 159

6.1 Escola Família Agrícola *na* e *para* Agroecologia..... 163

6.2 A escola como educadora da esperança na Educação em Agroecologia..... 177

6.2.1 Dia a dia da EFA São João do Garrafão..... 180

6.2.2 Meditação e a presença da religião luterana na escola..... 184

6.2.3 Aulas das disciplinas..... 185

6.2.4 Trabalho nos setores externos: aprender na escola, levar para a família/comunidade..... 186

6.2.5 A escola como modelo da agricultura sustentável..... 199

7 CAPÍTULO 6 - APRENDIZAGENS COM OS INSTRUMENTOS DA ALTERNÂNCIA: INTERCÂMBIOS E SINERGIAS COM A FAMÍLIA-COMUNIDADE..... 205

7.1 Pronunciando a Educação em Agroecologia a partir do *aqui* e do *agora*, em diálogo com os camponeses: aprendizagens do instrumento Plano de Estudos..... 205

7.1.1 Momento 1: Tempo-escola – Motivação, elaboração de hipóteses e do questionário do Plano de Estudo..... 207

7.1.2 Momento 2: Tempo-comunidade – Visita e entrevista em propriedades convencionais e orgânicas..... 211

7.1.3 Momento 3: Tempo-escola – Colocação em comum e síntese..... 222

7.1.4 Prática educativa dialógica na formação do sujeito agroecológico..... 225

7.2 Unidade familiar como mediadora da Educação em Agroecologia: a experiência dos Projetos Profissionais dos Jovens (PPJs)..... 228

7.2.1 Visita aos Projetos Profissionais dos Jovens..... 236

7.2.2 Apresentação dos PPJs..... 244

7.2.3 Espaços de negociação..... 251

7.2.4 Unidade familiar como mediadora da Educação em Agroecologia..... 254

8 CAPÍTULO 7 - APRENDIZAGENS COM O CONTEXTO SOCIOCULTURAL: LIMITAÇÕES E ESPERANÇAS PARA A EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA..... 257

8.1 Compreensão do contexto sociocultural e das arenas locais por parte dos monitores-professores: desafios da Educação em Agroecologia na comunidade pomerana..... 257

8.1.1 Monitores-professores como sujeitos agroecológicos heterogêneos..... 258

8.1.2 Desafios da produção orgânica e da ação da escola..... 261

8.1.3 Pomeranos: entre a agricultura familiar camponesa e a empresarial..... 275

8.2 A Educação em Agroecologia como um processo: caminhos do esperançar..... 282

8.2.1 O que pode a escola?..... 282

8.2.2 Sementes de esperança..... 285

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 291

9.1 Para adubar os caminhos na Educação em Agroecologia..... 291

9.2 Por uma pedagogia do abraço..... 294

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 298

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

1.1.1 Uma pandemia no meio do caminho

Esses escritos, de maneira mais organizada e sistematizada, tiveram início em tempos de pandemia. A tristeza de paralisar a imersão em campo, em meio aos agricultores pomeranos e sua Escola Família Agrícola, deu lugar, paulatinamente – e não sem a vivência do luto, tanto em relação a caminhos novos para a Tese, quanto em relação ao mundo que conhecíamos e que jamais voltará a existir – à retomada das leituras e da escrita, outrora deixadas de lado pela priorização dos apontamentos etnográficos.

Não posso dizer que foi uma tarefa fácil. Na verdade, não o está para quase ninguém. Estamos num momento crucial e único de nossa história, que revirou nossas atividades de ponta-cabeça, nosso modo de ser, de pensar, de agir, de socializar. E a cada dia nos desafia, especialmente frente à dura realidade brasileira, cheia de instabilidade política – e o assombroso crescimento da onda antidemocrática – com consequências severas para a sociedade, trazendo de volta a insegurança alimentar e nutricional e o desemprego, além do triste e alarmante número de mortes pela Covid-19, muitas delas evitáveis caso o país houvesse adotado medidas sérias de combate à pandemia, ao invés da escolha pelo negacionismo.

Continuar um trabalho nessas condições, com todos os desafios vividos enquanto mãe-solo em pandemia e enquanto brasileira que assiste e se horroriza com as atrocidades do Governo Federal, dia após dia -, e manter a chama da vontade de estudar, pesquisar e escrever acesa, tem sido um trabalho diário de automotivação e resistência. No fundo, bem sei, continuo sendo uma esperançosa. Acredito na possibilidade de atravessar essa (e talvez outras) pandemia(s), e reconstruir nossas bases societárias por sobre outros paradigmas. Nenhuma linha do meu trabalho teria sentido se eu não nutrisse uma profunda crença de que um dia ainda poderemos construir uma sociedade mais feliz e justa, compartilhando recursos de maneira equilibrada e utilizando de forma sensata os recursos da mãe Terra.

Penso que o futuro de Gaia, enquanto sistema complexo, vivo e integrado, depende exclusivamente das nossas escolhas atuais, enquanto sociedade, e elas perpassam por todos os nossos setores da existência. Um deles - e, em minha opinião, o mais importante – diz respeito às nossas escolhas para a agricultura. Esta, além de ser a atividade humana que nos mantêm literalmente vivos, por oferecer o alimento de cada dia, é a que mais intensamente está em conexão com a natureza – tratando-se, como dirá Jan Dowe van der Ploeg, de uma *coprodução.*

Sua base de recursos (a natureza em si: solo, água, sementes...), e os conhecimentos a ela atrelados (o saber-fazer de agricultores e agricultoras pelo mundo afora) conseguem burlar, de certa forma, a própria estrutura do sistema capitalista, embora a agricultura familiar camponesa esteja, também, a ele atrelado. É claro que os constrangimentos à essa agricultura se tornam cada vez maiores, seja pelo domínio da terra pelos grandes latifundiários, expoentes do agronegócio, seja pela cooptação dos agricultores familiares pelos mercados, à montante e à jusante, com a dependência dos créditos e dos insumos, ou a participação nos grandes "Impérios Alimentares".

Não bastasse esse *lócus* ser, talvez, um dos únicos que possibilitam, ainda, certo grau de autonomia em relação ao capital, estando a base de recursos controlada pelos agricultores (bem como o saber relativo ao trabalho), repensar estilos de agricultura será (ou já é) uma das questões centrais para enfrentar e superar a crise ambiental e climática – quiçá o colapso – que estamos prestes a assistir.

Inúmeras formas de agricultura demonstram que produzir alimentos não precisa ser sinônimo de intoxicação ambiental, esterilização do solo ou desertificação. Pelo contrário: manter o solo vivo pode ser a saída mais inteligente e eficaz para a captura e fixação de gás carbônico, o tão aclamado "gás do efeito estufa". Mais ainda: há estilos de agricultura que se propõem a *recuperar* a floresta, e atuar em sinergia com ela. Plantar ao invés de desmatar. Esse, talvez, seja o único caminho possível para nos manter vivos neste planeta a longo prazo, e para manter a própria possibilidade de a terra produzir alimentos. Como uma vez me disse um colega de trabalho do Ifes, agrônomo*: "uma terra dependente de insumos químicos para produzir é uma terra que respira por aparelhos*..."

Meus caminhos na Biologia da Conservação, que narro um pouco abaixo (“Sobre percursos e escolhas”) e também no Capítulo 1, sobre meu encontro com os agricultores orgânicos pomeranos, me levaram a crer que a conservação da natureza só é possível a partir da conservação dos *territórios*, não como um ato governamental (embora defenda e defenderei sempre a necessidade das Unidades de Conservação e das políticas públicas para sustentabilidade, como um projeto de nação), mas, também, a partir dos próprios sujeitos que neles habitam.

As comunidades tradicionais estão aí para nos comprovar isso: seus modos de vida vêm mantendo de pé as florestas, campos e águas, ao longo dos séculos de expropriação e exploração dos recursos naturais pela sociedade “civilizada”. Assim também nos demonstram agricultores familiares de todo mundo e, em especial, da comunidade pomerana do município de Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo, com a qual tive o privilégio de estar em contato e aprender, em profundidade, o que significa assumir-se como sujeito que tem *o direito e o dever de transformar o mundo*, ainda que isso implique em inúmeras dificuldades.

A pandemia do novo coronavírus me impediu de estar com eles e elas conforme o planejado, o que considero muito relevante de sinalizar. A proposta inicial era de um percurso etnográfico na Escola Família Agrícola São João do Garrafão (a EFASJG), por um período que esperava ser de quatro a seis meses, e uma imersão no dia a dia dos agricultores orgânicos do município, ao longo do ano de 2020. Esperava, assim, compreender a rede de relações sociotécnicas que compõem a agricultura orgânica/agroecológica da região: apreender seus atores, instituições e fluxos, bem como situar o papel da EFASJG na formação diferenciada de camponeses, voltados à agricultura sustentável, em meio a uma comunidade altamente utilizadora de agrotóxicos.

Foi com essa perspectiva que iniciei a travessia em campo, em janeiro de 2020, numa propriedade orgânica de referência da região. O agricultor responsável era um dos pioneiros da agricultura orgânica em Santa Maria de Jetibá, e a partir do seu relato compreendi que o movimento inicial era composto, na década de 1980, por doze agricultores meio “malucos”, meio corajosos, que se jogaram nas propostas da Igreja Luterana e do movimento de Agricultura Alternativa que crescia à época. Eles se

autodenominam “Os doze apóstolos”, aqueles que encararam a produção sustentável como projeto de vida, frente a todos os obstáculos e incertezas que os rodeavam.

Foi em fevereiro de 2020 que aterrissei na EFASJG – embora já tivesse estado lá por duas ocasiões anteriores: junto à equipe da Prefeitura de Santa Maria de Jetibá em momento de palestra aos estudantes da EFA, para compartilhamento da experiência de intercâmbio entre agricultores orgânicos de SMJ a propriedades orgânicas da Áustria, em 2018; e durante a Festa do Morango de 2019, que a EFASJG realiza anualmente para angariar fundos para a escola, com ajuda da comunidade.

Vivi intensamente o mês de fevereiro na escola, e a metade do mês de março, quando o mundo precisou parar por conta da Covid-19. Inicialmente, como todo mundo, alimentei expectativas de que em algum momento poderíamos retornar, e assim finalizar o percurso etnográfico. Mas isso não aconteceu, e estamos, até hoje – e tendo atravessado momentos piores – convivendo com a pandemia e suas implicações.

A pandemia imprimiu, também, novos caminhos para a Tese, que de *Dimensões educacionais na construção do conhecimento agroecológico: redes, atores e diálogos na formação de camponeses em uma comunidade pomerana* passou a ser *“Uma semente dentro da gente”: relação escola-família-comunidade na formação do sujeito agroecológico em uma comunidade pomerana*, cujo olhar centrou-se no entendimento das interfaces e sinergia entre escola, família e comunidade na formação de camponeses para a agricultura sustentável (o que a Associação Brasileira de Agroecologia denomina como “Educação em Agroecologia”), tendo como foco a atuação de uma Escola Família Agrícola do Espírito Santo.

Com a suspensão das atividades presenciais, a EFASJG encaminhou toda sua produção agrícola (iniciada em fevereiro de 2020) para a comunidade, e somente retornou com a presença - rotativa - dos monitores-professores em novembro desse mesmo ano. Durante quase todo o ano de 2020, a EFASJG trabalhou à distância, com envio de material (quando necessário, de material impresso) para os estudantes e o retorno preenchido desse material aos monitores-professores via WhatsApp por meio de fotografias, ou por escrito.

Essa dinâmica, em se pensando numa comunidade rural na qual os estudantes trabalham na roça enquanto não estão na escola, tornou-se muito complicada. Além disso, impossibilitou todo o trabalho prático que a escola realiza, desestimulando muitos estudantes, e multiplicando o trabalho dos monitores-professores, inclusive para garantir a manutenção destes na escola, minimizando a evasão.

Os alunos do 4º ano Técnico, que eu decidi acompanhar mais de perto, ficaram muito desestimulados. Acompanhei algumas de suas reuniões online sobre as orientações do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (o MEPES, organização mantenedora das EFAs no Espírito Santo) para seus Estágios Supervisionados, e retornei (retornamos, na verdade, os estudantes e eu) em novembro de 2020, para a apresentação de seus trabalhos de conclusão do curso técnico, chamados de PPJs, os Projetos Profissionais dos Jovens.

O MEPES liberou a apresentação presencial dos trabalhos sem plateia, e foi a oportunidade que tive de voltar à EFA e reencontrar, pela última vez, os alunos e monitores-professores. Assisti a todas as apresentações, dos 12 jovens que conseguiram concluir o curso (no início do ano eram 14), e tive a oportunidade de entrevistá-los. Foi quando entrevistei, também, os cinco monitores-professores da área técnica, o técnico agrícola da EFASJG e o fundador e primeiro Diretor da escola, a fim de realizar uma recuperação histórica da constituição da EFA (à época da fundação da EFASJG, ele era pastor e importante liderança comunitária).

Também visitei quatro propriedades orgânicas próximas da EFASJG – e entrevistei seus responsáveis -, na comunidade de São João do Garrafão. Fui “direcionada” a essas propriedades pelas atividades da escola (fossem Planos de Estudo ou Estágios) que, no início do ano, pude acompanhar. Estive com muitos informantes, sujeitos da pesquisa, importantes no movimento de orgânicos do município de Santa Maria de Jetibá, mas restringi a apresentação dos dados àquilo que julguei suficiente para os novos caminhos adotados para a tese.

1.1.2 Sobre percursos e escolhas (ou “velhos caminhos que se cruzam com os novos”)

Venho de uma área “dura” de pesquisa, e escutei muitas vezes, nas disciplinas do Doutorado, sobre a importância do lugar de fala, e de me posicionar claramente quanto ao *meu* lugar. Aprendi, também, que sujeito e objeto do conhecimento se confundem nas pesquisas qualitativas (nas quantitativas também, embora haja tanto esforço em se dizer o contrário), daí a importância de falar sobre mim, e de quais lentes de leitura e escolhas eu parto na pesquisa.

Minha formação acadêmica tem suas origens nas Ciências Biológicas, onde concluí a Graduação e o Mestrado. Durante os quatro anos de Graduação percorri vários laboratórios, até encontrar a área de pesquisa que realmente me fizesse brilhar os olhos, a Biologia da Conservação. Este campo se dispõe a compreender os processos de interferência humana nas áreas naturais (como o desmatamento, fragmentação de habitats, queimadas, etc) e nas populações e comunidades da biota, e também em pensar estratégias para minimizar esses impactos. Foi assim que passei a integrar o Laboratório de Biologia da Conservação de Vertebrados da UFES, em 2007, coordenado pelo professor Sérgio Lucena Mendes, onde permaneci durante o Mestrado, vinculada ao Projeto Muriqui.

Meu Mestrado, concluído em 2010, foi no Programa de Biologia Animal na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Estudei dieta, uso do espaço, estratégias de forrageamento e comportamento do maior primata das Américas, o muriqui (*Brachyteles hypoxanthus*), num fragmento florestal no município de Santa Maria de Jetibá (SMJ)/ES.

Quando fui para o Rio de Janeiro, em 2010, passei um breve período no Laboratório de Biologia da Conservação da UFRJ, coordenado pelo professor Fernando Fernandez, e lá comecei a participar dos experimentos iniciais de translocação de animais para refaunação do Parque Nacional da Tijuca, que depois daria origem ao Projeto Refauna Rio. Pouco tempo depois, ingressei como professora efetiva no Instituto Federal do Rio de Janeiro, em 2011, e iniciei com outros colegas, em 2012, o Grupo de Estudos em Sustentabilidade e Educação Ambiental, o GESEA, que iniciou o Projeto de Extensão “Sustenta-Ação”, pensando e executando ações

para a sustentabilidade na Baixada Fluminense, com recursos do MEC, em 2013 e 2014.

Em 2015, ainda durante minha Licença Maternidade, consegui transferência para o Espírito Santo, na mesma cidade em que havia feito o trabalho de campo durante o Mestrado: Santa Maria de Jetibá. Comecei a trabalhar no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – *campus* Centro-Serrano, e lá iniciei, em 2016, o Projeto "Agenda 21" e, em 2018, o Núcleo de Estudos em Agroecologia, com recursos do CNPq. A mudança de realidade, do total urbanismo da Baixada Fluminense para o mundo rural, me pôs em contato com um mundo absolutamente novo, e pelo qual me apaixonei: as roças, suas gentes, e a agricultura.

Ao mesmo tempo, as práticas alternativas na agricultura da região (este encontro com seus agentes relato no Capítulo 1), me permitiu descortinar alternativas para a conservação, numa direção e intencionalidade completamente diferentes da que estava acostumada: não mais a partir da Academia – ou de cima para baixo – mas a partir da própria comunidade, dos moradores daquele território – ou seja, de baixo para cima.

Em 2017, tive a oportunidade de adentrar o Doutorado do Nutes, a partir do Edital do Programa de Doutorado Interinstitucional – o DINTER – numa parceria entre o Ifes e a UFRJ, passando a compor o Grupo de Pesquisas em Desigualdades na Educação e na Saúde, o GEDES, coordenado pelo professor Alexandre Brasil da Fonseca, meu atual orientador. Mais uma vez, um mundo novo: nunca havia lido ou pesquisado no âmbito das Ciências Sociais, então o universo da pesquisa qualitativa se tornou meu desafio. Cada disciplina, abordagem, ou teoria, acrescentavam elementos à minha formação, que hoje poderia dizer, tanto pela minha trajetória, quanto pelo perfil do Nutes, é interdisciplinar.

Assim também se tornou meu Projeto de Doutorado. Queria compreender sobre a construção do conhecimento agroecológico em Santa Maria de Jetibá, os motivos que levavam/levam agricultores à decisão de embarcar no processo de transição agroecológica, e como eles adquiriam conhecimento para essa empreitada. Num contexto como esse, qual seria o papel da troca entre agricultores? E de uma escola formal, como a Escola Família Agrícola São João do Garrafão? Seria possível pensar numa Educação efetivamente transformadora nesse contexto? Afinal, estaria

pesquisando num lugar em que as mudanças estão *a caminho...* São feitas ontem, hoje, e amanhã, assim que um agricultor ou agricultora e sua família decide que vai mudar a forma de produzir.

Meu interesse sempre foi na “Educação que promova mudanças”, desde a época em que estudava, pesquisava e atuava no GESEA, no IFRJ. Considero um grande desafio fazer, da Educação, um lugar de emancipação e ação para a transformação, frente ao nosso modelo educacional, reprodutor das desigualdades e dos conteúdos prontos e formatados. Como atuava num contexto urbano, as intervenções me pareciam sempre limitadas, pontuais e dentro de uma escala de ação, além da qual parecia não ser possível atuar.

Me pareceu, então, muito interessante compreender uma Educação com tamanha potencialidade de gerar mudanças em um território. Quando cruzei e comecei a me aprofundar nos escritos de Paulo Freire (já no Doutorado), as questões foram ficando cada vez mais claras, e a cada vez que observava, lia e refletia sobre a práxis das EFAs e da Pedagogia da Alternância – que no Brasil teve profunda influência freiriana – mais compreendia que elas (EFAs e Alternância) configuram-se como uma proposta revolucionária de Educação.

Fui percebendo, no entanto, que o potencial transformador dessa experiência educacional dependia das dinâmicas sociais, econômicas e produtivas da comunidade em que está inserida. Sem compreender tais dinâmicas, a prática escolar fica isolada em si mesma, e percebi que, em se tratando de uma EFA – que tem como um dos pilares constitutivos o “desenvolvimento do meio” – seria impossível apartar-se das famílias e da comunidade.

Naturalmente, tive dificuldades de encontrar, nas leituras em Educação, algo que pudesse me auxiliar a compreender as dinâmicas do campo e da agricultura. Foi então que, por acaso ou sorte, cursei uma disciplina com a professora Cláudia Job Schmitt, no CPDA da UFRRJ, durante um semestre de estágio no Rio de Janeiro. Com ela me aproximei de teóricos que têm estudado e pensado a Sociologia (ou Socioantropologia) da Agricultura, ou “como as mudanças ocorrem no mundo rural”.

Era a peça que faltava para eu entender a EFA dentro de um contexto de mudanças territoriais, com a ajuda de teóricos como Norman Long e Jan Dowe van der Ploeg. Foi assim que iniciei as leituras sobre a “Perspectiva orientada aos atores”,

tipos de agricultura, heterogeneidade, e sobre as arenas que compõem os diversos modos de se fazer agricultura numa mesma região.

Foi com essa bagagem teórica, junto aos fundamentos e filosofia da alternância e das EFAs, bem como à visão freiriana de que a Educação deve servir à formação do "homem-sujeito" (e também da mulher), e não do "homem-objeto", "por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História", que embasei todo o meu trabalho.

Os movimentos sociais nos sinalizam que esse sujeito da História não consegue caminhar sozinho, sendo o encontro, a colaboração, a solidariedade e a comunhão, valores imprescindíveis para a construção de novos projetos societários. A história das EFAs, no Brasil e no mundo, aponta para o protagonismo de indivíduos que, reunidos sob um mesmo ideal, alavancaram uma trajetória original e alternativa, que hoje compõe mais de 200 unidades em território brasileiro, e é responsável pela educação de milhares de jovens do mundo rural, em todos os continentes.

O mesmo pode ser estendido aos movimentos por uma agricultura alternativa. Foram pessoas simples, corajosas e pioneiras que disseram – e ainda dizem – "não" às imposições da modernização no campo advindas com a Revolução Verde, e se articulam em redes para possibilitar novos arranjos sociotécnicos que viabilizem seus projetos para a agricultura.

Essas pessoas, organizadas e articuladas em coletivos, associações e cooperativas, vinculadas também a outros sonhadores de uma nova agricultura, espalhados e, de certa forma, infiltrados em todos os espaços, inclusive os institucionais, vêm construindo *redes* que permitem a emergência de outros caminhos e novas pronúncias, tanto para a agricultura quanto para suas próprias histórias, das quais a Educação é, também, um elemento constituinte – através de um "abraço" entre escola-família-comunidade, e em prol de um "abraço" pela sustentabilidade.

1.1.3 Muriquis, abraços, Agroecologia e EFAs

Por ocasião de uma conversa com o professor Celso Sanchez (Unirio), referência na pesquisa em Educação Ambiental, relatei minhas experiências da época do campo do Mestrado. Ele me estimulou a contá-las, especialmente, pelo

aprendizado que os muriquis – meu antigo “objeto” de estudo – podem nos oferecer como reflexões para a minha própria pesquisa de tese.

No campo do Mestrado, foram 6 meses de incursões na mata e mais de 15 mil registros de atividades dos animais, num total de 60 dias completos de observação (entre 8 e 12 horas ininterruptas). Fazia anotações, dentro dessas 12 horas, a cada 10 minutos. Não havia tempo de descanso, almoço ou qualquer outra coisa. Foi um campo bem pesado, mas, ao mesmo tempo, uma experiência transformadora em minha vida.

Ficava pensando na resistência desses animais aos processos de fragmentação de seu habitat... Por acompanhá-los o dia inteiro e por dias consecutivos, pude traçar suas rotas diárias e observar como ocupavam o espaço. Num fragmento estreito e de tamanho mediano (128 ha) para um grupo de primatas com alta exigência ecológica - especialmente dado o seu tamanho corpóreo -, os indivíduos davam voltas, iam e vinham, para ir de novo e voltar mais uma vez, no espaço que tinham disponível. Ficavam, por assim dizer, “andando em círculos”. Revisitavam as mesmas áreas e as mesmas fontes constantemente, as vezes dia sim, dia não, ocupando, apenas no tempo em que estive lá com eles, praticamente tudo o que estava disponível em termos de área para forragear (ou seja, procurar alimentos). A sensação que eu tinha ao perceber isso era de enclausuramento. Esses macacos, num tempo não muito distante, tinham extensas áreas de floresta ombrófila densa à disposição. Floresta que foi derrubada, queimada, substituída pelas atividades humanas que agora ocupam a paisagem orgulhosamente.

Quem olha aqueles pedaços de mata de fora, à beira da estrada, não imagina a vida que pulsa ali dentro. Que se debate e se revira, nas ávidas tentativas de exercer sua função no mundo (ou sua “programação genética”, se assim preferirem). O maior primata das Américas, criticamente ameaçado de extinção segundo a União Internacional para a Conservação da Natureza (a IUCN), ali é um sobrevivente. Ao menos naquele município está de quarentena, aguardando o momento em que suas florestas serão recuperadas e os tão aclamados “corredores ecológicos” os tirarão de seu isolamento social.

Isolamento esse que põe em risco a manutenção genética da espécie, pois o confinamento em fragmentos florestais impede o fluxo natural de indivíduos entre

grupos, levando-se em conta que o comportamento das fêmeas é de, ao completarem a maturidade sexual por volta dos 6-7 anos, migrarem de seu grupo natal para viverem e se reproduzirem com machos de outro bando.

Ali mesmo, no fragmento que fiquei por pouco mais de 6 meses, havia uma fêmea que vivia num pedaço menos usado pelo grupo de muriquis. Ela havia saído do grupo original – o que eu estava acompanhando – mas não teve para onde ir. Aquele fragmento estava (ainda está) cercado por todos os lados, e a única alternativa para seguir sua "programação interna" foi ficar ali mesmo, vivendo próxima a um grupo de bugios (outra espécie de macacos, também conhecidos como barbados ou guaribas), com os quais a via interagir de vez em quando. Hora ou outra, quando o grupo ia até aquele canto da mata, ela socializava com seu grupo original, mas nunca a vi segui-lo quando ele partia. Aquela condição de isolamento não a permitia nem mesmo "habitar".

Freire comenta que a nossa capacidade de percepção do ato de viver nos coloca como "existentes", não meramente "viventes". Isso é bastante relevante, em se considerando que muriquis não são capazes de, ao perceberem a opressão por eles vivida, organizar uma revolta contra os humanos, reivindicando o reflorestamento e políticas públicas de implantação de corredores ecológicos.

Não tenho a menor pretensão de imaginar como muriquis percebem o ambiente e suas mudanças (apesar de sabermos que os primatas criam mapas mentais do espaço e criam suas rotas de deslocamento, ou "mapas de navegação"); esse lugar de fala definitivamente eu não tenho. Mas o fato é que estão vivendo em confinamento, há décadas (ou séculos). E não é à toa que tantos colegas da primatologia, interessados na manutenção da espécie-símbolo da Mata Atlântica, desdobram-se em ações de conservação, agora especialmente com projetos de translocação de fêmeas isoladas.

Todas as ações são absolutamente necessárias em se pensando em conservação da natureza, inclusive para a manutenção da nossa própria espécie nesse planeta. Há tempos inúmeros autores se dedicam a apontar os (des)caminhos que a humanidade vem trilhando. O Antropoceno já bateu à porta faz tempo, e está prestes a dar passagem para uma nova era marcada pela crise ecológica. E, como já pontuei no item anterior, observando as práticas conservacionistas de grupos dos

quais participei, tanto no Espírito Santo quanto no Rio de Janeiro, chego à conclusão de que mudanças concretas, efetivas, e de longo prazo, necessitam realmente de *todos*: do Governo e suas políticas públicas, de um novo projeto de nação, e também de *novos sujeitos*, preocupados e engajados com a coletividade e, como não poderia deixar de ser, com a questão ambiental.

Essa nova racionalidade precisa ser incessantemente *semeada*, seja a partir das práticas dos movimentos sociais e todo o aprendizado que delas podemos tirar, seja por meio da Educação. A constituição do *sujeito ecológico* ou, como pretendo discutir mais adiante, do *sujeito agroecológico*, solicita a paciência de quem sabe que, com as práticas corretas e o cuidado com as condições de crescimento, as sementes lançadas em solo fértil irão germinar, quando chegar o momento adequado.

Se com os muriquis tive clareza das imposições da espécie humana para com as outras, com eles também aprendi que os conflitos podem ser resolvidos dentro de uma boniteza: na “sociedade” muriqui, machos e fêmeas convivem de forma igualitária (o que fica marcado pela semelhança de tamanho corporal e dos dentes entre os sexos, o que não é comum em primatas); não há competição percebível entre machos para se reproduzirem com as fêmeas: há uma certa “liberdade sexual”, todos os machos copulando com todas as fêmeas (o tamanho avantajado do saco dos machos sugere que ocorra, na verdade, uma “competição espermática”); e qualquer tipo de conflito entre eles é evitado e se resolve através de repetidos e esfuziantes abraços!

Muriquis se abraçam sempre! Este é um comportamento que faz parte do seu repertório social, sendo comum vê-los em amplexos entre pares ou coletivos. O “abraço de muriqui” é, mesmo, um jargão entre estudiosos dos primatas.

Toda essa história de floresta (ou a ausência dela), macacos e abraços está aqui, nesta Apresentação, para dizer que se nossas percepções estiverem abertas podemos sempre aprender com a natureza. O isolamento entre muriquis e muitas outras espécies, devido à devastação das matas e ausência de conectividade entre fragmentos, por muitos negligenciado, hoje é vivido por cada um de nós que se vê submetido à clausura e afastamento social. Como os muriquis, é como se estivéssemos impedidos, também, de “existir” em toda nossa plenitude...

Mas muriquis nos deixam também uma lição de esperança: nem todo primata precisa ser violento e competitivo. Pode-se adotar caminhos que promovam maior

harmonia e colaboração entre os membros do grupo ou, até mesmo, fortaleçam laços de afeto. Podemos escolher “abraçar”! Optar pelo caminho da comunhão. Não necessariamente em sentido literal, mas na direção da compreensão de que, somente caminhando juntos daremos conta dos desafios do presente e do futuro.

Podemos escolher dialogar para chegarmos às melhores soluções e caminhos para uma nova sociedade, buscando resolver conflitos com a afetividade necessária. Isso pode parecer romântico ou utópico, frente à voracidade do capitalismo que domina mentes, corpos e sociedades inteiras, ou parecer fantasioso diante dos impeditivos estruturais. Mas se tem algo que os agricultores orgânicos de Santa Maria de Jetibá, os militantes da Agroecologia e, mais recentemente, a “Perspectiva Orientada aos Atores” e os escritos de Paulo Freire me ensinam é: não estamos numa História determinada a priori. Nós somos a História e movemos os seus motores.

O campesinato está aí para nos ensinar sobre resistência e autonomia, e a Agroecologia desponta como um grande ícone do “abraço”. Ela não vem somente assentada em novos paradigmas – como complexidade e cooperação – mas conclama diversos saberes, das áreas das ciências ou não, e diferentes atores, das esferas públicas e privadas, dos variados níveis de gestão, para um “abraço” em prol da sustentabilidade no campo. Sem “abraço” não há Agroecologia, assim como sem “abraço” não será possível pensar na manutenção da nossa estadia no planeta.

Retomo também o aprendizado com os muriquis para sintetizar a proposta central da tese, cujos caminhos me levaram a observar e a sugerir o “abraço” entre escola, família e comunidade como importante fator na formação de sujeitos preocupados e dispostos a incorporar em seu cotidiano as ideias e práticas para uma agricultura mais sustentável. A *práxis* da EFASJG nos sinalizou que é neste tripé - em sua sinergia - que parecem ser mais eficazes as proposições da Educação em Agroecologia, embora não devamos diminuir a importância de cada um de seus elementos, separadamente. São todos esforços importantes em direção a uma agricultura condizente com a manutenção da vida, da abundância e da diversidade, em busca de uma relação menos agressiva com a natureza (na qual estamos inseridos) e de uma sociedade sustentada por sobre outros paradigmas.

Que a falta dos abraços (agora, em sentido literal) provocada pela pandemia do novo coronavírus nos permita refletir sobre a importância de caminharmos juntos

uns com os outros em busca de soluções para essa outra sociedade. Que novas trilhas sejam desenhadas e percorridas, a partir da pluralidade de possibilidades que a diversidade humana, de povos e de modos de vida podem nos oferecer, para além do caminho único, monocromático e monocultural que estamos percorrendo. E que nos seja permitida, em breve, a beleza dos encontros que permitirão abraçarmo-nos uns aos outros, cantarmos, dançarmos e celebrarmos a vida em toda a sua potência.

Finalizo este tópico com uma frase do Padre Humberto Pietrogrande, fundador do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, o MEPES, responsável pela introdução das Escolas Família Agrícola (que são, também, expressão do “abraço” entre escola, família e comunidade na formação dos jovens camponeses) e da Pedagogia da Alternância no Brasil:

"Encontrar-se para conhecer.
Conhecer-se para caminhar juntos,
Caminhar juntos para crescer.
Crescer para amar-se mais."

1.2 Sobre a organização da tese

A presente tese direciona-se a discutir a importância da relação entre a escola, a família e a comunidade na formação de sujeitos que vivem no e do campo, e para as quais o engajamento agroecológico pode ter implicações profundas na forma de produzir alimentos, bem como na reorganização de estilos de vida e da unidade familiar para adequar-se aos novos modelos. Essas implicações remetem a uma decisão que caracteriza a transição agroecológica, à educação da esperança (no sentido freiriano) de que é possível (técnica, logística e economicamente) produzir de uma maneira outra, e o enfrentamento em relação a muitos outros projetos de agricultura – e seus agentes – em disputa num determinado território.

Daí a importância da escola não apenas para o aprendizado de novas técnicas, mas também como espaço educador da esperança; a importância da família pois é ela que, em contextos de agricultura familiar, tomará e efetivará as mudanças necessárias em suas unidades; e a importância da comunidade, pois é em suas relações cotidianas, com seus inúmeros embargos e limitações, que os projetos e as disputam se desenrolam, tomam fôlego ou arrefecem.

Apresento, adiante, os relatos do que vi e experimentei nas inúmeras andanças e conversas em Santa Maria de Jetibá/ES, em especial no Distrito de Garrafão, sobre idealismos, escolhas, protagonismos, mas também incertezas, medos e impedimentos, aqui palidamente reproduzidos em textos e imagens, juntamente às minhas conclusões (embora sempre temporárias) frutos da observação, da reflexão, da revisão bibliográfica e das teorias que me atravessaram nesse período do Doutoramento, estruturados em sete Capítulos:

Nos Capítulos 1 e 2 apresento a construção conceitual do *sujeito agroecológico*, incluindo os caminhos que me levaram a pensar neste não apenas como um sujeito engajado na agricultura sustentável, em maior ou menor grau, mas também como um sujeito transformador do mundo através de seu trabalho com a terra. Enquanto o **Capítulo 1 – A esperança de Paulo Freire e da Agroecologia: aproximações de uma utopia possível** é um prelúdio teórico que aproxima elaborações freirianas da Agroecologia para pensá-la como *inédito-viável* em curso bem como o surgimento do sujeito agroecológico nele implicado, o **Capítulo 2 – Pomeranos e agricultura orgânica no Estado do Espírito Santo** traz a experiência

de um casal pioneiro na agricultura orgânica do município de Santa Maria de Jetibá/ES e de outros dois agricultores orgânicos com os quais os estudantes da Escola Família Agrícola de Garrafão possuem contínuo intercâmbio para a realização de suas atividades. Nesse capítulo apresento, também, um pouco sobre o histórico desse povo e sobre o início do movimento de orgânicos na região.

No **Capítulo 3 - Educação em Agroecologia(s): processos formativos em heterogêneas ruralidades** discuto a Educação em Agroecologia a partir dos seus sujeitos e suas mediações com a Agroecologia. Recorro à Teoria Social aplicada à agricultura para compreender a diversidade na agricultura familiar, posicionada entre os modos de produção *camponês* e *empresarial*. Trago, para isso, elaborações teóricas a partir de Jan Dowe van der Ploeg, que mais adiante nos auxiliam a entender o contexto vivido pelos agricultores pomeranos. Ao mesmo tempo, sinalizam a necessidade de se pensar a Educação em Agroecologia para grupos e sujeitos muito heterogêneos, cujas mediações com a Agroecologia são variadas. As ideias do russo Alexander Chayanov (a partir de Ploeg) também são recuperadas, colocando no centro do debate a importância das unidades familiares camponesas como as unidades motoras das mudanças no mundo rural, o que nos auxilia a elaborar como a Educação em Agroecologia precisa incluir as famílias e suas unidades familiares em direção a uma agricultura ecológica.

No **Capítulo 4 - Escolas Família Agrícola (EFAs) na formação do sujeito agroecológico** apresento o histórico, pilares, pedagogia e instrumentos que constituem a *práxis* das Escolas Família Agrícola, bem como os processos formativos em Agroecologia a partir de dissertações e teses sobre essas escolas. Traço, também, as similaridades com as propostas das EFAs da educação transformadora freiriana. A partir dos textos consultados, sinalizo a importância de se compreender cada contexto rural estudado, a partir da diversidade na agricultura familiar, bem como elementos importantes que aparecem para se pensar a Educação em Agroecologia a partir da *práxis* das EFAs, presentes em múltiplos territórios e heterogêneas ruralidades.

Os capítulos 5, 6 e 7 apresentam as narrativas sobre o percurso empírico da pesquisa na Escola Família Agrícola São João do Garrafão (EFASJG), em Santa Maria de Jetibá/ES. Enquanto no **Capítulo 5 - Aprendizagens com a EFA São João do Garrafão: a escola como modelo de uma agricultura sustentável** apresento as vivências nas dependências e dia a dia da escola, somadas a entrevistas e reflexões

sobre o espaço escolar como vitrine de uma agricultura sustentável, no **Capítulo 6 - Aprendizagens com os instrumentos da alternância: intercâmbios e sinergias com a Família-Comunidade** aparecem vivências para além do espaço escolar, a partir de dois instrumentos pedagógicos da alternância: o Plano de Estudos e o Projeto Profissional do Jovem. Ambos trazem à tona, de diferentes maneiras, a centralidade do diálogo com os estudantes e suas famílias, tendo como mediadora da Educação em Agroecologia a unidade de produção familiar. Uma terceira escala de análise – a do contexto sociocultural - é abordada no **Capítulo 7 - Aprendizagens com o contexto sociocultural: limitações e esperanças para a Educação em Agroecologia**, no qual é apresentada uma visão geral das dificuldades vividas no contexto de estudo em relação à adoção de práticas sustentáveis na agricultura, que produzem limitações, mas não impedem o esperançar de boas colheitas a partir das sementes lançadas pela EFA de Garrafão.

Os capítulos empíricos reúnem, além do tempo de observação participante no Sítio Vale Verde, na Escola Família Agrícola São João do Garrafão e nas atividades no Tempo-Comunidade, trechos de cerca de 18 horas de entrevistas com doze estudantes, quatro produtores orgânicos, cinco monitores-professores da área técnica, um técnico agropecuário da escola, e com o pastor fundador e primeiro diretor da EFASJG. Apresento-os a seguir, juntamente aos capítulos de cunho teórico e às minhas reflexões, como caminhos que auxiliem a pensar e elaborar estratégias para uma educação que se faça presente na formação de sujeitos agroecológicos, não apenas naquela realidade, mas em qualquer outro contexto em que haja movimentações por uma agricultura outra.

Como proposição final, o “abraço” surge como uma metáfora da necessária sinergia entre escola, família e comunidade nas ações de Educação em Agroecologia. É no entrelaçamento das experiências nessas três esferas – incluindo os elementos identitários da comunidade - que parecem ser plantadas, de forma mais efetiva, as sementes na formação desses novos sujeitos, engajados na agricultura sustentável.

2 CAPÍTULO 1 – A ESPERANÇA DE PAULO FREIRE E DA AGROECOLOGIA: APROXIMAÇÕES DE UMA UTOPIA POSSÍVEL[1]

> *Os homens e as mulheres trabalham, quer dizer, atuam e pensam. Trabalham porque fazem muito mais do que o cavalo que puxa o arado a serviço do homem. Trabalham porque se tornaram capazes de prever, de programar, de dar finalidades ao próprio trabalho. No trabalho, o ser humano usa o corpo inteiro. Usa as suas mãos e a sua capacidade de pensar. O corpo humano é um corpo consciente. Por isso, está errado separar o que se chama trabalho manual do que se chama trabalho intelectual. Os trabalhadores das fábricas e os trabalhadores das roças são intelectuais também.*
>
> *Paulo Freire (1989)*

2.1 A esperança de Paulo Freire e da Agroecologia

Múltiplos são os significados e sentidos atribuídos à Agroecologia, envolvendo diversos atores e instituições e, também, diferentes discursos e narrativas (NORDER et.al., 2016; RIVERA-FERRE, 2018). Enquanto Wezel e colaboradores (2009) a entendem, numa análise em diferentes países e contextos, em tríplice aspecto - como "movimento", como "ciência" e como "prática" -, outros autores ampliam essa compreensão a partir de sua utilização por distintos atores sociais, bem como das variadas implicações possíveis em cada contexto (NORDER et.al., 2016), desenhando-se, assim, diferentes perspectivas agroecológicas, ou "Agroecologias" (MÉNDEZ et.al., 2013).

Acompanhando sua trajetória histórica, Wezel et.al. (2009) descreve que as primeiras pesquisas relacionadas à Agroecologia foram realizadas no início do século XX na Europa e buscavam a aplicação de métodos ecológicos na agricultura, incluindo, posteriormente, trabalhos ligados à interação planta-inseto, manejo de pragas, problemas do solo, dentre outros. Ainda hoje, em diferentes países e

1 Texto atualizado e adaptado a partir de "*L'espoir de Paulo Freire appliqué à l'agroecologie – approximations d'une possible utopie*", publicado na *Revue Antipodes*, do Centre de formation pour le développement et la solidarité internationale – ITECO, Bélgica, nº 20, novembro de 2019 (texto para o qual foi desenvolvida a ilustração de Paulo Freire que colocamos na dedicatória da tese) e da versão em português "*A esperança de Paulo Freire e da Agroecologia: breves aproximações de uma utopia possível*", publicada como capítulo do livro *Teia de saberes nas questões ambientais*, Maylta dos Anjos (org.), 2020. ISBN: 978-65-990819-3-4.

universidades, especialmente da Europa e dos Estados Unidos, observa-se o enfoque na abordagem ecológica das práticas agrícolas aplicada a diferentes escalas da paisagem, tendo como base pesquisas ligadas às ciências naturais. Em contrapartida, numa perspectiva agroecológica mais ampla, as ciências sociais são também mobilizadas no entendimento de uma abordagem "transdisciplinar, participativa e orientada à ação", que permita uma análise crítica de questões socio-político-econômicas que afetam os sistemas agroalimentares (MÉNDEZ et.al., 2013).

É nessa direção que consideramos que as contribuições do educador brasileiro Paulo Freire ao saber-fazer da Agroecologia podem ser significativas, especialmente por ela ter surgido e tomado força, na América Latina, a partir de diferentes movimentos sociais a partir da década de 70 - e não a partir da Ciência - ligados às práticas agrícolas tradicionais (WEZEL et.al., 2009). Estes movimentos criticavam os efeitos da modernização na agricultura e buscavam soluções alternativas, de maneira a fortalecer a agricultura familiar, a soberania e segurança alimentar e nutricional (SSAN) e a autonomia das famílias camponesas.

A revitalização da agricultura familiar camponesa é a chave não apenas para a SSAN, como para garantir a sustentabilidade socioambiental da atividade agrícola (ALTIERI, 2012). Alicerçado em propostas para um sistema alimentar e uma sociedade baseada em relações mais justas, dignas e igualitárias, bem como de uma maneira sustentável de se relacionar com a natureza - contra os monocultivos, os agrotóxicos, os organismos geneticamente modificados e a utilização abusiva de insumos que têm como base os combustíveis fósseis -, nos remetemos a Freire para lançar luz e refletir sobre as importantes transformações provocadas por este novo enfoque no desenvolvimento rural.

Freire e a Agroecologia nos fazem recuperar a utopia, o sonho que se faz possível quando mulheres e homens se assumem enquanto sujeitos históricos e acionam, a partir da superação das *situações-limite* a elas e eles impostas, estratégias possíveis na superação das diversas opressões. E apropriando-nos da perspectiva do sonho que não apenas pode se tornar real, como vem se tornando, a olhos vistos, nos colocamos no lugar de quem anuncia possibilidades. A dimensão do sonho é, para Freire, não apenas cara como essencial: "não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho" (FREIRE, 2011a, p.14). Ele vai além:

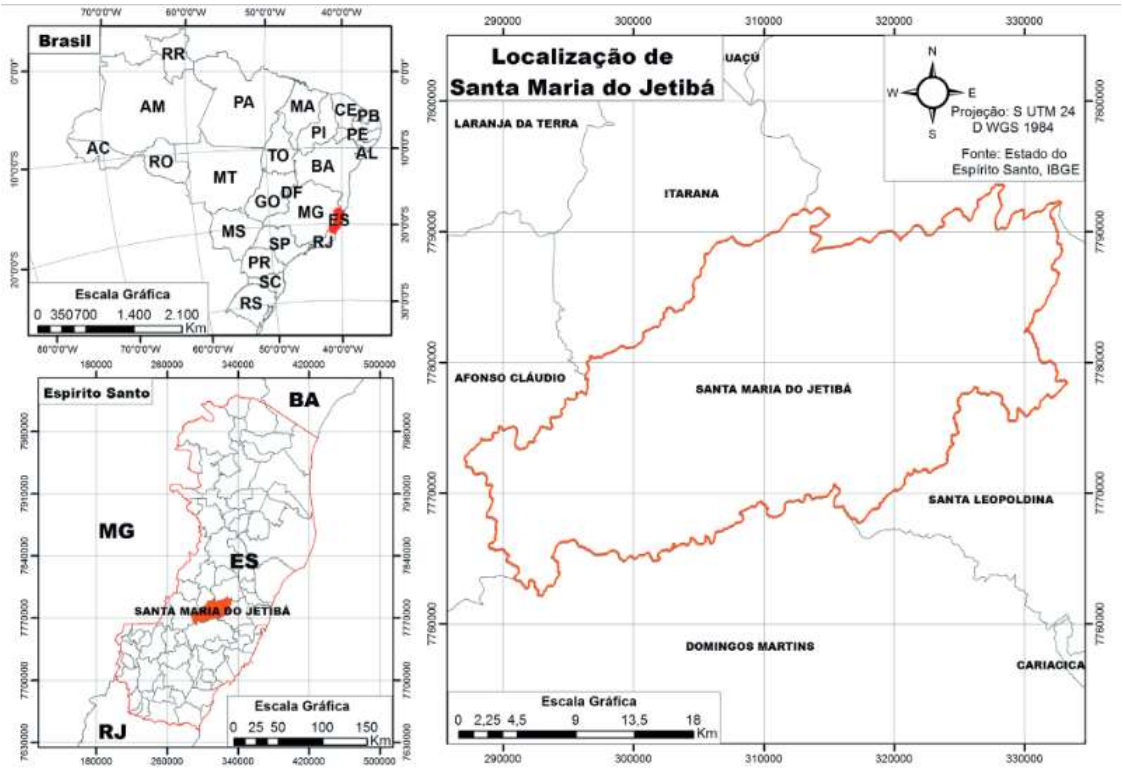
> Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em processo permanente de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança (FREIRE, 2011a, p.126).

Esperança, para Freire, não tem nada a ver com a espera passiva e imóvel. Pelo contrário, está implicada na inserção dos sujeitos no mundo e em suas mobilizações para fazer deste um mundo melhor, a fim de construir a utopia, algo ainda não conhecido, mas passível de se concretizar. Nessa construção existe a tensão entre a *denúncia* daquilo que se pretende sobrepassar e o *anúncio* daquilo que se deseja construir e que, com o caminhar de uma história não determinística, pode se tornar um novo presente. É sobre esse presente, que pode ampliar-se cada vez mais e desenhar novos futuros, que desejo falar e anunciar. Um presente que me encantou ao conhecer a realidade de inúmeras famílias camponesas que, no Brasil, nele estão imersos e sobre ele agem, refletem e criam novas perspectivas para se viver e dizer sua palavra.

Meu interesse no assunto, cabe aqui dizer, não é meramente teórico. Ele nasceu da aproximação com camponesas e camponeses pomeranos[2] do município de Santa Maria de Jetibá, no interior do Estado do Espírito Santo. Ao lá chegar em 2015 como professora de Biologia num Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia comecei a receber os alunos da região, muitos dos quais filhas e filhos de agricultores. A escola está situada na zona rural e passei, a partir de então, a conviver com uma nova realidade.

[2] Uma descrição mais detalhada a respeito dos pomeranos é apresentada no Capítulo 2.

Figura 1 – Localização do município de Santa Maria de Jetibá no Brasil e no Estado do Espírito Santo.



Fonte: Souza et.al. (2015).

À medida que me aproximava mais das famílias e suas práticas agrícolas, notei o grave problema ligado à utilização dos agrotóxicos. O município, apesar da agricultura familiar que o caracteriza, utiliza largamente os agroquímicos e possui elevados índices de suicídio e cânceres, o que pode estar relacionado ao elevado uso do veneno. Para alguns, o município chega a ser considerado “uma vila de contaminados”...

Essa realidade passou a povoar a região a partir da década de 1970, quando os insumos da Revolução Verde chegaram ao município e se espalharam largamente. Atualmente cerca de 98% das 3 mil propriedades familiares utilizam os agroquímicos em suas lavouras, muitas das quais já descrentes da possibilidade de produzir sem eles. No entanto as consequências para esses homens e mulheres do campo chegaram, e a partir da década de 1980 tiveram início as primeiras articulações em busca de alternativas. Nesse ínterim o papel da Igreja Evangélica de Confissão Luterana foi fundamental, e junto a um grupo de agricultoras e agricultores insatisfeitos com os impactos da utilização do veneno, especialmente pela manifestação de

doenças de pele e respiratórias, fundaram as bases para a agricultura orgânica que se consolidou no município, que envolve hoje mais de mil pessoas.

À época, os Centros de Agricultura Alternativa estavam dando seus primeiros passos, e as mudanças empregadas nas técnicas agrícolas na região foram gradativamente sendo testadas e incorporadas, com seus erros e acertos, o que posteriormente viria a se consolidar como princípios e técnicas da agricultura orgânica, que hoje conta com normas específicas. Essa iniciativa foi se mostrando como um caminho possível, sendo rentável economicamente, gerando bons resultados aos agricultores e agricultoras, além de garantir sua autonomia, proporcionar outras formas de articulação, além de qualidade de vida aos trabalhadores e trabalhadoras rurais, as maiores vítimas do mercado dos agroquímicos.

Atualmente existem duas Associações de produtoras e produtores orgânicos em Santa Maria de Jetibá: APSAD-VIDA e AMPARO FAMILIAR, correspondendo a segunda a uma das maiores associações de orgânicos do Sudeste do Brasil (FIDELIS, 2016). Em 2016, somente a AMPARO FAMILIAR foi responsável pela produção de 250 toneladas mensais de alimentos, que em sua maioria são vendidos nas feiras livres na cidade de Vitória, capital do Estado.

Figura 2 – Capa da Revista “Negócio Rural” com a senhora Selene Tesch, presidenta da Associação AMPARO FAMILIAR, referência capixaba e brasileira como liderança na agricultura orgânica.



Fonte: Revista Negócio Rural (março/abril 2017).

Ainda é pouco se considerada toda a extensão da cidade de Santa Maria de Jetibá e a quantidade de produtores convencionais, mas é um exemplo concreto de superação das *situações-limite*. Nas palavras de Freire: “superação e negação do “dado”, da aceitação passiva do que está aí, implicando uma postura decidida frente ao mundo”. Decisão feita, o grupo inicial encabeçou uma mudança radical em suas formas de produzir, “mobilizados a agir e descobrir o *inédito viável*”. A compreensão que a realidade que se impõe é algo em construção, não determinista e que logo pode ser transformada em algo novo, até então inédito.

Essa experiência de transição agroecológica[3] foi resultado da articulação de diferentes atores e instituições, o que incluiu a ação social coletiva – expressa na forma do associativismo – e a formação de uma rede de interações que, nesses processos de transição, estreitamente relacionados às dinâmicas ecossistêmicas e socioculturais de cada lugar, “tendem para arranjos institucionais mais complexos, em

3 A transição agroecológica é caracterizada por ser um “processo social orientado à obtenção de níveis mais equilibrados de sustentabilidade, produtividade, estabilidade e equidade na atividade agrária, utilizando estilos mais respeitosos com o meio ambiente” (COSTABEBER E MOYANO, 1998), mediante a ecologização das práticas.

que a articulação em rede e a construção de parcerias assumem um papel importante, (...) com clara interface entre políticas públicas, redes de articulação e fluxos de recursos e saberes os mais diversos" (PETERSEN, 2007).

O município foi o primeiro a apoiar a implantação de um programa de incentivo à transição da agricultura convencional para a agricultura orgânica no Estado e, até hoje, possui um setor exclusivamente direcionado ao fortalecimento da agricultura orgânica em seu organograma administrativo. Além disso, políticas públicas como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e a Política Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) têm contribuído na aquisição dos alimentos orgânicos. Além da participação do poder público, já destacamos a presença da Igreja Luterana, essencial na disseminação da ideia de uma agricultura alternativa e nas primeiras articulações entre agricultores locais e especialistas da área. Estes são apenas alguns dos atores de um arranjo mais complexo – uma rede interinstitucional -, que possibilitou o nascimento e expansão dessa experiência agroecológica entre os pomeranos.

Tais processos de mudança, de *libertação*, partiram da percepção de que o agroquímico era um problema a ser superado, constituindo-se, portanto, um *percebido-destacado*. Para muitos agricultores e agricultoras isso ainda é algo distante, diante da naturalização do seu uso com o passar do tempo e das investidas do agronegócio no Brasil.

Essas investidas, ao mesmo tempo em que desconsideram pesquisas sobre impactos dos agrotóxicos na saúde, por meio da retórica da desqualificação, ocultam a natureza nociva desses produtos (retórica da ocultação) e justificam a suposta necessidade de sua utilização como "mal necessário" (retórica da justificação; PETERSEN, 2015).

Perceber e superar essa realidade não é tão simples quanto possa parecer. Todas as retóricas do agronegócio trabalham para manter a *aderência* à realidade opressora. É necessário desideologizá-la, conhecer o seu "porquê" e o seu "como", e assim "se perceber como homem - e mulher – proibido(a) de estar sendo" (FREIRE, 2011b, p.238). Para completar, a mitificação da realidade, que cria a aderência, está enraizada e presente em muitos dos processos educacionais em curso para os povos campesinos, cuja formação profissional esteve e continua ligada à difusão das técnicas da agricultura industrial.

O que a práxis dos pioneiros e pioneiras da agricultura orgânica de Santa Maria de Jetibá nos permitiram enxergar é que é possível *desmitificar* a realidade tecida e encravada naqueles sujeitos, de que não há como produzir - e produzir bem - sem o pacote da Revolução Verde. Essa experiência exitosa, como muitas outras de produção orgânica e agroecológica, pode parecer banal. Mas não o é. Ela é, acima de tudo, educadora da nossa esperança. Essa educação

> tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo (FREIRE, 2011a, p.15).

Experiências exitosas de desmitificação a partir da construção de *inéditos viáveis* nos permitem experimentar a esperança da forma correta. E ao experimentá-la, alimenta o sonho de que esse mundo pode ser menos feio. Ou melhor: *já está em processo de vir a ser*, ainda que em pequenos grupos e em pequena escala. Por isso consideramos o seu anúncio tão importante e nada óbvio.

A luta pela mudança daquela realidade transformou-se em articulação de sujeitos que, esperançosamente, foram se descobrindo e se assumindo como novos sujeitos à medida que desenhavam uma nova agricultura. Portanto, para nós, a Agroecologia, hoje tão presente e comum em múltiplos movimentos sociais do campo e da cidade, cursos, congressos e diversos espaços – acadêmicos ou não – constitui-se como um *inédito viável* em curso. Uma realidade-sonho que vem sendo vivida, criada, construída e experimentada. E, repetimos, ela é educadora da nossa esperança, pois nos mostra que os *inéditos* não são inalcançáveis nem imponderáveis. Se assim o fossem, deixariam de ser utopia para se transformarem em palavrório (ou *blá-blá-blá*), algo contra o qual o próprio Paulo Freire combateu. Quando os agricultores e agricultoras em Santa Maria de Jetibá iniciaram suas experiências com a agricultura orgânica no município, há mais de 30 anos, implantaram uma nova *práxis*, um processo dialético de ação e reflexão da realidade, intervindo criticamente na história, e ao mesmo tempo transformando-a e ao mundo.

> O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2011a, p.225).

Se primeiro tivemos contato com a realidade dos pomeranos, nossas percepções expandiram-se para a análise de um movimento muito maior, que hoje

toma fôlego e força, caracterizando o movimento agroecológico. A história do município do interior do Estado do Espírito Santo é apenas um exemplo, o relato do nosso lugar de partida sobre o assunto, a partir deste aqui e neste agora e da leitura mesma do mundo que nos cerca diariamente. Depois descobrimos, a partir das vivências, conversas, eventos e mobilizações, que o movimento por uma agricultura sustentável se amplia em muitas outras perspectivas, que nos permitem realizar aproximações outras com o pensamento de Freire.

Além da dimensão do *sonho*, do *inédito viável*, da superação das *situações-limite*, observamos na construção das novas identidades campesinas a manifestação da sua vocação em *ser mais*, não numa perspectiva puramente existencialista, mas daquela que surge a partir da consciência da opressão vivida e da superação da mesma, e que posiciona os sujeitos praticantes de uma agricultura sustentável como aquele que se sabe e se reconhece como sujeito transformador do mundo. E com isso vivem em inteireza a sua palavra, não como homens e mulheres fragmentados, pois a prática libertadora é unificadora: não pode dar-se num eu “oprimido, ambíguo, emocionalmente instável e temeroso da liberdade”, fazendo emergir um “eu” que se reconhece sendo e que, não mais dividido, não teme expressar sua voz e lutar para fazê-la ser escutada.

Aos poucos, os primeiros promotores da mudança - em Santa Maria de Jetibá e no movimento agroecológico como um todo - foram passando “de doidos para convictos” (PETERSEN, 2007) e, assumindo-se como sujeitos históricos, em sua práxis, passaram a dizer a sua palavra - a palavra verdadeira - e com ela transformar a realidade, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis; daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2011b, p.107).

Mais do que o surgimento do camponês e da camponesa convictos de sua palavra e de sua história, a Agroecologia fez nascer um novo processo de produção do conhecimento pautado na *dialogicidade* entre saberes. Isto significa, na prática, a emergência de uma *transdisciplinaridade* científica erigida nas trocas com os *saberes de experiência feitos* dos camponeses, bem como da incorporação de suas epistemologias. A construção do conhecimento agroecológico representa, desta forma, também a construção de algo inédito. Está nascendo e sendo construído a partir da superação de dicotomias instauradas entre cultura e natureza e de uma postura dialógica entre diferentes sujeitos, instituições e conhecimentos, onde o

entendimento de que os *trabalhadores das roças são intelectuais também* e a presença do trabalho desenvolvido a partir de *corpos conscientes* é central na produção do conhecimento, na criação e recriação de saberes: “Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo” (FREIRE, 1981, p.87).

No entanto, a Agroecologia não se propõe à mera adesão ao senso comum dos agricultores, mas se dispõe a construir algo novo, para além do senso comum, mas em diálogo com ele, e que agregue a este as descobertas científicas de diversos campos, como da Ecologia, Zoologia, Fisiologia Vegetal, bem como da Economia, Sociologia, Antropologia, Educação... Ela vem sendo compreendida como uma ciência do campo da complexidade (CAPORAL et. al*.,* 2009), ao buscar a articulação de diferentes conhecimentos, de distintas disciplinas e campos da ciência, bem como a integração do conhecimento técnico-científico com o saber popular.

Essa nova agricultura nasce, portanto, das trocas entre a “empiria camponesa” e a “teoria agroecológica” (LEFF, 2002), sem perder de vista a dimensão complexa que constitui a agricultura e os agroecossistemas. Isso implica incorporar ao debate dimensões como as sociais, culturais e políticas da produção de alimentos: redistribuição de terras, autonomia camponesa, comércio e preço justos e justiça social são apenas alguns dos temas que perpassam o debate agroecológico no Brasil. Nele é premente a impossibilidade de se dissociar a produção de alimentos - e também de conhecimento - da luta por uma sociedade justa e mais bonita. Eis um paradigma produtivo e científico engajado na mudança social.

Se um novo paradigma na agricultura é um *inédito viável* em vias de se tornar realidade no campo, podemos pensar que uma Educação condizente com esse novo paradigma também o seja. Os movimentos campesinos vêm construindo alternativas para a educação de suas crianças e jovens, buscando ultrapassar as limitações de um modelo bancário, que reproduz a educação urbana no mundo rural, e invisibiliza o lócus rural como lugar de enunciação, modo de vida e produção de cultura. A partir da década de 1980, as experiências de dois movimentos principais - das Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs), regidas pela Pedagogia

da Alternância[4] e, a partir da década de 1990, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) - deram origem no Brasil ao paradigma da “Educação do Campo”[5].

Torna-se claro, no entanto, que a atuação dos povos campesinos precisa passar não apenas pela defesa da agricultura familiar e da reinvindicação de uma educação específica, mas também de um novo modelo produtivo, que seja emancipatório e sustentável, capaz de promover a autonomia dos agricultores e agricultoras, e de melhorar a qualidade de vida no campo. Acreditamos que a Educação dos povos campesinos deva acompanhar essa busca pela *libertação* dos homens e mulheres das imposições, exigências e dependência dos insumos da agricultura industrial, fruto das investidas do capitalismo no campo. Para isso é necessária uma Educação que discuta, reflita e construa com os camponeses e camponesas, com seus corpos conscientes, as possibilidades de um novo modelo produtivo, que não retire dos agricultores e agricultoras a autonomia sobre seu trabalho e sobre seu saber em relação a ele, mas que ao mesmo tempo seja capaz de superar o senso comum, incorporando avanços que possibilitem maior produtividade agrícola, de maneira sustentável.

No município de Santa Maria de Jetibá, onde iniciamos nosso contato com uma abordagem alternativa de produção no campo, encontramos também uma experiência inovadora em Educação: uma Escola Família Agrícola, fundada em 1990 pela articulação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana e o movimento de camponeses pomeranos, que iniciou em 2000 o curso profissionalizante “Técnico em Agropecuária com qualificação em hortifruticultor orgânico”, integrado ao Ensino Médio. Em breve a escola pretende adquirir o selo de propriedade orgânica, pois esta é a modalidade de produção e ensino dentro de suas dependências.

---

[4] A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização escolar que implica na aproximação dos educandos das escolas do campo de suas realidades. Nessa pedagogia os alunos e alunas passam parte do período letivo na escola e parte junto à família/comunidade, constituindo-se assim o “tempo-escola” e o “tempo-comunidade”. A alternância entre os diferentes tempos costuma ser de uma semana a quinze dias.

[5] “A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade” (CALDART, 2008, p.46).

Além desta experiência educacional muitas outras têm emergido no Brasil, principalmente dentro dos assentamentos do MST (SOUSA, 2017a). Elas representam o despontar de uma educação que, apesar de suas limitações, vêm rediscutindo o modelo de desenvolvimento rural baseado no agronegócio, bem como afirmando o papel e a importância da agricultura familiar e da produção sustentável, que garantem a manutenção da saúde das famílias camponesas e do meio ambiente. Essas experiências são agora nosso foco de interesse, pois alimentam nossa esperança na construção desses novos sujeitos - *sujeitos agroecológicos* - e dessas novas ruralidades.

O trajeto para o trabalho no Instituto Federal me recorda sempre que esta é uma temática não apenas necessária como vital. Observo, todos os dias, os trabalhadores e trabalhadoras rurais, bem como seus filhos e filhas, de diversas idades, em meio às lavouras intoxicadas. Vejo-os carregando as “bombas” com veneno nas costas, a maioria das vezes de chinelos nos pés, sem a mínima proteção necessária para a utilização destes produtos. Mas enxergo, da mesma maneira, possibilidades outras para esses agricultores e agricultoras, a partir da articulação dos sujeitos que estão, com a agricultura orgânica, movendo e transformando suas histórias e as de muitos outros e outras, com os e as quais compartilham seu lugar de anúncio de um outro mundo e de uma outra História.

“A revolução é biófila, é criadora de vida” (FREIRE, 2011b, p.233). Quer algo mais vital do que a produção daquilo que nos alimenta e mantém de pé? Respeitar esse processo e realizá-lo com a boniteza necessária é mais que um ato revolucionário: é um ato de respeito à vida em todas as suas dimensões. Dos sujeitos que a praticam, dos sujeitos que a consomem, e da vida mesma que se expressa não somente no elemento humano, mas se estende e se equilibra a partir de interações entre múltiplas espécies e destas com o meio, formando a complexidade de um agroecossistema. Eis a lógica da vida e da abundância, e não da morte; o compromisso com a transformação do mundo para a libertação dos homens e mulheres, que acontece a partir de seus corpos conscientes ao lidar com a terra e a natureza, a partir de sua práxis. Práxis que nos permite vislumbrar um horizonte, se não perfeito, ao menos repleto de mais boniteza, para aqueles que vivem no mundo rural e são responsáveis pela “criação” da vida que, por sua vez, nos mantêm também

vivos e atentos às possibilidades de pronunciar, por nossa vez, nossa própria palavra, com o sincero desejo de que ela se torne, também, cada dia mais verdadeira.

2.2 Pergunta de pesquisa e objetivos

Em busca dessa pronúncia, a tese foi estruturada para responder à seguinte pergunta: *Como pode a Educação colaborar na formação de sujeitos engajados na agricultura sustentável, aqui nomeados de sujeitos agroecológicos?* E, de maneira mais específica, tomando como referência a pesquisa de campo: *Como uma Escola Família-Agrícola (EFA São João do Garrafão), atuante numa região com intensa disputa de projetos de agricultura, colabora na formação de agricultores voltados à Agroecologia e produção orgânica?*

A tese apresenta, portanto, como objetivo geral, compreender processos educativos com foco em Agroecologia (Educação em Agroecologia), na formação de sujeitos engajados na agricultura sustentável; e como objetivos específicos: 1) Apresentar o conceito de *sujeito agroecológico*, construído nas mediações com essa agricultura outra; 2) Compreender a atuação das Escolas Família Agrícola na Educação em Agroecologia de suas comunidades; 3) Investigar as práticas, estratégias, limitações e potenciais da Educação em Agroecologia realizada pela Escola Família Agrícola São João do Garrafão, junto a pomeranos em Santa Maria de Jetibá/ES.

Juntos, espero que esses objetivos nos auxiliem a compreender os processos educacionais em curso, e também apontem caminhos para se pensar-praticar a Educação em Agroecologia na realidade brasileira, em direção à formação de sujeitos agroecológicos.

2.3 Metodologia

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, reconhecendo as marcas da subjetividade na pesquisa e a complexidade dos fenômenos sociais, bem como a não neutralidade do processo de pesquisa:

> As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas

> marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora possa estar tratando com dados quantitativos (ANDRÉ, 2012, p.24).

Foi utilizado o *método etnográfico* que, empregado originariamente nas pesquisas antropológicas, implica na “coleta de informações sobre produtos materiais, relações sociais, crenças e valores de uma comunidade”; é “a arte e a ciência de descrever um grupo humano: suas instituições, comportamentos interpessoais, produções materiais e crenças” (ANGROSINO, 2012). Neste método utilizam-se diversas técnicas e frequentemente os pesquisadores de campo tornam-se observadores participantes, buscando equilibrar a coleta objetiva de dados com as ideias subjetivas que derivam e aparecem com o tempo continuado de pesquisa junto às pessoas cujas vidas buscam compreender em campo.

Apesar do termo utilizado por Angrosino (2012), prefiro o termo “construção” dos dados, entendendo que a presença do pesquisador e as marcas de sua subjetividade e das trocas estabelecidas com os sujeitos da pesquisa permitem a emergência e criação de um conhecimento único e diferente, para além de uma “coleta”. Diferentemente de outras formas de realizar investigações nas ciências sociais, o método etnográfico tem como características ser um método de campo, personalizado, conduzido por pesquisadores que se propõem a estar em contato diário direto com os sujeitos da pesquisa, além de utilizar-se de várias técnicas, quanti ou qualitativas, requerer compromisso de longo prazo, ser indutivo, dialógico e integral e, desta forma, realizada para produzir o retrato mais completo possível do grupo estudado (ANGROSINO, 2012).

No âmbito educacional, há uma diferença de enfoque em relação à Etnografia como descrição cultural, mas algumas características precisam estar resguardadas. Dentre elas, André (2012) considera como principais a utilização de técnicas como a observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos. Além disso, considera como essenciais a interação constante entre pesquisador - “objeto” pesquisado, bem como ênfase no processo, preocupação com o significado atribuído pelos próprios sujeitos às suas experiências, e o envolvimento num trabalho de campo, que permita ao pesquisador contato direto e prolongado com a situação e os sujeitos de pesquisa.

Quanto ao acompanhamento do dia a dia na Escola Família Agrícola, a abordagem etnográfica nos auxilia a compreender os fatores socioculturais mais amplos que afetam a dinâmica escolar (ANDRÉ, 2012). Daí a importância dessa abordagem metodológica para compreendermos as interrelações entre os fatores ligados à rede de produção de orgânicos do município de Santa Maria de Jetibá com aquilo que é discutido-vivenciado-aprendido na escola.

Para as pesquisas relacionadas às escolas do campo, que utilizam a Pedagogia da Alternância, a abordagem etnográfica se apresenta como uma opção interessante (SILVA e GONÇALVES, 2018), pois a Alternância apresenta instrumentos pedagógicos próprios e específicos, ligados à realidade da vida no campo e ao princípio de que a Educação deve ser realizada em dois espaços-tempos que se interseccionam e complementam: o tempo-escola e o tempo-comunidade.

Ademais, a etnografia nos permite realizar análises em escalas variadas (MATTOS, 2011):

> A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem. (...) Esses conjuntos de significantes nos apresentam como estruturas interrelacionadas, em múltiplos níveis de interpretação (MATTOS, 2011, p. 54).

Sob o enfoque da Perspectiva Orientada aos Atores (POA) busca-se romper com as limitações das abordagens macroestruturais compreendendo que

> embora muitas mudanças estruturais sejam, de fato, resultado de “forças externas”, (...) as formas de intervenção só afetam as oportunidades sociais e a conduta dos indivíduos à medida que se introduzem em seus modos de vida, tomando forma, direta ou indiretamente, nas experiências do cotidiano (LONG, 2007 *apud* SCHMITT, 2011, p.92).

Em níveis menores de análise, a etnografia nos permite observar as variações dentro do grupo social e, no caso das práticas agrícolas, as estratégias e heterogeneidades nas arenas dos projetos sociais (LONG e PLOEG, 2011), bem como os significados atribuídos pelos atores aos processos de mudança que eles vêm implantando no território.

Essa pesquisa tem, portanto, uma abordagem relacional de referência analítica, rompendo com os vários tipos de substancialismo que marcam o pensamento das ciências sociais e suas vertentes, e enxergando que

> os atores sociais, suas características e dinâmicas de interação, só existem, efetivamente, como parte de uma teia de interdependências, impossível de ser apartada de seus contextos temporais e espaciais de existência (SCHMITT, 2011, p. 86).

Esta abordagem é interessante para o entendimento das heterogeneidades levadas a cabo no desenvolvimento rural e, especialmente, no entendimento dos processos que levam à transição para uma agricultura mais sustentável em cada comunidade, ou como a Educação pode colaborar nesses processos.

2.4 Eu, pesquisadora

Como relatei anteriormente, cheguei em Santa Maria de Jetibá (SMJ) para trabalhar em 2015. Aluguei uma casa no Centro e de lá partia para o Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Centro-Serrano, a pouco mais de 20 quilômetros de distância, na região de Caramuru.

Minha estadia no Centro de SMJ durou um ano e três meses, e durante esse tempo tive a oportunidade de participar de alguns movimentos culturais do município, como a Festa Pomerana e a Festa do Colono, no ano de 2016. Meu filho frequentou, nesse ano, a creche municipal Ronald Berger - não há creches particulares na cidade –, onde deu seus primeiros passos na socialização e na alfabetização infantil. Chegava em casa falando as palavrinhas em pomerano que aprendia, dentre as quais me lembro bem de apenas uma: *Schaulerich* (“professora”) – que era a maneira como ele chamava a professora de pomerano.

Participamos de todas as festividades junto à creche, vivenciando a cultura pomerana nos detalhes de cada uma delas: o bolo ladrão e o *brote* servido no café da manhã no dia das mães, a caça aos ovos na Páscoa (ovos de galinha cozidos, delicadamente pintados, escondidos, e depois organizados em cestas pelas crianças), o desfile representando a sofrida história do povo pomerano, sua travessia pelo oceano, e sua chegada à nova e desconhecida terra.

Fiz alguns amigos na época e com eles tive a oportunidade de conhecer outros momentos da vida dos descendentes pomeranos, visitando suas casas na roça, restaurantes de fim de semana, entrando de “gaiato” em casamentos pomeranos, e descobrindo particularidades da sua culinária, a exemplo do gosto de comer coisas salgadas e doces juntas - como a inusitada combinação de frango frito com arroz doce

-, e a fartura de carboidratos que sempre está à disposição no almoço típico: as usuais batatas ensopadas, ao lado do macarrão, do arroz, do aipim...

Assim fui aos poucos entrando em seu dia a dia, antes mesmo de imaginar que num futuro próximo minha pesquisa seria, também, naquele lugar. Após o período residindo no município, passei a morar em Vitória, capital do Espírito Santo. Porém, para além da vida pessoal, na esfera profissional passei a me inserir no circuito das relações sociais que diziam respeito ao meio ambiente e à produção orgânica do município, principalmente firmando parcerias para projetos do Ifes, visitando propriedades, e até mesmo realizando entrevistas (embrionárias) para conhecer a realidade dos agricultores da região. Nesse ínterim estabeleci cooperação com a Prefeitura Municipal, especialmente com as Secretarias de Meio Ambiente e de Agropecuária, onde passei a transitar com relativa frequência.

Entre 2017 e 2019, já no Doutorado, intercalava períodos mais ausente de Santa Maria de Jetibá – especialmente para o cumprimento dos créditos do Doutorado, que incluíram um semestre de estágio no Rio de Janeiro (2018/2) – com períodos em que realizava inúmeras idas a campo e ao Ifes, para implantação do Núcleo de Estudos em Agroecologia, inaugurado em 2018 com recursos do CNPq, e como preparo para o mergulho nas atividades de campo mais intensas[6].

Nesse processo presenciei inúmeras reuniões, estive a par de múltiplas movimentações, problemas, perspectivas, lamentos e desejos das pessoas que desenhavam suas vidas em prol da agricultura orgânica no município. Muitas delas reapareceram nas caminhadas do percurso etnográfico que estava preparada para fazer, não fosse a pandemia do novo coronavírus interromper todos os projetos (de todas as pessoas do mundo!).

Anotações relativas a essas reuniões estão também em meu diário de campo, e compõem as peças do quebra-cabeças sobre as transformações daquele território e de seus sujeitos, num processo em que múltiplos agentes – movimentos sociais, órgãos governamentais, instituições religiosas e de educação - atuam naquilo que chamo de formação do *sujeito agroecológico.* Esse sujeito pode assumir facetas

[6] Em 2019, enquanto aguardava o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ, ao qual meu projeto foi submetido, e aprovado, sob o número 24571319.2.0000.5286, participei de reuniões no Sindicato de Trabalhadores Rurais de Santa Maria de Jetibá e das Associações de produtores orgânicos do município.

variadas, de acordo com sua realidade, e naquele contexto pode, em sua face mais radical, levar à transição da agricultura convencional para a orgânica.

Foi aos poucos que adentrei o universo da comunidade pomerana, por questões pessoais e profissionais. Como pesquisadora, a trajetória tem início mais tarde, e em muitos espaços era reconhecida, seja por ter sido moradora, seja por ser "a professora do Ifes". Até mesmo como "mãe do Estêvão" eu fui lembrada, quando estava num supermercado e me deparei com uma professora da época da Creche Ronald Berger. Certa feita, numa dessas idas e vindas, das inúmeras atividades que acompanhei, um técnico agropecuário do Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper), que me encontrava recorrentemente, me perguntou como eu fazia para "brotar" em todos os lugares. Ele registrou uma espécie de "onipresença", obviamente não verídica, mas que demonstrava minha curiosidade em acompanhar e compreender os movimentos daquela gente.

Santa Maria de Jetibá é um município muito grande, e ainda que sempre houvesse um conhecido cá e acolá, na maioria dos casos eu era vista como uma "pesquisadora interessada na agricultura sustentável". Na escola mesmo, foco desta pesquisa, a EFA São João do Garrafão, cheguei completamente desconhecida, e fui aos poucos sendo aceita naquele espaço, e as vezes mesmo como parte dele. Assim também foi quando da minha visita ao MEPES, durante a formação de monitores-professores no início de 2020. Por lá transitei como se fora parte da equipe de monitores-professores da EFA de Garrafão, creio que em grande parte devido ao meu entrosamento com a equipe.

Nesse momento de formação no MEPES[7], dormi com as mulheres da EFASJG no alojamento feminino, colchão no chão, todas juntas ocupando uma das salas do Centro de Formação; limpei com elas o salão no rodízio de limpeza que responsabilizava cada EFA por alguma tarefa do dia; fui às compras no momento da noite, em que todas alegremente "fugiam" do Centro de Formação para se divertirem na feirinha de Piúma.

7 Sobre esse momento de formação dos monitores, junto às equipes das demais EFAs do Espírito Santo, nas imediações do Centro de Formação e Reflexão do MEPES, não teço outros comentários na tese.

Com os estudantes, capinei, plantei, andei debaixo de chuva, entrei em suas casas, acompanhei-os em seus estágios, visitei seus Projetos Profissionais, passei vergonha pelo meu medo dos morros com estradas de lama, e também das motocicletas, o que não me impediu de andar de carona na garupa da moto de um aluno, para realização de um Plano de Estudo.

Na EFA, como os demais, almoçava todos os dias, lavava a minha louça, e nos intervalos era sempre convidada por alguém – ou ia por conta própria – ao lugar onde as conversas tomavam conta: o refeitório dos monitores-professores. Ali era o espaço do café, do pão quentinho tirado do forno à lenha, dos grupos de pessoas sentadas à mesa ou do lado de fora, onde muitas vezes também se aglomeravam alguns estudantes para bater papo.

Foi nas tarefas do dia a dia, e na participação de todas que tinha oportunidade, debaixo de chuva e de sol, que eu passei a fazer parte da EFA. Estudantes e monitores-professores já me avisavam do que viria na sessão seguinte, me convidavam para acompanhá-los, antes mesmo de eu perguntar o que estavam programando. Nem sempre era fácil organizar os dias e horários para acompanhar a multiplicidade de atividades que ali pululavam, e muitas delas não consegui observar. Ainda assim, vivi intensamente um pouco da vida pulsante da EFA São João do Garrafão e de suas conexões. Seja dentro, seja fora, há ali uma história de resistência e de protagonismo de pessoas idealistas, corajosas e determinadas. Muitas delas eu conheci, muitas outras ficarão para uma segunda ocasião.

Apesar da minha entrada em campo não ter sido na escola, mas sim na propriedade orgânica do Sítio Vale Verde, onde fui calorosamente recebida por uma família que viu na agricultura orgânica uma espécie de “chamado” (o que consta em sua entrevista), todos os demais lugares que visitei e atores que entrevistei partiram da Escola Família Agrícola. Através dela também retornei ao Sítio Vale Verde, a despeito da ordem invertida de minha primeira visita.

A construção dos dados em campo começou antes de 2020, em todas as reuniões que eu vinha acompanhando das Associações de orgânicos, Sindicato e Prefeitura, às quais de vez em quando faço referência no texto, mas os relatos sistematizados partem da experiência no Sítio Vale Verde, em janeiro de 2020. De lá, a narrativa vai para a Escola Família Agrícola São João do Garrafão, onde cheguei

como pesquisadora em fevereiro de 2020, numa terça-feira, segundo dia de aulas. Da EFA parto para propriedades orgânicas e convencionais para a realização dos Planos de Estudos com os estudantes, que depois visitei, em novembro de 2020, para entrevistas.

A quantidade de instrumentos da alternância implica em inúmeras atividades realizadas em paralelo – o que as vezes parece mesmo uma tarefa impossível -, que fui acompanhando na medida em que iam aparecendo, sempre guiada pela pergunta: "*como a EFA atua na formação do agricultor sustentável?",* depois remodelada na questão "*como a EFA atua na formação do sujeito agroecológico?".* Esses instrumentos, de maneira conjunta ao que foi vivido e percebido em campo, originaram novas conexões: os estágios me levaram até o Incaper de Domingos Martins, e de volta ao Sítio Vale Verde; a visita dos monitores-professores aos Projetos Profissionais dos Jovens me encaminharam às propriedades de quatro dos doze estudantes que concluíram o 4º ano Técnico em Agropecuária, permitindo enxergar a importância da interação entre escola e família na formação de indivíduos para uma nova agricultura; as visitas de entes externos à escola adicionaram a visão do Técnico do Incaper de Santa Maria de Jetibá, sobre a profissão de técnico em agropecuária, e também elementos sobre as dinâmicas da agricultura no município, que contribuem na compreensão da pergunta de pesquisa.

Foi no ir e vir entre a escola e a comunidade, e seus diferentes interlocutores, que aos poucos pude vislumbrar e apresentar um panorama do que representa a EFA na região de Garrafão, seus aspectos históricos, sua conexão com a Igreja Luterana, com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, sua ligação com o movimento de orgânicos da região, e como essa ligação se alterou com o passar do tempo. Essas conexões foram cruciais para determinar o papel da Escola Família Agrícola como impulsionadora de uma agricultura outra. A articulação paralela entre o movimento contra-hegemônico por um modelo alternativo de agricultura, e a oferta de uma educação específica para os camponeses, com capilaridade na comunidade, culminou na potência da educação transformadora realizada pela Escola Família Agrícola São João do Garrafão.

Apesar das palavras parecerem certa maneira repetidas, e as vezes um pouco clichês, o que vi e vivi ali não está no lugar comum. E assim o é por múltiplas razões: primeiro, porque a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos já possuem, em si,

uma projeção da educação à família e à comunidade, com propósito claro de transformação, dada a finalidade que as EFAs possuem em relação ao "desenvolvimento do meio" e também à proximidade que a alternância teve, no Brasil, com a pedagogia freiriana; segundo porque há, naquele território, experiências de busca do *ser mais*, que devolvem boniteza ao ser camponês e ao seu ato criador, que é plantar e colher; terceiro porque essas experiências imprimem uma tensão permanente entre a reprodução e a revolução (a reprodução da opressão, e a revolução cultural).

A tensão entre o que *é* e o que pode *vir a ser*, num mesmo espaço, escancarado a olhos vistos, imprime, em certo grau, uma opção. E é aí que entra a Educação. Não essa conteudista e reprodutora à qual estamos acostumados, mas a que nos posiciona como sujeitos de uma história não determinística, capazes de agência, de sermos artífices dessa revolução silenciosa, que há de tomar corpo lentamente sob a égide de nossas escolhas conscientes, em âmbito individual e coletivo.

Narro, no capítulo a seguir, a história do povo pomerano e suas múltiplas invisibilidades vividas desde a Europa, como também o surgimento de sujeitos pronunciadores de uma nova história e de um novo mundo, quando decidiram dedicar-se à experiência (e luta) na agricultura orgânica/agroecológica. Foi a vivência com estes atores em campo que me levaram a pensar no *sujeito agroecológico*, que apresento a seguir, como extensão da proposição de Carvalho (2012) a respeito do *sujeito ecológico*. Sua formação acontece na vida, na dimensão do movimento e nos processos educativos que nele se desenrolam, como também no contexto formal desenvolvido pela EFA de Garrafão. Embora compreender seus processos de subjetivação não seja a proposição da tese, utilizo a noção de *sujeito agroecológico* para definir aquele que se dedica e se engaja em direção à agricultura sustentável, em maior ou menor grau – na formação do qual se direciona a Educação em Agroecologia.

Apresento a experiência de um casal pioneiro no movimento de orgânicos em Santa Maria de Jetibá, num sítio visitado por estudantes da EFA para atividades de estágio, e adiciono relatos de outros dois agricultores orgânicos que participaram de atividades no Tempo-Comunidade, com os quais os estudantes da Escola Família Agrícola estão em constante intercâmbio. O abraço a essas experiências, com as

quais os estudantes da EFA têm rotineiro contato, são também educadoras dos jovens em formação.

3 CAPÍTULO 2 – POMERANOS E A AGRICULTURA ORGÂNICA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

O mundo é espetáculo, mas sobretudo, convocação.

(FIORI, em FREIRE 2011b, p.19)

3.1 O Sítio Vale Verde

O ambiente acolhedor do Sítio Vale Verde[8], o primeiro que visitei, em meio ao calor do verão de janeiro (substituído pelo frescor das horas escuras, na região montanhosa) foi um convite às reflexões sobre cuidado e desconstrução de invisibilidades, que aquela família pomerana e camponesa exibia em cada detalhe.

O cantinho daquela família é um dos poucos que abre espaço para as vivências da vida rural, com atividades como "plante e colha", incursões na Mata Atlântica (parte da área de preservação permanente do terreno, de 16 hectares no total, que se regenerou graças ao trabalho do senhor V.F., marido de G.F., e responsável pela propriedade), além de todas as tarefas corriqueiras que somos convidados a acompanhar, como tirar leite das vacas, tratar dos animais, cuidar dos cultivos agrícolas, e ajudar no preparo das refeições.

Diz-se que o pomerano, em geral, tem o costume de se esconder. Tímido e fechado[9], movimenta-se de maneira a não ser ouvido, percebido ou comentado, sempre que estranhos estejam presentes - característica que se destaca quando algum recinto ocupado por dois ou mais pomeranos de mais idade é tomado pela presença alheia, ocasião em que deixam de falar o português, fazendo uso da materna língua pomerana. Pode ser notada também quando, na roça, família a postos na lavoura e casas entregues ao vazio, aporta algum desconhecido: a sensação de lugar

[8] A 4 quilômetros do Centro do Município de Santa Maria de Jetibá, Estado do Espírito Santo.

[9] O constrangimento pomerano em relação à língua, reforçado pelos processos educacionais que impõem a língua oficial (português) sobre a língua materna (pomerana), levam ao comportamento de evitamento, cuja timidez, para alguns autores, é na verdade um mito. Em termos educacionais, a não consideração de aspectos linguísticos e culturais do povo pomerano leva a uma série de dificuldades, citados em Foerste e Foerste (2017): "a) alto índice de reprovação; b) currículo desvinculado do contexto social; c) contratação de professores que não falam pomerano; d) inexistência de políticas de ensino bilíngue; e) gestores educacionais e equipe pedagógica que desconhecem a realidade local campesina e promovem fechamento de escolas locais; f) subestimação da capacidade de aprendizagem das crianças pomeranas; g) exclusão dos alunos das práticas escolares por não serem compreendidos em sua língua nem compreender a língua portuguesa; h) reprodução do mito de que os pomeranos são tímidos" (Foerste e Foerste, 2017, p.8).

desértico aos poucos vai sendo substituída por olhares de desconfiança, passos incertos, e uma tácita timidez na abordagem, entremeada, algumas vezes, pela dificuldade de entender o português, principalmente no caso de moradores mais idosos.

> Há alguns anos atrás, meu pai trabalhava com alho, comprava e vendia alho. Eu era menino, tinha uns 12 anos, e meu pai já botava eu no caminhão pra juntar mercadoria pra ele, nessas roças... Então, quando você chegava na casa, tava tudo fechado. Você falava “não tem ninguém”. O cara ia olhar assim... Se ele conhecesse o carro do meu pai, ele abria, pegava o alho. Mas se chegasse outro, podia morrer de buzinar lá que ele não ia sair. Aí foi quebrando um pouco essa questão depois... Na verdade o pomerano se escondia. Pela lógica que você vê: ele não aparecia. Quem mora não se esconde, procura outras amizades pra se desenvolver. Eles começaram a se esconder. Aí os mais corajosos, começaram a se movimentar, a desenvolver a cidade (Técnico J.).

Muito ao contrário disso, sou recebida com entusiasmo e alegria pela dona da casa, a senhora G.F., uma importante referência feminina no movimento orgânico/agroecológico no município de Santa Maria de Jetibá (ULRICH, KOELER E FOERSTE, 2019), que já me conhecia das andanças pela Prefeitura. Eu não seria a única hóspede da semana, e o clima era de receptividade. O crepitar do fogão à lenha anunciava a janta, a ser realizada logo mais, junto aos outros membros da família, que aos poucos me foram sendo apresentados.

A figura alegre de G.F. contrastava com a presença um pouco mais recolhida do marido, o senhor V.F. Ele retornava da lavoura, chinelos de dedo e calça jeans desbotada. Apesar dos 58 anos, aparentava mais; o trabalho na roça é sempre bem castigador... Foi banhar-se para o jantar enquanto a filha mais jovem e a esposa preparavam os últimos detalhes da refeição.

O filho mais novo apareceu mais tarde, chegou do trabalho em uma granja local, e ficou a maior parte do tempo na sala, enquanto nos encontrávamos no salão externo. Os demais não se encontravam: a filha mais velha é casada e reside na capital; o filho mais velho mora na casa construída ao lado, com sua esposa e filho, e trabalha em uma empresa local.

Durante um grande almoço por ocasião da visita de um grupo de turistas, todos e todas participaram da organização e da recepção (menos a filha mais velha, da capital). No corre-corre daquele dia, em que chegou uma excursão da Grande Vitória

com 30 pessoas, cumprindo uma rota pela região serrana, estiveram todos de prontidão: os três filhos residentes, e o casal. Este, devidamente vestido à altura da recepção de um grande grupo: G.F. com seu traje típico pomerano, e V.F. com seu sapato mocassim, bermuda jeans e blusa gola polo, vestimenta que só o vi utilizar outra vez por ocasião de uma reunião com um representante de uma certificadora internacional de gengibre orgânico. A participação de toda a família tornava o almoço um momento bem acolhedor.

> Eles são muito, muito parceiros. Esse trabalho com agroturismo, turismo rural, não daria certo se a gente não tivesse o apoio e a participação de toda a família. Juntos. Fazendo tudo juntos... E eles têm a atividade deles, mas eles tão junto aqui com a gente no fim de semana, pra qualquer coisa que acontecer. A gente tá na roça, mas a gente tá próximo do Centro. E eles têm essa visão, esse companheirismo com a gente, essa coisa de família... Valorizam o trabalho do pai, sabe? Têm orgulho do que o pai faz. Gente, isso não tem valor, não tem preço (G.F.).

Durante o almoço, a presença de um tocador de concertina – instrumento musical mais tradicional dos pomeranos -, contratado exclusivamente para a ocasião, bem como a encenação do casamento pomerano com todo o seu simbolismo (incluindo a quebra de pratos), além dos trajes dos anfitriões, reforçavam o orgulho e o valor da cultura pomerana e da vida no campo, muitas vezes relegada ao esquecimento.

Orgulho não é uma palavra tão comum no imaginário dos agricultores, principalmente quando precisam estar em circunstâncias que os coloquem em contato com a “gente da cidade”.

> V.F.: - Sempre foi dito assim “não, meu filho tem que estudar pra ele ser alguém na vida”. Porque o agricultor, até hoje ainda, um pouco menos hoje, mas até 10, 15 anos atrás, o agricultor era visto como uma pessoa sem importância na sociedade. Pessoas importantes ou eram empregados de uma empresa, ou eram doutor de alguma situação, né? Ter carteira assinada... Essa era a pessoa reconhecida, a pessoa importante na sociedade. Agora, pessoa da roça, na sua simplicidade, as vezes ia com a roupa suja resolver alguma coisa na cidade, ou só de chinelo de dedo. Então a sociedade mais urbana, foi perdendo completamente esse vínculo rural, da importância rural, de onde vem o alimento que eles colocam na mesa deles. E os filhos não foram incentivados nem um pouquinho, as pessoas nunca fizeram essa ligação de falar com o menino que o alimento é produzido ali. Ou levar as crianças lá, pra ver como é a produção. Ver como é a vida, que o alimento não sai correndo sozinho pro supermercado, que tem todo um processo e transformação pra ele chegar até lá. E que a pessoa que fez isso, ela tem que ser reconhecida. Ela é importante também. (...) Eu me lembro quando eu ia pro ginásio, eu saía de bicicleta daqui à noite pra ir pro ginásio, só tinha ginásio à noite, na época... Nossa, eu me sentia um zé ninguém na escola.

> Entrevistadora: Mesmo numa área rural?
>
> V.F.: Mesmo na área rural... Porque tinha as pessoas que moravam na parte urbana de Santa Maria, né? *"Não, nós somos os tais, nós somos importantes"*. Agora quem vem lá da roça não se dava importância. A não ser alguns filhos que eram de empresários rurais, que já tinham, por exemplo, comércio na área rural. Esses sim, eles vinham de carro pra escola muitas vezes; na época não existia transporte escolar. Ou você ia de bicicleta, ou a pé, ou seu pai tinha um carrinho pra te fornecer pra você ir pra escola. Então eu ia de bicicleta daqui, cinco quilômetros lá do Centro de Santa Maria, à noite. No primeiro período não tinha estrada, aí eu ficava na casa de um primo meu, lá na parte urbana, dormia lá e depois voltava de manhã pra trabalhar na roça. Aí de noite eu descia com a bicicletinha que era do meu pai. Era uma hora e "carquerada", todo dia. De bicicleta leva menos tempo, né? Mas no primário eu ia a pé, naquele frio, às vezes cinco graus de manhã. A gente saía daqui cinco e meia, um pouquinho antes das seis, porque tinha que chegar às sete na escola, de manhã. E aí a pé, descalço, naquela grama gelada dos pastos...

Os pés no chão e as horas de trajeto a pé, no frio do amanhecer, para se ter acesso a um direito básico de toda criança - estar numa escola e receber Educação – retrata o que significa ser camponês e camponesa no Brasil, e sentir-se, com isso, menos merecedor(a) de uma vida repleta de significados e conquistas. A realidade narrada é a mesma de muitos e muitas crianças e jovens do mundo rural: ausência de escolas próximas às suas casas, de transporte escolar, e de condições materiais para uma vida digna, dado o descaso do Estado brasileiro com essa parcela da população, ao longo de muitas décadas.

É em meio a esse processo de desumanização, de distorção da vocação do sujeito do *ser mais*, que vemos a sua "luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si" (FREIRE, 2011b, p.41). Um processo que, em Santa Maria de Jetibá, está entremeado pela articulação de inúmeros agentes, instituições, associações, formando uma rede de relações e de práticas que, dentro e fora da escola, colabora na formação do sujeito que pensa sobre si e sobre o mundo. E, para além disso, se reconhece como sujeito de direitos, de uma vida digna e respeitadora dos limites da natureza.

O protagonismo da família de G.F. e V.F. tem início com a fuga às prescrições, em direção não a uma vocação *dada*, senão buscada, construída. No camponês brasileiro, tal vocação perpassa o estereótipo da ideologia dominante de "fraco e atrasado, como *Jeca Tatu* que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado" (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2011, p.31).

E foi nessa busca, iniciada com a tentativa de se contrapor às prescrições de um modelo agrícola de envenenamento e morte, para um modelo de vida saudável e em harmonia, que se viram convocados a criar - inventar, reinventar, e construir a própria história, (re)construindo também a história daqueles que lhes cruzam o caminho:

> Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 2011b, p.48).

São histórias de luta e superação, frente a inúmeras dificuldades e invisibilidades vivenciadas pelo povo pomerano, no presente e no passado, sobre as quais discorro a seguir.

3.2 Pomeranos

> O pomerano não veio pra morar, veio pra se esconder, porque eram perseguidos (Técnico J.).

Pomeranos sempre caminharam nas margens da invisibilidade. Estivessem eles na Europa, estivessem espalhados pelas colônias - depositárias dos desejos de uma vida melhor – vivenciaram a miséria, a submissão e a falta da tão almejada liberdade religiosa. Não é por menos que sua antiga demarcação territorial já não existe mais, fruto da divisão da Pomerânia entre os países Alemanha e Polônia, e da expulsão de mais de 1,8 milhão de pomeranos da porção oriental de sua terra natal (polonesa), num cenário pós segunda guerra mundial[10]. Os únicos vestígios desse povo são agora encontrados no Estado de Mecklemburgo/Pomerânia Ocidental, na Alemanha, e em municípios por eles colonizados mundo afora.

[10] “Durante a fuga, faleceram em torno de 500 mil pessoas, vítimas de fome e frio” (RÖLKE, 2016, p.84).

Figura 3 – Mapa esquemático da antiga demarcação da Pomerânia, cujo território ocupava parte da Alemanha e parte da Polônia atuais.



Fonte: https://pomeranospomer.blogspot.com /2012/10/pomeranos-povo-com-origens-na-extinta.html

Nas colônias, destaca-se o Estado do Espírito Santo[11], com cerca de 150 mil descendentes de pomeranos, a maioria no município de Santa Maria de Jetibá, que recebe o título de "município mais pomerano do mundo"[12], onde inúmeros elementos da cultura pomerana são ainda resguardados, como a língua[13], música, dança, culinária, religiosidade, e também a agricultura familiar.

Afeitos historicamente à agricultura, desde suas origens na Europa, onde produziam como criados ou diaristas em grandes latifúndios (RÖLKE, 2016), trouxeram para o Brasil sua dedicação às lavouras e ao trabalho, conhecidos que são como "laboriosos colonos" [14], "bons soldados e excelentes agricultores"[15]:

[11] A chegada de imigrantes alemães no Estado do Espírito Santo é retratada na obra "Canaã" do escritor Graça Aranha, publicada em 1902.
[12] Com uma população estimada de 41.588 habitantes (em 2021), e extensão territorial de 735,198 km², segundo o IBGE.
[13] O Brasil guarda o título de ser, atualmente, o único país do mundo onde o idioma pomerano ainda é falado regularmente.
[14] O artigo de Gustavo Barreto, com trechos de reportagem do jornal "O Cruzeiro", datada de 1878, descreve que "A melhor e mais numerosa classe de imigrantes allemães que temos recebido nestes ultimos tempos são d'essa provincia prussiana", embora pomeranos não sejam, de fato, alemães. Reportagem disponível em: http://midiacidada.org/os-pomeranos-um-povo-sem-estado-finca-suas-raizes-no-brasil/.
[15] Em entrevista ao historiador José Carlos Heinemann, estudioso dos pomeranos, ele cita: "Lembramos aqui uma frase do rei da Prússia Frederico II, que reinou de 1746 a 1786, e que visitou algumas vezes a Pomerânia. Certa vez, lhe perguntaram sobre os pomeranos e ele respondeu: "São bons soldados e excelentes agricultores" (HEINEMANN, 2008, p.7).

> A experiência desse povo no trabalho junto a terra é milenar. Para comprovar isso, basta visitá-los no Espírito Santo, entre montanhas e vales. Com todos os percalços durante o ano (seca, chuvas fortes, frio, sol escaldante), eles abastecem grandemente outras regiões vizinhas e a capital Vitória (HEINEMANN, 2008, p.7).

A sua relação com a terra (ou a *Land*; ver ULRICH, KOELER E FOERSTE, 2019) chega a tomar uma conotação espiritual: "(...) é possível notar que os pomeranos têm com a terra uma relação que vai além da simples posse. Eles a cultivam e a cultuam, sem dela se dissociar, o que denota uma relação quase mítica" (KOELER, FOERSTE E MERLER, 2019, p.19).

Dedicados trabalhadores, estes colonos foram inicialmente aliciados por agentes estrangeiros e brasileiros, dos quais ficavam à mercê, muitas vezes submetidos a trabalhar no sistema de parceria, o que as vezes significava condição de semiescravidão. Num segundo momento, passaram a aportar no Brasil através da imigração subvencionada, a partir da qual muitos outros imigrantes chegaram em solo brasileiro (RÖLKE, 2016).

A partir de 1870, as levas de imigrantes passaram a ser assentadas em pequenas propriedades agrupadas etnicamente. Houve, portanto, uma divisão de terras em unidades quadradas, de 30 a 70 hectares, que do alto eram vistas como um sistema xadrez (RÖLKE, 2016; Figura 4). Esperava-se, que ao aqui chegarem passassem a trabalhar também nos latifúndios locais:

> acreditava-se que, em não se dando a devida atenção ao funcionamento das colônias, os imigrantes iriam abandonar as suas glebas para procurar trabalho ali, onde pudessem garantir sobrevivência. Neste propósito, também as glebas destinadas aos imigrantes foram cada vez mais diminuindo em tamanho (RÖLKE, 2016, p.202).

Figura 4 – Divisão e demarcação de terras em sistema xadrez.



Fonte: Rölke (2016).

Também se imaginava que a divisão da propriedade por herança levaria a glebas cada vez menores, empurrando os colonos a procurar sobrevivência em sistema de parceria com vizinhos ou fazendeiros[16]. Foi assim que, embora apoiados inicialmente pelo Governo Provincial, os imigrantes pomeranos foram deixados à própria sorte.

> Todos os imigrantes recebiam um lote e um adiantamento em dinheiro, ferramentas e produtos para a sua sobrevivência. Com isto, previa-se atender às primeiras necessidades para a instalação. Posteriormente, este adiantamento financeiro precisava ser devolvido. Só então o imigrante recebia o título definitivo de propriedade. (...) era também obrigado a ressarcir financeiramente o Estado com os gastos que este tinha com o serviço de medição da terra (RÖLKE, 2016, p.203).

Os colonos foram assentados em terras de pouco interesse para os latifundiários, pois se situavam em áreas muito acidentadas, cheias de vales e matas, onde era também muito difícil manter escravos, dada a facilidade em se estabelecer esconderijos com a constituição de quilombos (RÖLKE, 2016). Foi assim que pomeranos e outros imigrantes foram assentados na Colônia de Santa Leopoldina, no atual município de Santa Leopoldina, a partir de 1856, às margens do rio Santa Maria da Vitória, cerca de 40 km distante de Vitória, com a qual se comunicava pelo rio. Posteriormente, adentraram as matas e subiram a montanha para fundar outros povoados, inclusive os que posteriormente deram origem ao município de Santa Maria de Jetibá, nas “terras frias” capixabas.

Abrindo matas e derrubando-as (Figura 5), pouco a pouco foram construindo suas casas e adaptando-se aos cultivos locais, muito diferentes dos cultivos com os quais estavam acostumados na Europa. Como a comunicação com Vitória era difícil a partir das poucas estradas existentes – e por estarem em região montanhosa -, ficaram isolados por décadas, mantendo muitas de suas tradicionais características, como a língua materna pomerana.

[16] O que levou o Governo italiano, em 1895, a proibir a imigração para o estado do Espírito Santo.

Figura 5 – Família imigrante na derrubada da mata para o primeiro plantio.



Fonte: Rölke (2016).

Por ocasião da Segunda Guerra Mundial, sofreram muito preconceito (bem como a população de origem alemã), por serem vistos como apoiadores do nazismo de Hitler. Além disso, o isolamento geográfico e as barreiras culturais, especialmente por desconhecerem o português, foram impregnando nesse povo a vergonha pelo idioma materno, que somente mais recentemente passou a ser resgatado e valorizado, com o Programa de Educação Escolar Pomerano (PROEPO), que iniciou o ensino do pomerano (bilinguismo) nas escolas municipais e a implantação do pomerano na comunicação em espaços coletivos.

> Em Santa Maria de Jetibá, a cooficialização da língua pomerana é tratada na lei n. 1.136/2009, que visa a promover diversidade, direitos linguísticos, cidadania, inclusão e políticas de plurilinguismo, como dimensão articuladora de lutas por direitos sociais de populações minoritárias. (...) A partir disso, o município assumiu obrigações para implantar políticas linguísticas públicas, com incremento da educação escolar bilíngue (FOERSTE, BORN E DETTMANN, 2019, p.6).

A admiração e espanto em relação ao valor da própria língua são relatados por Granzow (2009), pomerano nascido e crescido na Alemanha, que em seu livro “Pomeranos sob o cruzeiro do sul”, relata uma visita ao Espírito Santo e encontro com os pomeranos daqui. Ao realizar uma palestra no idioma pomerano, descreve:

> O que mais os impressionou foi que existem histórias escritas em pomerano, o que na opinião deles valoriza muito o idioma materno. Repetidas vezes mencionaram como soava bem as minhas palavras e as leituras em pomerano. Mas, também, observaram que muitas vezes se sentiam envergonhados ao falarem o pomerano em público, por não ser um idioma oficial, como o alemão, ou o português, pois sequer era uma língua escrita. Desta forma, ficaram muito gratos com a minha vinda, como pomerano da

> Alemanha, trazendo para eles histórias e poesias escritas na língua materna. Os mais idosos queriam ler no meu livro em voz alta e os demais estavam felizes, por não precisarem mais se envergonhar da sua língua materna e não se sentirem mais rejeitados como bichos-do-mato (GRANZOW, 2009, p.25-26).

Em uma terra estranha e com cultivos completamente diferentes, reinventaram-se enfrentando inúmeras dificuldades, como doenças e a fome. Acompanhados pela pobreza, experimentada por gerações - entre a servidão na Europa e a colonização das matas nas montanhas capixabas - empenharam-se na construção do que chamaram de “Alta Pomerânia”, fazendo referência ao seu lar natal, situada na linha do horizonte às margens do mar Báltico[17] (que seria a “baixa Pomerânia”).

Figura 6 – Pomeranas de Santa Maria de Jetibá no trabalho cotidiano na lavoura na década de 1970.



Fonte: Kerckhoff (2012).

[17] O nome *pomerano* tem origem nos vocábulos *Po Morje*, que significa “aqueles que moram ou habitam perto do mar” (RÖLKE, 2016, p.76)

O valor que os pomeranos atribuem ao trabalho[18] compara-se, talvez, apenas à sua devoção religiosa (ao menos entre as antigas gerações) – especialmente na Pomerânia Oriental, de onde saiu a maior parte dos imigrantes para o Espírito Santo. A possibilidade de expressar livremente a sua fé foi, também, um dos motivadores das migrações pomeranas, que se viam compelidos à unificação entre o luteranismo – que abraçavam com fervor - e a nova igreja anglicana.

> Há um antigo ditado que diz que, na Pomerânia Ocidental ou Anterior, a comunidade religiosa pode ter o melhor e mais competente pastor, mesmo assim ele não conseguirá lotar o templo com fiéis. O contrário vale para a Pomerânia Oriental[19]: pode ser o pior e mais incompetente pastor, mesmo assim não conseguirá afugentar os fiéis, o templo estará sempre lotado (RÖLKE, 2016, p.5).

A devoção a Deus, ao trabalho, e à terra, de onde tiram seu sustento, pode ser vista ainda hoje nos mais recônditos vilarejos em Santa Maria de Jetibá: sempre se encontrará uma paróquia de confissão luterana, um pequeno cemitério, e famílias inteiras dedicadas à lavoura, sob sol ou sob chuva. Ao redor de suas casas, quase sempre coloridas, observam-se quintais enfeitados com materiais reutilizados, como latas antigas, carrinhos-de-mão e pneus velhos, todos repletos de flores. Em tudo aquilo que se propõe a realizar, empenham capricho e dedicação[20].

A condição econômica e a fé religiosa, a migração, o isolamento linguístico e o isolamento geográfico, seriam suficientes para construir a invisibilidade pomerana: “Para os alemães, os pomeranos são os primos pobres do norte. Já os brasileiros, os viam como um povo isolado, pois eles viveram assim por muito tempo no Espírito Santo” (HEINEMANN, 2008, p.7). Mas somado a isso há ainda uma outra condição: pomeranos sempre viveram o campesinato, condição de subalternidade, em todas as partes do mundo.

---

[18] O dia a dia e a importância do trabalho aparece em múltiplas referências a respeito dos pomeranos. Klauz Granzow (2009, p.31), em seu livro sobre a visita aos pomeranos no Brasil, conta: “*Depois fomos à casa de Karl Schmidt. Ele já era bem idoso e não precisava trabalhar mais, porém, como pomerano nato, não conseguia viver sem fazer nada. Ele e a esposa estavam capinando na roça*”.

[19] Região de origem dos imigrantes pomeranos do Espírito Santo.

[20] Essa tendência a querer tudo limpo, arrumado e caprichoso parece favorecer a entrada dos agrotóxicos na região, pois o mato ao redor dos cultivos e a diversidade numa roça agroecológica dão aparência, para eles, de “serviço sujo”, mal feito, “de preguiçoso”. No relato do Monitor H., da EFA São João do Garrafão, ele expressa essa relação entre a gestão do tempo na arrumação dos canteiros, favorecido pelo veneno, e o capricho dos pomeranos na organização dos mesmos: “*Olha o capricho que o pomerano tem em volta da casa, tudo arrumado, mas a minha percepção, o agrotóxico, ele gosta do limpo. Aquilo é bonito pra ele e o agrotóxico é mais um meio de deixar aquilo bonito e isso é muito forte. Aqui tem a questão relacionada a trabalho que se a pessoa não faz ela é preguiçosa, e a questão do agrotóxico ajuda na gestão do tempo*”.

Já discutimos, em outro texto, sobre a construção da marginalidade imposta ao campo nos processos de Modernidade/Colonialidade, que possui implicações em todas as suas expressões de dominação: poder, saber, ser e natureza.

> Pensar nos processos da Modernidade/Colonialidade no Brasil implica, necessariamente, em refletir sobre os seus impactos nas regiões rurais do país, bem como na formação das subjetividades e identidades campesinas, inclusive naquilo que diz respeito aos processos educativos que perpassam seus territórios. Considerando o *rural* como mais uma categoria da subalternidade[21], especialmente a partir da ideia de progresso e modernidade em torno das cidades, símbolos do emprego das descobertas científico-tecnológicas, do comércio e da globalização, oriundas a partir de inúmeros processos históricos (como a Revolução Industrial e a Revolução Científica), e diretamente relacionados com a expansão do capitalismo, o mundo rural poderia ser colocado como o oposto do que se espera do mundo nesta tão desejada "Era Moderna". Como tal, sofreu e vem sofrendo até hoje, de maneira acachapante, os impactos dos processos dessa Modernidade/Colonialidade, expressos em seus diversos eixos: tanto na colonialidade do poder, quanto do saber, do ser e da natureza (QUIJANO, 2010; WALSH, 2008). Além de eurocêntrica, a construção do *status* da civilização moderna é não apenas sustentada por uma concepção cristã, branca, europeia, masculina, heterossexual, como também uma construção *urbanocêntrica* (SILVA *et.al*., 2012; SILVA *et. al*., 2014). (...) As formas de ser e estar no mundo fora da ideia de urbanidade foram e são construídas como algo atrasado, não-civilizado e, por vezes, inexistente (PETRI E FONSECA, 2019, p.228).

As assimetrias de poder estabelecidas entre raças, gêneros e lugares - principalmente entre o norte e o sul globais - estendem-se, também, às relações entre campo e cidade (ou urbano-rural), promovendo o esmagamento do modo de ser camponês, cuja figura é construída como inferior, atrasada e ignorante, um fenômeno que nos parece estar atrelado não somente a camponeses e camponesas do sul global, mas ao *lócus rural* como um todo.

O relato do abade Granereau, responsável pela fundação da primeira *Maison Familiale Rurale* na França (citado em Nosella, 2014), ilustra o desdém em relação à educação oferecida aos camponeses franceses e ao rural como um todo, por parte do Estado francês, na primeira metade do século XX:

> O Estado, através de seus professores do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça (...) é preciso encaminhá-lo nos estudos (...) vencerá na vida melhor que seu pai (...) conseguirá uma boa posição social. E os pais, de fato, acreditavam que seus filhos para se formarem, para se tornarem sábios e instruídos, deveriam

[21] Vivem na subalternidade "as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante" (SPIVAK, 2010, p.5).

> necessariamente mudar para os grandes centros urbanos. Assim, mais uma vez a terra tornava-se o oposto de sabedoria, de ciência, de sucesso; mais uma vez celebrava-se o desquite entre cultura e agricultura. Saindo da roça para estudar, “O jovem do interior tornava-se, muitas vezes, orgulhoso de si mesmo e olhava de cima para baixo os que foram tão bestas de permanecerem na lavoura. Não passou vergonha, muitas vezes, ele mesmo, de sua origem? (...). Desta forma o mundo agrícola vinha sendo depauperado de suas melhores inteligências e, às vezes, de seus verdadeiros chefes” (NOSELLA, 2014, p.46 –Citações em aspas em GRANEREAU, 1969).

Assim se constrói o rural como o lugar do atraso, da falta de cultura, da jocosidade, resultando na desumanização e na invisibilidade camponesa – expressões da colonialidade do ser – que se espraia na formação das identidades e das subjetividades, como também nas formas de interação desses sujeitos com o mundo. É aí que, em muitos casos, as suas mediações em relação ao mundo e à natureza – com a qual encontra-se em coprodução – é também expropriada de si, à medida que introjetam as relações ditadas pelo colonizador.

A coprodução se dá na interação entre o social e o material, o humano e a natureza viva, determinando o modo de produção camponês (PLOEG, 2006). No entanto,

> Até mesmo as formas de lidar com a Natureza, tão intrínsecas do saber-fazer agrícola, são expropriadas de seus donos originais e passam às mãos de grandes corporações e seus intermediários, muitas vezes reproduzida por meio da educação e dos serviços de assistência técnica rural. A colonialidade da Natureza traz imperativos na forma de interação com a mesma (a forma do colonizador), inserindo um binarismo outrora inexistente entre ser humano e natureza, e descartando o mágico-espiritual-social, na relação milenária entre mundos biofísico, humano e espiritual (WALSH, 2008), que sustentou por milênios os sistemas de vida e a própria humanidade. A produção da invisibilidade camponesa vem sendo, assim, contínua e acentuadamente provocada pela incorporação de tecnologias homogeneizadoras na agricultura. Agricultores e agricultoras, outrora diretamente responsáveis, a partir dos seus conhecimentos empíricos e dos conhecimentos locais[22], pela percepção das condicionantes ecológicas e o manejo dos cultivos na “produção” de variedades locais melhoradas de plantas, tornam-se marginalizados (bem como seus conhecimentos), frente às imposições das técnicas modernas (...) (PETRI E FONSECA, 2019, p.229-230).

Impedidos de exercerem sua própria prática, iniciam o processo de incorporação das práticas exógenas, tornando-se agentes mediadores do pacote da Revolução Verde: são eles (e elas) que financiam, compram, aplicam, descartam, para novamente financiar, comprar, aplicar, descartar, tornando-se agentes invisíveis

[22] Os conhecimentos locais – ou *art de la localité* são citados pelo autor como um sistema dinâmico de conhecimentos que emergem no processo de trabalho em interação com as condições ecológicas, sociais, econômicas e culturais, gerando um conhecimento multidimensional: o saber-fazer camponês (*savoir-faire paysan*), no contexto de cada ecossistema (PLOEG, 2002).

de uma agroindústria que não apenas menospreza seu saber-fazer, mas que deles (e delas) se utiliza para a reprodução de capital. A invisibilidade socialmente construída sobre o modo de “ser camponês” desenrola-se, também, na vocação para o *ser menos*, frente às opressões vivenciadas:

> Invisibilidade significa, nessas histórias populares, que, embora você exista em um sentido físico, você não é visto por ninguém. As pessoas o tratam como se você não existisse como indivíduo e como se você fosse realmente invisível como ser social. Eles se dirigem a você, mas de tal maneira que qualquer pessoa ou ninguém pode estar no seu lugar. Você só existe se os outros (assessores técnicos, burocratas bancários, etc.) tiverem a bondade de lembrar que você está lá - o que na maioria das vezes não é o caso. É assim que a invisibilidade como experiência diária é reproduzida. A invisibilidade parece tornar-se especialmente reforçada quando toda a sua cuidadosa atenção e amor pela terra são ao mesmo tempo declarados insignificantes pela introdução de esquemas gerais a serem seguidos na produção e pela introdução de "sementes milagrosas" (PLOEG, 2002, p.221; tradução nossa).

3.3 A chegada da agricultura industrial

A introdução das sementes e dos insumos químicos entre os pomeranos começou, como em quase todo o Brasil, na segunda metade do século XX, com os avanços dos programas governamentais desenvolvimentistas, que adotaram para o país um projeto de campo baseado no agronegócio:

> V.F.: - O agrotóxico veio pra cá da década de 60 pra 70. Antes a produção era basicamente pra subsídio próprio, e depois alguma coisa que se vendia. Tinha pouca troca com a capital, era tudo estrada de chão, né? Mas já existia o mercado em Vitória, e alguns que tinham um poder aquisitivo melhor, compravam os caminhões e levavam os produtos para lá. Primeiro o pessoal produzia mais pra si mesmo, aí teve um período que houve a produção da laranja, depois *Citrus*, e na década de 70 veio o grande incentivo na produção de café. E da década de 70 pra uma parte de 80, teve o *boom* do alho. Santa Maria acho que chegou a ser o maior produtor de alho do Brasil... E tudo com o incentivo dos órgãos do Governo, a EMATER, e receituários enormes de uso de agroquímicos, adubação química, sem controle nenhum na questão do solo, da intoxicação, não se dava muita importância a essa questão dos cuidados.
>
> Entrevistadora: - Como os incentivos chegaram nessa época?
>
> V.F.: - Existia um programa do Governo a nível nacional, que as grandes multinacionais, os grandes produtores de agrotóxicos e de agroquímicos, parece que na época... Eu não tenho muita informação, mas parece que houve um grande pacote de incentivo pra que o Brasil consumisse uma certa quantidade de agrotóxico em troca de dívida externa, essas questões todas... Todo esse jogo de governo. Aqui foi incentivado o plantio de café como cultura única, e o café gosta de uma meia sombra. Mas eram financiadas as lavouras de café, e você não podia deixar nenhuma árvore, nenhuma palmeira, no meio do café. Você só recebia o recurso, o subsídio, o financiamento, o custeio, se fosse só café. Se você tinha uma palmeira no meio, você não recebia o recurso. Você tinha que tirar toda a vegetação. Era

> realmente pra que as pessoas fossem totalmente dependentes. (...) Foi um conjunto de ações que foi empobrecendo cada vez mais o solo.
>
> Entrevistadora: - E como ficou a situação financeira do agricultor nessa história?
>
> V.F.: - Alguns conseguiram se capitalizar bastante, outros menos, mas se tornaram dependentes de um grande sistema, onde perdeu-se aquela essência da troca, de produto, de favor, de um ajudar o outro. Porque aí o individualismo foi crescendo cada vez mais. Hoje até que voltou um pouco a questão da partilha, teve um meio tempo em que isso foi muito pior. A grande parte dos agricultores trabalham muito, pra produzir muito, vender muito, e comprar o seu alimento no supermercado. Comprar produto industrializado. E a saúde cada vez menos cuidada...

Nota-se, no relato de V.F., que além das questões técnicas, inaugura-se um forte sentimento de competição e individualismo, com o consequente desmantelamento das relações sociais do campesinato, numa total apropriação do seu modo de ser. A lógica produtivista adentrou a comunidade pomerana, cada vez mais voltada para os insumos, a produção, as vendas e o aumento da renda. Essa "modernização" na agricultura local, cada vez mais próxima do *modus operandi* da agricultura familiar empresarial[23], lhes favoreceu um grande crescimento econômico, e ao mesmo tempo o decréscimo da saúde, o desmantelamento das relações sociais, e o aumento da dependência do mercado de insumos externos, que fazem de Santa Maria de Jetibá um "mar de rosas" para as lojas agropecuárias. Essa lógica, muito presente nos relatos sobre "o pomerano" (Capítulo 7) introduz os esquemas neoliberais de produção – e a formação do sujeito neoliberal com ela condizente (DARDOT E LAVAL, 2016) – que se acredita trabalhando para si mesmo, enquanto não se percebe como refém das crueldades do sistema e das externalidades daí advindas.

A saúde dos agricultores pomeranos é um dos pontos mais críticos, sendo alguns dos riscos ligado ao uso do veneno o desenvolvimento de cânceres e o aumento de suicídios[24], além do adoecimento proveniente da falta de segurança alimentar e nutricional provocado pelo abandono dos cultivos para consumo próprio:

> V.F.: - Os agricultores estão ficando doentes por várias razões, não só pela intoxicação, mas também pela má alimentação, pela má nutrição. Porque os alimentos industrializados são muito menos nutritivos do que aquele que você

[23] A agricultura familiar empresarial será abordada em mais detalhes no Capítulo 3.

[24] O estudo de Macente, Santos e Zandonade (2009) demonstrou que a maioria das tentativas de suicídio em Santa Maria de Jetibá envolve o envenenamento por agrotóxicos, embora a maior causa de suicídio seja o enforcamento. Segundo o Ministério da Saúde, inúmeros agrotóxicos permitidos no Brasil possuem efeito carcinogênico. Disponível em: https://www.inca.gov.br/exposicao-no-trabalho-e-no-ambiente/agrotoxicos.

> tira da terra. Aquela batata, aquela mandioca, ou aquele cará, aquele inhame, aquela folhosa que você colhe ali. Infelizmente, a dependência está nesse sentido também. Trabalham muito, produzem muito, vendem muito, e gastam muito com alimentação comprada, com remédio, com médico.
>
> Entrevistadora: - Você percebe que os agricultores ligam pouco pra questão da saúde?
>
> V.F: - Pouco. Porque o sistema nos induz a "*você tem que ser mais, você tem que ser mais*". As pessoas não conseguem perceber e ter um limite. "*Eu tenho essa quantidade aqui e isso aqui tá ótimo, isso aqui me dá uma qualidade de vida boa*". Não. "*Se eu já tenho esse tanto, agora eu vou fazer mais pra ter mais esse outro tanto*". E assim vai... O sistema empurra as pessoas pra isso. A mídia, né? Aquela questão: "*o cara é muito*", "*o cara é o máximo*", "*ele tem carro, ele consegue ter um monte de coisa*", enfim... O outro também quer ter. O outro tem uma super produção, aí o vizinho também quer ter. E cada vez mais não produzindo mais pra subsistência, só pra vender pro mercado, com preço muitas vezes aquém daquilo que teria que ser. Não existe um nivelamento de preço, é a lei da oferta e da procura. Tem hora que joga fora, tem hora que ganha muito dinheiro. Agora, aquele sustento, aquele alimento que vai pra mesa do dia a dia, tem que ser comprado, porque ele não tem na produção da propriedade.

Essa é uma realidade pouco conhecida e pouco estudada (JACOBSON et.al., 2009), refletindo a invisibilidade desse grupo étnico, que forma um dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil[25]. Pomeranos apresentam uma trajetória de pobreza, perseguições, fuga e reconstrução da vida, entremeada também pela histórica ocupação das montanhas capixabas, derrubada da Mata Atlântica, queima da floresta nativa, e empobrecimento do solo com o passar do tempo, provocando queda de produtividade e mais pobreza, cenário ideal para a entrada dos milagrosos insumos da agricultura industrial – que, contraditoriamente, vêm provocando mais empobrecimento do solo e dependência, após diversos ciclos de produção:

> Antes do pessoal ter acesso a esses agroquímicos todos, o solo era muito mais fértil, mais saudável. Mesmo que eles derrubaram as florestas, as capoeiras, e colocaram fogo, mas o solo era muito mais fértil. Com o passar do tempo que foram usando esse solo e não devolvendo nada pra ele, só tirando, porque tudo era colocado fogo, era queimado, porque a ordem era essa: limpar, deixar tudo limpo. Aí o solo foi empobrecendo. Foi onde abriu a porta pra alguém chegar dizendo pra usar isso ou aquilo outro, que aí você vai produzir. Mas ninguém dizia o que tinha que fazer pra deixar o solo mais saudável (V.F.).

[25] Os pomeranos estão dentre os Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil, instituído pelo Governo Federal por meio do Decreto 6.040/2007 que trata da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs). Esta política define estes povos como sendo "grupos culturalmente diferenciados, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios tradicionais e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, sendo para tanto utilizados inovações, conhecimentos e práticas geradas e transmitidas pela tradição" (BRASIL, 2007).

A apresentação de um caminho único para a resolução desses problemas – o da modernização – construiu também uma forma socialmente validada de se fazer agricultura na região, que implica na utilização dos agroquímicos. O paradigma de que só é possível produzir de uma única forma (com veneno) está bastante difundido e faz parte do imaginário de muitos produtores locais. A percepção disso como um problema – um *percebido-destacado* a ser superado - demandou esforços individuais e coletivos para a reafirmação de outros possíveis caminhos, que hoje fazem parte da trajetória daqueles que se empenharam em construir uma nova história para si e seus familiares, *pronunciando* uma agricultura outra.

3.4 Possibilidades de superação

Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor.

Freire (2011b, p.43)

Dentre os pomeranos, a soma das invisibilidades vem sendo sobreposta não apenas com os projetos de valorização da língua e da cultura – em curso no município, principalmente com o resgate da língua materna com o Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) – mas também quando, assumindo-se como sujeitos históricos, começaram a encabeçar processos de mudança em relação à agricultura no município, "mobilizados a agir e descobrir o *inédito viável*", dando origem ao movimento de agricultura orgânica, na década de 1980, e duas fortes associações de agricultores e agricultoras: a APSAD-VIDA e a AMPARO FAMILIAR.

A superação das opressões foi e continua sendo, portanto, entremeada por lutas e desafios: processo de construção coletiva e com a participação de múltiplos agentes.

> Em 1985 a Igreja Luterana conseguiu montar um projeto que uma ONG da Alemanha financiou, e começou a vir um agrônomo, gaúcho, de uma entidade chamada PTA. Esse agrônomo, que se chamava Eduardo – o Duda - veio e começou a fazer várias reuniões, em várias comunidades luteranas. Nós tínhamos feito um financiamento e plantado muito alho no sistema convencional e, daí, participei de várias dessas reuniões e em uma dessas, quando o cara passou os slides mostrando os perigos, os males, que o agrotóxico já tinha causado em algumas pessoas, com algumas fotos nos slides, eu cheguei em casa numa noite, de uma reunião dessas, e falei: "*olha, a partir de hoje aqui acabou, a gente não usa mais agrotóxic*o"[26]. Isso em 86.

[26] O relato de V.F. demonstra a importância da Extensão Rural na promoção da agricultura agroecológica (como podemos ver também em THEODORO *et.al.,* 2009) e, ao mesmo tempo, chama atenção para a importância das ações de Educação em Saúde quando a temática envolve o uso dos

> Em 85 foi o início da mobilização pra conseguir esse projeto. E em 86 começaram as reuniões. (...) A Igreja é que chamava o pessoal. O pastor Vitório Krause incentivou muito, e teve também o pastor Valdir Weber aqui de Santa Maria, porque o Vitório Krause era de Rio Possmoser. E teve um pouco de mobilização sindical também, além das Igrejas (V.F.).

Outro agricultor pioneiro na produção orgânica (senhor S.J.), com o qual tive contato durante a realização de um Plano de Estudos (PE) por alunas da EFA de Garrafão também relatou a importância da igreja luterana na mobilização inicial:

> Esse trabalho aconteceu através da igreja luterana. O nosso pastor, Vitório Krause, perguntou se a gente não tava interessado em trabalhar diferente do que a gente tava trabalhando, e a gente se interessou nesse trabalho e perguntou do que se tratava, e ele disse que era agricultura orgânica. Ia vir uma pessoa lá do Rio Grande do Sul pra acompanhar e incentivar o trabalho, a como fazer e como seguir o trabalho, e aí a gente se sentou com a igreja e o sindicato e aí a gente conseguiu juntar uma turma e começar o trabalho. Tinha gente de Santa Maria de Jetibá e Itarana, só que no final, dos 35 que começaram sobraram doze que formaram a Associação APSAD-VIDA, fundada em 1989. A primeira reunião aconteceu em junho ou julho de 1985, e a gente conseguiu esse trabalho e até hoje a gente tá gostando desse trabalho... Até hoje tamo nessa luta (S.J.).

Nessa época, o Projeto de Tecnologias Alternativas (PTA) trabalhava junto a agricultores do Rio Grande do Sul e, por meio da articulação das Paróquias de Confissão Luterana, por intermédio de seus pastores, chegou ao município de Santa Maria de Jetibá para o trabalho de sensibilização dos pomeranos.

> Existia muita doença, o câncer, e sempre falava que era o veneno que trazia isso, né? Aí a gente se preocupava porque tava avançando muito na região. Então, a família toda ajudou a gente pra criar esse trabalho, abraçou a ideia. Um dia eu pensei com meu irmão "nós vai ou não vai?", e minha mãe falou "vocês decidem, vocês vão pra um caminho ou outro" e a gente decidiu o orgânico. (...) A gente perdeu muita lavoura no início, só que a gente era cabeçudo, a gente era chamado de doido, só que a gente conseguiu mostrar hoje que a gente não era doido... A solução é essa (S.J.).

> Aí começamos a fazer as experiências... A gente recebia algumas orientações do que fazer através desse agrônomo, o Eduardo, conhecido no Brasil todo como Duda. A gente começou as experiências, inclusive com tomate. Hoje você tem tantas receitas pra fazer, tantas caldas, tantas opções de usar pra combater ou pra controlar, enfim... E também como fortalecer a planta, pra que ela tenha mais resistência. Na época a gente sabia muito pouco sobre isso, mas a gente foi persistente. As minhas primeiras produções, ainda no final de 86 pra 87, eu tinha comprado um fusquinha, aí eu saía aqui na vila de Santa Maria - na época Santa Maria era vila, fazia parte de Santa Leopoldina -, e como eu era bastante conhecido na cidade,

agroquímicos, visto tratar-se de uma questão de saúde pública. Um excelente trabalho neste sentido vem sendo realizado pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), que em parceria com a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) e a Associação Brasileira de Agroecologia lançou as seguintes publicações: “Dossiê ABRASCO – Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde”, lançado em 2015 e “Caderno de Estudos – Saúde e Agroecologia, volume 1”, publicado em 2019.

> tinha trabalhado em algumas lojas, tinha estudado à noite, então a juventude toda me conhecia, os pais... Era pequeno e todo mundo conhecia todo mundo. E eu saía com o fusquinha, colocava as verduras dentro do fusca, e saía batendo de porta em porta pra vender. Volta e meia acontecia, por exemplo, de eu levar verdura pra um conhecido, o vizinho do lado não era conhecido meu, não tinha intimidade com ele, mas aí o cara perguntava: "*esse cara tá vendendo o quê?*", "*ah, tá vendendo verdura sem botar veneno*". Aí o vizinho chegava na semana seguinte e dizia: "*eu também quero*". Isso por um bom período. Eu cheguei inclusive a ir até Santa Leopoldina pra vender. Não eram muitos itens, mas sempre tinha algumas coisinhas, algumas folhosas... Consegui inclusive uma grade, não podia botar folhosas na parte de dentro do fusca que ia molhar o carro todo, né? Não ia ficar um carro relativamente bonito. E aí eu botei uma grade em cima do fusca, o cara da oficina me emprestou uma grade e eu fiz um caixotão de madeira quadrado em cima da grade, onde botava as folhas, botei uma lona em cima, e assim foi (V.F.).

Nesse momento inicial, a transição foi realizada com muita dificuldade pelos pioneiros da agricultura alternativa, conforme o relato de G.F.:

> E o V.F., depois dessa reunião, ele veio pra casa, ele tava muito chocado, com aquelas imagens que ele viu (muito câncer de pele, outros tipos de câncer, e mostrava mesmo aquelas feridas e tal...). Ele chegou em casa e falou com os pais dele "*olha, a partir de hoje não será usado mais nem veneno e nem adubo químico aqui na nossa propriedade*". E assim foi. Eu me lembro que, naquele ano, eles tinham enchido toda essa baixada aqui de alho. E o V.F. foi bem radical, né? De chegar e falar "*a partir de hoje*...". E ele fez isso mesmo. Eu lembro que eles colheram menos da metade do alho que estava previsto colher, porque foi um choque muito grande, né? Você parar de uma vez de usar... Não é assim que se faz... Ele parou de uma vez. Eles tinham feito financiamento pra plantar o alho, e aí foi uma doideira. Os pais dele ficaram muito revoltados... Houve toda aquela situação. E eu sei que depois foram negociando no banco e acabou dando tudo certo. (...) Todo ano era isso que acontecia, eles pegavam o financiamento. Esse tinha sido exclusivamente para o plantio de alho e, assim, rendeu pouquíssimo. O alho ficou pequenininho, feio, porque ele não colocou nada, nada, nada. Ele foi assim, muito radical. Foi um choque muito grande, mas eu acho que foi a melhor decisão que ele tomou. E aí pra mim foi tudo muito novo, porque eu cheguei aqui e já comecei a entrar nesse processo de produção. Aí, assim, de lá pra cá mudou completamente. Depois de algum tempo os pais do V.F. entenderam que realmente era a melhor coisa, mas no início eles realmente ficaram bem preocupados. A transição foi muito difícil. Mas aí foi dando tudo certo. A gente começou a fazer feira livre, começamos em Santa Maria mesmo. Ele começava a plantar, alface, folhosas... A gente tinha um fusquinha azul, ele enchia o fusquinha e ia lá... Às vezes entregava de porta em porta, e assim a gente começou a ter um dinheirinho, porque daí a pouco também eu tive a primeira filha, né, os filhos foram chegando... Depois também isso ficou sendo conhecido porque outros agricultores de outros municípios também começaram, a Prefeitura começou a dar apoio, o Governo do Estado abriu as portas pra gente comercializar em Vitória. Nada como é hoje. Hoje tá muito fácil. Quando nós começamos, tudo era novo, tanto pros agricultores, quanto também pros consumidores (G.F.).

Percorrida com muitos percalços, desafios, mas também vitórias, a transição para a produção alternativa foi ganhando apoiadores, que incentivaram a comercialização dos produtos orgânicos dos pomeranos de Santa Maria de Jetibá na

Grande Vitória, principalmente nas feiras livres, prática que se estende até os dias atuais.

> Quando mais produtores tinham produção, começaram as vendas pra Vitória. Esse agrônomo era muito amigo do prefeito de Vitória também, o Vitor Buaiz, aí começou a fazer algumas cestas pra vender em Vitória, na garagem do Vitor Buaiz, que foi o primeiro lugar de venda. Depois o grupo cresceu um pouquinho mais e abrimos loja em Vitória, lá no Horto Mercado, mas não deu certo. Depois a CEAG cedeu um espaço pra gente fazer uma lojinha lá, mas pela legislação não podia. Também tivemos que parar com aquela loja. Aí surgiu a feira no Tancredão, em 91 pra 92. Aí nós já tínhamos fundado a Associação. Em 89 nós fundamos a Associação APSAD-VIDA. Eram doze "apóstolos", que fundaram a Associação (risos)... O grupo começou com mais de 40 agricultores, nas primeiras experiências; quando tinha loja em Vitória eram 20, 23 agricultores, que juntavam as mercadorias e levavam tudo pra lá. Mas aí foi despencando, despencando, até que ficaram os doze. Era difícil, tudo era testado, era experimento. E quando resolvemos montar a Associação eram doze, que realmente resolveram botar a cara e ir pra frente. (...) Na Associação a gente ia trocando, vendo o que deu certo, o que não deu certo. Vamos dizer assim: nada dava "errado", as vezes dava certo e as vezes não dava certo. E pouco a pouco foram aparecendo algumas publicações, alguns escritos também que existiam e que foram deixados de lado, que ninguém dava valor... Algumas experiências que a própria EMBRAPA fez, de cobertura verde. Só que essas coisas foram deixadas de lado, porque tinha que atender aquele mercado que era o agrotóxico, que era o produto chamado de "defensivo". Mas defender quem? Defender as grandes multinacionais. Era o programa que o Governo tinha. E aí foi levando, levando, e hoje tá aí a grande maioria dos agricultores dependente desse sistema (V.F.).

Esses sujeitos – autodenominados de "doze apóstolos" - que "resolveram botar a cara e ir pra frente" são pioneiros de um dos maiores movimentos de orgânicos de todo o país, mostrando a extensão do que sua *implicação* no mundo foi capaz de alcançar. Além deles, essa inserção e implicação foi também protagonizada pelos familiares ao redor – mulheres, filhos e filhas, pais e mães -, o que fez dessa uma grande rede de agricultura familiar em favor do cuidado e da vida como um todo[27].

Exatamente uma década depois de V.F. e S.J. fundarem a primeira associação no município, o senhor A.V., dono do Sítio Vida – um dos mais visitados pelos estudantes da EFA de Garrafão dada a sua proximidade com a escola - também iniciou suas movimentações por uma agricultura outra, motivado pelas advertências da Igreja Luterana na figura do pastor Siegmund Berger[28]:

> Eu não sabia que existia orgânico, aí uma vez... o Sigmundo foi o que me incentivou a dar os primeiros passos. Ele era pastor na época - hoje ele não é mais pastor -, aí ele mostrava na igreja, chegava até a trazer uma fruta orgânica. Ele tinha um sítio orgânico. (...) Ele pregava isso no culto. Muita

[27] As mulheres, em especial, recebem destaque no trabalho de Ulrich, Koeler e Foerste (2019).
[28] O pastor Siegmund Berger aparecerá, mais adiante, em entrevista sobre a história da fundação da EFA São João do Garrafão, na qual foi uma importante liderança.

> gente nossa dizia que tinha que pregar a Bíblia e não uma fruta de pimentão (risos)... Ele ia pro culto com um pimentão na mão (A.V.).

Diferentemente dos anteriores, o senhor A.V. iniciou sua transição com auxílio da Prefeitura de Santa Maria de Jetibá:

> Eu iniciei com um projeto... Que na época o prefeito Helmar Potratz implantou um projeto que se chamava UTV[29] (...) - e lá eu comecei. A Prefeitura dava pra gente a semente, os adubos orgânicos, a gente escolhia uma área e aí o que a gente produzia, a gente podia vender pra gente mesmo e lá eu vi que dava certo e nunca mais desanimei. Vi que dava certo (A.V.).

Assim como muitos outros agricultores e agricultoras do município, A.V. foi motivado, inicialmente, por questões de saúde vivenciadas por ele próprio ou por seus familiares, mas é possível observar em sua fala – assim como na dos demais agricultores orgânicos entrevistados – a preocupação em relação ao cuidado com a vida como um todo:

> Eu tava plantando tomate e não conseguia pulverizar mais de uma carreira, eu tinha que sentar que ficava sem fôlego. Aí com uma depressão profunda já... E depois que eu parei de trabalhar com veneno, com muita fé em Deus eu resolvi ir pro orgânico. (...) Em primeiro lugar eu me preocupei muito com a saúde e o meio ambiente. Em primeiro lugar, a minha saúde, e aí vai: a saúde da família, a saúde do consumidor e o meio ambiente. No convencional, mesmo você cuidando não consegue preservar ele 100%. Usa adubo químico. Quando chove, desce e para nos córregos, e vai matando os peixes... O veneno desce, infelizmente não tem controle. O orgânico já não tem esse problema (A.V.).
>
> Eu diria que ele faz uma coisa muito boa (o agricultor orgânico), porque ele não faz só pra ele, ele faz pra natureza, pro freguês dele e pra família dele e ele não só produz verdura, ele produz vida e saúde (S.J.).
>
> Eu acho que pra nós, aquele primeiro contato que o V.F. teve na reunião, foi tão impactante que a gente levou isso pra vida da gente mesmo. Em todos os sentidos, né? Vida pra gente, vida pra terra, pros animais, pra tudo... Água pura, ar puro, a terra harmonizada, tudo... E aí se eu não quero pra mim eu também não quero pros outros (G.F.).

É na direção de um manejo menos degradante, gerador de vida e de saúde para seres humanos e para o ambiente, que caminha o *sujeito agroecológico*.

3.5 O sujeito agroecológico

Longe do desejo de traçar seu perfil psicológico ou modos de subjetivação, a noção desse sujeito nos foi despertada pela convivência com agricultores e

[29] Na década de 1990 foram oferecidos incentivos à agricultura orgânica em Santa Maria de Jetibá, inaugurando as chamadas Unidades Testes de Validação, as UTVs. Neste programa, ao longo de dois anos, os agricultores em transição recebiam um auxílio financeiro do município para conseguirem se manter. Infelizmente, no entanto, o projeto das UTVs não teve continuidade.

agricultoras orgânicos em Santa Maria de Jetibá e nos demais movimentos agroecológicos com os quais interagi. Suas lutas em um ambiente hostil por uma agricultura mais humana e ecológica nos sugerem um sujeito sócio-histórico, engajado em seu contexto social e direcionado à ação no que diz respeito às escolhas para a agricultura.

A elaboração deste conceito tem aqui, única e exclusivamente, a intenção de permitir posteriores reflexões sobre as estratégias e limitações da Educação em Agroecologia promovida pela EFA São João do Garrafão na formação de jovens dispostos a se assumirem como protagonistas de uma agricultura outra. Por isso me refiro à *formação do sujeito agroecológico*, que me parece potencializada na estreita relação entre escola, unidades familiares e comunidade, como descrevo nos capítulos seguintes.

A noção de *sujeito ecológico*[30], à qual recorro para pensar o *sujeito agroecológico*, dele uma extensão, é elaborado por Carvalho (2012), referindo-se a uma identidade que adota um estilo de vida ecologicamente orientado (ou um "jeito ecológico de ser"), buscando responder aos dilemas vividos no contexto da crise socioambiental. De maneira geral, adota uma postura crítica em relação à ordem social vigente, produtivista, exploradora dos bens ambientais, e produtora de desigualdades e exclusão.

> O sujeito ecológico é um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica uma sociedade plenamente ecológica. O ideal de ser e de viver em um mundo ecológico se vai constituindo como um parâmetro orientador das decisões e escolhas de vida que os ecologistas, os educadores ambientais e as pessoas que aderem a esses ideais vão assumindo e incorporando, buscando experimentar em suas vidas cotidianas essas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados (CARVALHO, 2012, p.65).

Por se tratar de um perfil ideal, os graus de identificação e adesão ao conjunto de atributos e valores que constituem esse sujeito são variados e, consequentemente, nem todos conseguem realizá-lo integralmente em seu dia a dia. Não há, portanto, nenhum código normativo que determine as ações desse sujeito, nem tampouco

[30] Embora o *sujeito ecológico* de Carvalho (2012) nos tenha servido de inspiração para pensar o *sujeito agroecológico,* convém esclarecer que o trabalho de Carvalho tem uma conotação subjetivista e psicológica, enquanto a noção de sujeito agroecológico que apresentamos esteja mais associada ao sujeito como "aquele que pratica a ação", ou o sujeito sócio-histórico freiriano - não o sujeito como indivíduo em si e para si, mas como sujeito inserido no mundo (e numa rede de relações), no qual movimenta-se e age, transformando-o.

incorpora ele uma faceta específica. A despeito disso, há nesse sujeito uma *convocação à ação* em relação às escolhas para a agricultura, que o posiciona ativamente como ator de mudanças em seu contexto social.

Em alguns casos de transição agroecológica, essas escolhas são motivadas por uma “consciência socioambiental”:

> É comum ouvir agricultores afirmarem que não usam métodos de manejo convencional para não contaminarem o meio ambiente. Enfatizam ainda que não desejam ao próximo àquilo que não querem para si: "como posso passar veneno em um alimento sabendo que uma criança vai consumi-lo?" (GONÇALVES E MODEL, 2006 *apud* RIVETTI E NORDER, 2014, p.95).

Noutros, como em Santa Maria de Jetibá, há também um componente bíblico/teológico, devido à forte influência da Igreja Luterana na região, principalmente nos momentos iniciais de transição para a agricultura orgânica:

> *“Lembro que quando decidimos trabalhar com a agricultura orgânica, eu ensinava aos jovens na igreja luterana sobre o quinto mandamento que diz: ‘Não matarás’, e existem várias formas de matar. Os produtos com venenos também podem matar lentamente, isso me tocou muito fundo, então eu escolhi fazer da forma mais correta, suave, com qualidade, preservando a vida”* (ULRICH, KOELER E FOERSTE, 2019, p.145).

Engajado em uma relação de *coprodução* com a natureza em que se busque e se incorpore, em maior ou menor grau, o respeito aos processos ecossistêmicos e a sustentabilidade, o *sujeito agroecológico* desponta na contracorrente das práticas hegemônicas na agricultura, responsáveis por boa parte da degradação ambiental vivenciada nos últimos séculos no mundo, muitas das vezes em processos de luta e resistência. Este sujeito é, antes de tudo, um ator – e não espectador – de sua própria relação com a agricultura, em consonância com a ética do cuidado e da ecologização tanto quanto possível das práticas agrícolas.

Independentemente de suas motivações, enfrentam as dificuldades de ir contra um sistema que os empurra, sempre mais, para a agricultura química, fazendo parte das lutas por autonomia em um ambiente hostil. Essa luta pela manutenção da *agricultura familiar camponesa* com os menores níveis possíveis de dependência, conforme o conceito em Ploeg (2008, 2016), fazem desse um agricultor e uma agricultora em processo de busca constante pela liberdade, esteja embebido em um fazer ideológico, ou não.

> Tem umas pessoas mais jovens que estão entrando que têm até um olhar diferente, mas boa parte, talvez a maior parte dos agricultores que foram aderindo ao sistema orgânico, é porque ele tava tão intoxicado, tão

> envenenado e doente, que aí o médico virava pra ele e dizia: "*você não pode ter contato nenhum mais com agrotóxico; ou você para com o agrotóxico, ou você vai morrer daqui uns dias, se bobear*". Aí entrava no sistema orgânico, buscava com alguém. Uma outra parte é pela questão financeira. O grupinho que tava trabalhando com feira, tava conseguindo uma estabilidade econômica legal, aí o outro "*eu estou me matando de trabalhar aqui, botando veneno, e o cara que não bota veneno tá ganhando mais dinheiro do que eu, então também vou ser produtor orgânico*". Na questão da consciência orgânica nós ainda temos um número bastante limitado de produtores orgânicos, infelizmente (V.F.).

Embora a "consciência orgânica" nem sempre seja a determinante para a mudança do modelo de agricultura, caminhar em direção à agricultura orgânica (ou agroecológica) significa enfrentar, em Santa Maria de Jetibá, uma série de dificuldades e desafios, como será descrito no Capítulo 7. Não iremos, portanto, romantizar a sua figura, como aquela que se coloca anticapitalista e refratária a qualquer benesse da Modernidade. Pelo contrário, inserimo-lo no sistema capitalista, do qual fazem parte e no qual estabelecem a manutenção de suas unidades familiares, em busca de florescimento em seus interstícios. Claramente alguns estarão mais próximos às bordas do sistema, e outros mais inseridos nele, estabelecendo diferentes e heterogêneos graus de mercantilização, e assumindo, mais ou menos radicalmente, o seu lugar no mundo como ator.

3.5.1 Convocação

> É muito orgulho, muita satisfação, muita gratidão também. Porque nós recebemos esse chamado e aceitamos, né? Porque é um chamado. Cabe a você aceitar ou não, e a gente aceitou. E aí os filhos foram vindo nessa mesma época, então eles já aprenderam, já foram consumindo produtos mais saudáveis. Porque tem toda essa preocupação, né? Com os filhos, a alimentação que você tá dando pros seus filhos... Então chegou tudo junto. Acho que é assim... Acho que foi um presente que a gente recebeu. Sabe, foi um chamado que a gente aceitou e a gente, né, depois foi percebendo que na verdade foi um grande presente (G.F.).

O Sítio Vale Verde, o primeiro de minhas incursões em campo, me proporcionou a experimentação de uma história de sujeitos em busca do *ser mais*, cientes de seu papel na transformação do mundo a partir do seu trabalho - que "se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo" (FREIRE, 2011, p.42). Dali parti para outras vivências que, em Santa Maria de Jetibá, colaboram na constituição dos atores que, ao trabalhar diferentemente com a terra, transformam também o mundo. Experiências que, para além de desconstruir o

silenciamento e esquecimento sobre o rural, incorporam a ética do cuidado e da sustentabilidade nos processos de *coprodução*.

> Não há dúvidas de que o avanço das políticas de modernização agrícola provocou – e continua provocando – substanciais modificações nas condições de produção na agricultura familiar, mas isso não nos autoriza a prever ou generalizar um completo desaparecimento de uma certa autonomia estratégica na mobilização e conversão de recursos econômicos (e na utilização de saberes locais) no interior das unidades produtivas (NORDER, 2006, p.114).

Essa autonomia estratégica inclui, também, a incorporação de caminhos de maior sustentabilidade, posicionando a agricultura sustentável/agroecológica como modelo de desenvolvimento assumido por muitas comunidades e unidades familiares, como as exemplificadas neste capítulo. A modernização, portanto, não foi capaz de determinar um caminho unidirecional para a agricultura, tornando-se "urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo" (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2011, p.9) e, mais ainda, entender as dinâmicas que vêm formando os sujeitos engajados em um modelo alternativo de campo, contrapondo-se ao adotado pelo Estado brasileiro, que empunha a bandeira do agronegócio. Seus processos de formação se dão em múltiplos espaços e vivências, e seus sujeitos são diversos, conforme a multiplicidade da agricultura familiar.

Todos os agricultores que aparecem nos relatos deste capítulo participaram de atividades direcionadas pela Escola Família Agrícola São João do Garrafão, demonstrando como as experiências de formação do sujeito agroecológico promovidas pela EFASJG somam-se às experiências de educação vivenciadas no movimento orgânico do município. São convergentes esforços, que demonstram como a relação da escola com a comunidade não é apenas importante, mas tende a potencializar a semeadura de possibilidades outras nos jovens agricultores em formação - o que também aparece no trabalho de Ulrich, Koeler e Foerste (2019), realizado com a senhora G.F. no Sítio Vale Verde e com outra liderança na produção de orgânicos em Santa Maria de Jetibá, a senhora Selene Tesch:

> O trabalho, no entanto, não se restringiu ao sítio Fleger, pois ao integrar a associação APSAID-VIDA, aconteceu um trabalho de conscientização de outros membros da comunidade que acompanhavam de perto, em princípio, incrédulos, o trabalho realizado no Sítio Vale Verde e se convenciam de que é possível trabalhar e produzir sem o uso de agrotóxicos. (...) Os quatro filhos do casal já nasceram com o sítio funcionando no sistema agroecológico, e os três que ainda estão "em casa" abraçam a causa e se orgulham de contribuir

> com um planeta mais saudável. A presença dos filhos e das filhas que permaneceram no sítio acompanhando e reproduzindo o trabalho dos pais é resultado de uma educação consciente com cuidado com a terra e tudo que ela contém. A luta pela agricultura orgânica e agroecológica se soma com a luta pela escolarização das/dos filhas/os em uma linha que segue critérios semelhantes, através da Pedagogia da Alternância. (...) Os/as filhos/as de ambas as famílias, Fleger e Tesch estudaram em escolas agrícolas em regime de Alternância. A Pedagogia da Alternância é uma modalidade de ensino que busca a interação entre os/as estudantes que vivem no campo e a realidade vivenciada em seu dia a dia. Desta forma promove constantes trocas de conhecimentos entre seu ambiente de vida, de trabalho e o escolar. E neste contexto, as famílias se tornam parceiras da escola. Essas duas famílias, em especial, se destacam no sentido de receber alunos/as nas propriedades, mostrando na prática como funcionam os sistemas de produção orgânica e agroecológica. Ambos os sítios Tesch e Fleger auxiliam as duas escolas – EEEFM Fazenda Emilio Schroeder e a EFA Garrafão[31] – ambas com Pedagogia da Alternância. Quando as escolas mencionadas necessitam de lugares para a realização de estágios supervisionados, ou outras demandas, como aulas práticas, os dois sítios recebem os/as alunos/as. A escola do campo também visita e aprende com estas famílias nos modos de fazer e viver de forma orgânica e agroecológica (ULRICH, KOELER E FOERSTE, 2019, p.149).

Reconhecer, pesquisar e compreender as histórias da/na comunidade – que a Pedagogia da Alternância permite, em suas dinâmicas do Tempo-Comunidade, é uma maneira de trazer à luz os sujeitos que protagonizam cotidianamente as mudanças por uma agricultura mais sustentável. Suas vivências são importantes pois educam nossa esperança – e a dos jovens que com eles cruzam o caminho – de que alternativas são possíveis nas arenas do mundo real, para além dos muros da escola.

> Eu levei muitos anos, décadas, pra me sentir uma pessoa importante na sociedade. Hoje eu me sinto uma pessoa realizada, preciso aprender muito ainda, quero aprender muito ainda, viver 100 anos pelo menos. E sei que eu posso também ensinar bastante. Tenho o desejo de poder levar isso pra quem quiser, né? E com orgulho posso falar que hoje nós somos produtores de alimento, ar e água de qualidade. Que nós regeneramos boa parte da floresta, do nosso sítio, a gente consegue produzir alimentos saudáveis, né? E nós preservamos a água que brota aqui do sítio, a gente preserva o máximo possível, então a gente sabe que a gente tá fazendo uma coisa importante pra vida. Pra vida num todo. (...) E que nós somos mobilizados, movidos por uma energia, por um espírito energético tão poderoso nesse meio nosso aí, que tá nessa conversa nossa, que tá em tudo e em todos. Que é nosso ser superior. A gente chama de Deus, mas quem é Deus? Quem já viu Deus? Onde está o Deus? O Deus está aqui, está ali, está lá... Está no chão, está em tudo. É energia que nos move, né? E isso às vezes tá muito apagado dentro das pessoas, dentro da sociedade. Ou quem se dá valor hoje, quem se valoriza hoje, quem se aplaude hoje. Aplaudido hoje é uma pessoa que ganha muito dinheiro, que é muito milionário, esse é aplaudido. Aquele cara simples lá da roça que produz alimento pra colocar na mesa, ele é aplaudido quando? Quem aplaude ele? São poucos que percebem que isso é

[31] Duas escolas com a Pedagogia da Alternância em Santa Maria de Jetibá, sendo a primeira uma escola estadual e a segunda uma Escola Família Agrícola ligada ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, o MEPES, foco desta tese.

> importante, que as pessoas são importantes, que esse trabalho é importante e que a terra, que o chão, que a vida, precisa ser mais bem cuidada (V.F.).

O exercício do cuidado com a vida faz emergir também o sentimento de importância, para além dos parâmetros socialmente estabelecidos de valorização "*da pessoa que ganha muito dinheiro*", a partir da dignificação do seu trabalho com a terra, em direção à maior sustentabilidade e respeito à natureza - em direção ao *ser mais*, abrindo-se e mostrando-se ao mundo na pronúncia de sua palavra transformadora.

Ouvir suas histórias é – para nós e para esses jovens - um convite ao próprio "chamado", para a pronúncia de nossa palavra transformadora de um mundo que é, para muito além de espetáculo, uma diária *convocação*.

4 CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA(S): PROCESSOS FORMATIVOS EM HETEROGÊNEAS RURALIDADES

As vivências no município de Santa Maria de Jetibá apontaram para a coexistência de projetos de agricultura em disputa (convencional x orgânica), bem como para uma multiplicidade de caminhos e respostas dentre aqueles que se assumiram como produtores orgânicos. Ambos, no entanto, almejam a melhoria da qualidade de vida para suas famílias, após séculos de muita pobreza: através do aumento da produtividade – muitas vezes a qualquer custo, por parte de agricultores convencionais – e, no caso dos agricultores orgânicos, pela melhoria dos seus processos produtivos, incluindo questões de saúde que os afetam, e por extensão ao ambiente como um todo.

Os relatos sobre os pomeranos (em detalhes no Capítulo 7) demonstram a sua busca por melhoria nas condições financeiras, o que os torna também muito suscetíveis às investidas das lojas agropecuárias (embora, como veremos nos capítulos adiante, não tenham de fato apoio para delas se desvencilharem) acompanhada pela ideia generalizada (não apenas entre pomeranos) da necessidade de *ter sempre mais*, conforme o relato transcrito no capítulo anterior:

> o sistema nos induz a "*você tem que ser mais, você tem que ser mais*". As pessoas não conseguem perceber e ter um limite. "*Eu tenho essa quantidade aqui e isso aqui tá ótimo, isso aqui me dá uma qualidade de vida boa*". Não. "*Se eu já tenho esse tanto, agora eu vou fazer mais pra ter mais esse outro tanto*". E assim vai... O sistema empurra as pessoas pra isso (V.F.).

É em meio a essa exigência que se propõe uma agricultura mais ecológica no município, esbarrando, portanto, com limitações não apenas de ordem técnica, mas econômica, que não podem ser negligenciadas pelos educadores da EFA de Garrafão.

Em meio aos inúmeros projetos de agricultura no município despontaram algumas perguntas, importantes para compreender a realidade encontrada em meu campo de pesquisa: afinal, que tipo de agricultores familiares são os agricultores pomeranos? E, para além disso, dentre aqueles que se autodenominam agricultores orgânicos, o quanto podem se dizer agroecológicos? Há diferenças ou não?

É para responder a essas questões que elaboro o presente capítulo. Primeiro sobre porque considero o movimento de agricultura orgânica do município de SMJ como parte das movimentações dentro da chamada *transição agroecológica*, embora os agricultores e agricultoras se reconheçam como “produtores/as orgânicos/as”. Segundo, trazendo à tona as elaborações da Sociologia Rural para compreender a diversidade na agricultura familiar e, conseguintemente, situar agricultores familiares pomeranos em classificações para além da dualidade “fazendeiros x camponeses”.

Sem a compreensão dos sujeitos e das dinâmicas locais da agricultura de cada região, a tarefa educativa por uma agricultura mais sustentável permanece no campo teórico, com pouca ou nenhuma capilaridade no mundo real. Mais adiante veremos como a Escola Família Agrícola São João do Garrafão se apropria das dinâmicas locais – sua cultura, religião, interações sociais e formas de agricultura - para promover uma Educação em Agroecologia que busque elevar a autonomia de cada família rural, o que não implica necessariamente em mudanças bruscas nas propriedades, mas a busca por possibilidades de mudança a partir de suas condições concretas.

4.1 Territórios de transição agroecológica

No Capítulo 1 discorri sobre os múltiplos significados e sentidos atribuídos à Agroecologia, envolvendo diferentes atores, instituições, discursos e narrativas, que levariam a múltiplas perspectivas agroecológicas ou “Agroecologias”, demarcadas a partir das interações e fluxos estabelecidos em cada território de transição agroecológica, a partir de seus marcadores de identidade locais e seus agroecossistemas, em direção a uma agricultura de maior sustentabilidade.

Para além disso, Wezel et.al. (2009) a definem numa tríplice dimensão: enquanto *ciência*, enquanto *prática* e enquanto *movimento* – definição que vem sendo aceita pela Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), em seu site oficial:

> Por fim, define-se a Agroecologia como ciência, movimento político e prática social, portadora de um enfoque científico, teórico, prático e metodológico que articula diferentes áreas do conhecimento de forma transdisciplinar e sistêmica, orientada a desenvolver sistemas agroalimentares sustentáveis em todas as suas dimensões (ABA, 2022)

Como ciência, movimento e prática social “orientada a desenvolver sistemas agroalimentares sustentáveis” – o que complexifica o seu escopo de ação e reflexão - a Agroecologia não se enquadra tão somente dentro do rol das técnicas alternativas.

> Ainda que a palavra Agroecologia nos faça lembrar de estilos de agricultura menos agressivos ao meio ambiente, não é pertinente confundir Agroecologia com um tipo de agricultura alternativa. Também não é suficientemente explicativo o vínculo, muito comum da ciência agroecológica com “uma produção agrícola dentro de uma lógica em que a natureza mostra o caminho”; “uma agricultura socialmente justa”; “o ato de trabalhar dentro do meio ambiente, preservando-o”; “o equilíbrio entre nutrientes, solo, planta, água e animais”; “o continuar tirando alimentos da terra sem esgotar os recursos naturais”; “uma agricultura sem destruição do meio ambiente”; “uma agricultura que não exclui ninguém”; entre outras (CAPORAL E COSTABEBER, 2002 *apud* CAPORAL, 2009, p.15).

Assim, “mais do que simplesmente tratar sobre o manejo ecologicamente responsável dos recursos” (CAPORAL, 2009), ela vem sendo tratada como um novo paradigma de desenvolvimento rural, incluindo aquilo que engloba a chamada “agricultura alternativa ou sustentável” em suas múltiplas dimensões, tendo em vista que uma agricultura alternativa e sustentável carece de uma abordagem sistêmica da produção agrícola.

A Agroecologia vai além, portanto, do que se considera como “sistema orgânico de produção”, que está mais relacionado a formas de manejo, regulamentação, certificação e fiscalização, conforme a Lei nº 10.831/2003 (e outras normas e regulamentos técnicos posteriores):

> Considera-se sistema orgânico de produção agropecuária todo aquele em que se adotam técnicas específicas, mediante a otimização do uso dos recursos naturais e socioeconômicos disponíveis e o respeito à integridade cultural das comunidades rurais, tendo por objetivo a sustentabilidade econômica e ecológica, a maximização dos benefícios sociais, a minimização da dependência de energia não-renovável, empregando, sempre que possível, métodos culturais, biológicos e mecânicos, em contraposição ao uso de materiais sintéticos, a eliminação do uso de organismos geneticamente modificados e radiações ionizantes, em qualquer fase do processo de produção, processamento, armazenamento, distribuição e comercialização, e a proteção do meio ambiente (BRASIL, 2003).

Falar em agricultura orgânica significa, portanto, abordar uma série de técnicas e normas para ecologização da agricultura, bem como mecanismos de controle e certificação, que podem englobar diferentes formas de manejo:

> O conceito de sistema orgânico de produção agropecuária e industrial abrange os denominados: ecológico, biodinâmico, natural, regenerativo, biológico, agroecológicos, permacultura e outros que atendam os princípios estabelecidos por esta Lei (BRASIL, 2003).

Há, portanto, um tangenciamento entre agricultura orgânica e Agroecologia, porém estes conceitos foram se afastando nos últimos vinte anos, especialmente porque os sistemas orgânicos de produção passaram a estar muito mais atrelados a processos de adequação tecnicista às normas regulamentárias e menos associadas às dimensões sociais dos processos de transição – o que nem sempre pode ser tomado como regra.

Em Santa Maria de Jetibá, por exemplo, se redefiniram também as redes de atores, a organização em associações, a reorganização dos seus fluxos de recursos e de informação, como também se estabeleceram novas relações com o mercado, reconfigurando todo o sistema agroalimentar local e regional, cuja articulação inaugurou novas formas de escoamento da produção no estabelecimento das feiras livres como caminho alternativo às vendas para as grandes redes.

De fato, embora agricultores pomeranos utilizem o sistema orgânico de produção cujas normas específicas de certificação e selo adequado os possibilita ampliar seu escopo de ação no mercado (hoje, inclusive, para o mercado internacional – caso do gengibre orgânico), sua ação vai para muito além de uma iniciativa meramente marcada por mudanças técnicas, produtivas, ou da adoção de medidas unicamente para direcionar a produção a um novo nicho de mercado: ela significa também a busca por maior autonomia, saúde, articulações coletivas, e o estabelecimento de remodelações em relação aos sistemas agroalimentares locais e regionais, caracterizando um processo de *transição agroecológica*.

Esse conceito vem sendo entendido de diferentes maneiras, mas, de acordo com o referencial que adotamos, é visto principalmente como “uma construção social (ou eco-social) que emerge através das interações que se estabelecem entre atores, recursos, atividades e lugares nos processos de desenvolvimento rural” (SCHMITT, 2009).

> Estes processos não se restringem à incorporação, pelos agricultores, de inovações tecnológicas “alternativas” às tecnologias disseminadas pela Revolução Verde. Trata-se, mais do que isso, de um esforço contra hegemônico de reconstrução das bases sociais e ecológicas de reprodução da agricultura camponesa e familiar (...). Nesse movimento, que não se encontra, de modo nenhum, isento de contradições e conflitos, vão sendo redefinidas identidades, estratégias, práticas, relações e redes (SCHMITT E PETERSEN, 2009, p.3989).

É, portanto, um processo que, para além da reconexão da agricultura aos ecossistemas locais, busca também fortalecer a autonomia dos camponeses e agricultores familiares (SCHMITT E PETERSEN, 2009). Em cada realidade regional ou local, essa reconexão e busca por autonomia se desenharão de formas muito diferentes:

> Em cada uma dessas regiões, a luta dos camponeses pelo controle de suas capacidades e recursos implica em estratégias diferenciadas de acesso aos recursos produtivos, de manejo e gestão dos agroecossistemas ao nível das unidades produtivas, de interconexão entre processos locais de inovação e de relação com os mercados e com os diferentes agentes envolvidos nos processos de desenvolvimento rural. E é na interação entre essas diferentes dimensões, em formas oscilantes e não lineares, que podemos reconstruir, para cada ambiente específico, as dimensões constitutivas do processo de transição agroecológica (SCHMITT E PETERSEN, 2009, p.3990).

Outros trabalhos, em diferentes contextos de transição agroecológica no Brasil, com suas múltiplas ruralidades (RIVETTI E NORDER, 2014; SILVA, GEMIM E SILVA, 2020), apontam também para "diferentes estratégias de ruptura com o paradigma tecnológico imposto pelo processo de modernização da agricultura" (SCHMITT E PETERSEN, 2009, p.3989), indicando a multilinearidade e a diversidade desses processos, que mobilizam também dimensões socioculturais e políticas – sendo, inclusive, propostos indicadores de transição que incluem não apenas balanços energéticos e de ordem produtiva ou ambiental (como qualidade da água e do solo), mas também atributos como equidade e autonomia (uso de força de trabalho, renda familiar, disponibilidade de crédito, acesso à serviços de saúde, participação em organizações, etc; NORDER E VENTURA, 2017).

Desta forma, enxergamos o processo de transição agroecológica vivenciada também no município de Santa Maria de Jetibá (tanto na *ecologização das práticas*, quanto na *ação social coletiva* vivida no município), embora a palavra agroecologia não seja corriqueiramente empregada por seus agentes. Reconhecem-se, via de regra, como produtores e produtoras orgânicos/as, pois utilizam o sistema orgânico de produção, estão associados às organizações de produção orgânica e possuem o selo orgânico de produção quando certificados. No entanto, compreendendo a transição agroecológica e a agroecologia para além das técnicas empregadas e regulamentos obedecidos, atravessada por questões multidimensionais que incluem rearranjos sociais, econômicos e institucionais, utilizo na tese o termo "orgânico/agroecológico" para me referir a esses agricultores e agricultoras. Ademais, na EFA São João do Garrafão e no Movimento de Educação Promocional do Espírito

Santo (o MEPES) as narrativas são elaboradas em torno da Agroecologia – incluindo uma disciplina específica na grade do curso profissionalizante (Anexo I).

Além disso, um segundo ponto importante foi pensar e compreender quem são os sujeitos da Educação em Agroecologia em Santa Maria de Jetibá: que agricultura praticam, qual a sua inserção no mercado, qual a realidade vivida por cada unidade familiar, quais os seus impedimentos (assim como suas potencialidades). A abordagem direcionada feita pela EFA de Garrafão frente às limitações e potências da agricultura no município – de quem conhece seus atores, fluxos e embargos – demonstra conhecimento sobre a realidade local, que defendemos como essencial à formação de agricultores que, após saírem do processo formativo na escola, possuam mais chances de engajamento numa agricultura alternativa à convencional.

Para entender os sujeitos da Educação em Agroecologia do município de SMJ, como tantos outros (heterogêneos) sujeitos que podem ser encontrados em contextos diversos da agricultura familiar, elaboro os tópicos a seguir, que incluem aportes da Sociologia Rural para compreensão da diversidade da agricultura familiar e dos estilos de agricultura, que mais à frente nos auxiliarão a entender o direcionamento realizado pela EFA de Garrafão em sua realidade específica de atuação, bem como a importância da sinergia entre escola, famílias e comunidade na elaboração e execução de uma Educação em Agroecologia transformadora.

4.2. Os sujeitos da Educação em Agroecologia

No campo, Agroecologia e Educação vêm ocupando um lugar central na disputa territorial com as investidas do capital transnacional e as políticas de Estado neoliberais (BARBOSA e ROSSET, 2017): Agroecologia, como uma proposta de produção oposta ao ideário do agronegócio, sustentada em conhecimentos e práticas ecológicos (inclusive os tradicionais), que visem à utilização mínima de entradas externas na agricultura (e, consequentemente, maior autonomia em relação ao mercado de insumos), a sustentabilidade dos agroecossistemas, e relações mais justas de comércio e trabalho; Educação, como o dispositivo de formação das subjetividades, que no mundo rural podem ser direcionadas a diferentes concepções de campo, e diferentes modelos de produção. Trava-se, nesse ínterim, um conflito

entre “campo(s)”, “agricultura(s)”, e “Educa(ções)”, que vêm sendo vividos-praticados-pensados de maneira muito heterogênea em território brasileiro.

Se por um lado o projeto de modernização do campo propõe o fim do campesinato e a hegemonia da agricultura industrial, com aumento da concentração de propriedade e renda nas mãos de poucos detentores do capital, por outro lado as resistências no campo, suas lutas sociais e culturais, a partir do conjunto dos “trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p.25), mantêm o rural como lugar de múltiplas expressões e formas de se fazer agricultura.

Recuperando o conceito de camponês, que abarca uma diversidade de sujeitos e denominações – *caipiras*, *caipora*, *sertanejo*, *lavrador*, *sitiano*, *seringueiro*, *colono*, *caboclo*, *caiçara*, *roceiro*, *meeiro*, *parceiro*, *sem-terra*, *assentado*, dentre tantas outras,

> Essas palavras denominam, antes de mais nada, o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenho, coronéis, estancieiros (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p.26).

É por e para esses trabalhadores que surgiu a proposta “Por uma Educação do Campo”, na luta por um projeto de educação protagonizado por aqueles que vivem no e do campo, denunciando o seu silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais e agendas de pesquisa (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011). Esta deve ser não apenas uma educação específica e diferenciada da realizada em âmbito urbano, e a partir de seus próprios sujeitos, mas incluir estratégias de desenvolvimento para o campo pautadas em um projeto *popular*, e não aquele estabelecido pelas elites agrárias brasileiras, ou pelas investidas do agronegócio na agricultura familiar: “Existe a urgência de investimentos na interpretação e produção de conhecimento desde um modelo alternativo de agricultura, e de outros processos de trabalho que com ela se combinem” (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p.33). Assim, é necessário pensar em processos educacionais voltados a um projeto de campo alternativo, baseados num modelo produtivo ambientalmente sustentável e socialmente justo, que estimule pequenos e médios produtores a assimilar princípios

da agroecologia e a reorientar a produção através de tecnologias alternativas e da agregação de valor à agricultura familiar.

Em meio à diversidade de sujeitos e dos avanços do capitalismo no campo, com acomodações diferenciadas por cada grupo social, a tarefa da educação em direção à outra base produtiva é também multifacetada e depende do grupo ao qual se dirige, gerando diferentes concepções pedagógicas.

Diferenças na concepção da educação agroecológica aparecem, por exemplo, em Barbosa e Rosset (2017), que oferecem uma classificação a partir das experiências da *La Via Campesina* e da *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo* (COC), em três categorias que definem epistemes próprias. Na primeira delas se reivindica a identidade indígena, "com objetivo de defender seus territórios, autonomia, cultura, comunidade e idioma, entre outras lutas relacionadas à sua cosmovisão e sua interrelação com a natureza" (p.709). Nessa categoria há uma concepção agroecológica a partir da cosmovisão dos povos indígenas e dos sistemas tradicionais de cultivo:

> A comunidade é a unidade básica e a agroecologia é debatida na assembleia comunitária; elas apresentam sistemas agrícolas tradicionais, altamente diversificados, em lotes pequenos, em torno dos quais certas práticas estão baseadas nos calendários tradicionais, inspirados no *cosmos* e nas práticas de produção agrícola ancestrais. Essas vivências, transmitidas de uma geração a outra por milênios, primam pela cosmovisão como referente epistêmico e político na defesa do território como espaço de vida, de um *ethos* identitário e de uma relação visceral com a Mãe-Terra (BARBOSA E ROSSET, 2017, p.709).

A segunda categoria corresponde a organizações camponesas, muitas delas de composição indígena, mas que se articulam em torno de questões da produção agropecuária, como acesso à terra, preço dos cultivos, subsídios, etc. Segundo Barbosa e Rosset (2017), nestas o posicionamento político antissistêmico é mais enfraquecido do que na primeira categoria.

Já a terceira categoria é caracterizada por uma "identidade proletária rural". Nesta última estão organizadas as famílias sem-terra e outros trabalhadores rurais ligados aos movimentos sindicais, cujo posicionamento político e antissistêmico é também marcante.

Nos três casos, as organizações assumem identidade *camponesa*, cuja concepção educativa está ligada à formação de sujeitos histórico-políticos na dimensão pedagógica das lutas.

> Cada uma das organizações concebe a agroecologia de maneira diferente, muito embora convirjam no seu reconhecimento como princípio e projeto político comum em defesa da soberania alimentar (BARBOSA E ROSSET, 2017, p.709).

Nas experiências educativas entre povos indígenas, com identidade e formas de vida bem definidas, os autores propõem que a abordagem pedagógica está centrada na íntima relação do ser humano com a Mãe-Terra e nos princípios do bem viver, ou *Sumak Kawsai,* usando o lote tradicional como o *lócus* de ensino e aprendizagem. Propõem-se, nesse contexto, uma agroecologia embasada na matriz epistêmica "da cosmovisão indígena, dos saberes ancestrais e das práticas da agricultura tradicional, e sua concepção do processo educativo contrapõe a racionalidade moderna" (p.713), numa *Pedagogia da Milpa*[32], cujo processo formativo das crianças e jovens se dá *na vivência dos princípios da agroecologia.*

No segundo caso, das organizações camponesas, observa-se uma *práxis* de transformação agroecológica, com metodologias horizontais de socialização do conhecimento, como o Método Camponês a Camponês. "São metodologias sociais para a construção de processos territoriais que permitem massificar ou levar escala à agroecologia" (ROSSET, 2015, *apud* BARBOSA E ROSSET, 2017), a partir do compartilhamento das experiências acumuladas, protagonizadas pelas famílias camponeses, numa pedagogia da experiência, ou *pedagogia do exemplo*. "Escolas camponesas de agroecologia", nesses contextos, servem como espaços de compartilhamento do conhecimento entre camponeses e camponesas, geralmente durante períodos curtos de formação.

Por fim, na *práxis* das organizações camponesas de identidade proletária, Barbosa e Rosset (2017) propõem que "a formação educativa-pedagógica acontece em todos os espaços de luta política, no movimento dialético de consolidação de um projeto político para emancipação popular" (p.715), naquilo que Caldart (2004) apresenta como uma *Pedagogia do Movimento*. Nesta, "as organizações camponesas são o sujeito pedagógico por natureza e o processo educativo situa-se para além do espaço escolar" (p.715), em todas as articulações na luta pela terra e, mais recentemente, na agroecologia como projeto de campo. Em relação à educação formal, os autores destacam as experiências de escolas do campo vinculadas ao

[32] A *milpa* está relacionada à *práxis* educativo-política da experiência dos povos zapatistas, no México.

MST, na consolidação da Política Nacional de Educação do Campo, nas quais a agroecologia faz parte da matriz curricular.

As três perspectivas pedagógicas - Pedagogia da Milpa, pedagogia do exemplo, e Pedagogia do Movimento - compõem o que os autores denominam de *Pedagogia Camponesa Agroecológica*. Nelas desponta a busca pelo estabelecimento de territórios de transição agroecológica, na consolidação da agroecologia como projeto político. Em ambas, em maior ou menor grau, a Educação está vinculada aos movimentos de base *camponesa*, em cujas experiências a Agroecologia desponta em seu viés mais extremo, como luta política, antissistêmica, e que nas palavras dos sujeitos da pesquisa em Santa Maria de Jetibá diremos posicionar-se como mais "radical".

No entanto, como veremos adiante, trabalhadores e trabalhadoras do campo compõem um grupo heterogêneo, tornando as definições para o campesinato variáveis, bem como suas mediações com a Agroecologia. Representando um grupo social nem sempre bem definido, que além de povoar de maneira específica diferentes espaços geograficamente situados, estiveram e estão submetidos a uma profunda mudança social como consequência do capitalismo em nossos dias (GUZMÁN e MOLINA, 2013), produzindo a heterogeneidade de estilos de agriculturas e diferentes graus de campesinidade (PLOEG, 2006), em meio aos quais a Agroecologia pode estar inserida de acordo com os tipos de manejo dos recursos naturais aos quais recorram os sujeitos, a partir de uma identidade local aplicada às realidades de "cada país, de cada região, e inclusive de cada macroetnoecossistema" (GUZMÁN e MOLINA, 2013, p.20).

> Dado que a Agroecologia supõe o manejo dos recursos naturais surgidos desde as identidades dos etnoagroecossistemas locais; a existência dessa matriz sociocultural pode contribuir com um elemento essencial na configuração de um potencial endógeno humano que mobilize a ação social coletiva em que se baseia a agroecologia, tal como nós a definimos (GUZMÁN e MOLINA, 2013, p. 19).

Marcadores de identidade local definem, portanto, *Agroecologias*, cuja educação também será diferente pedagógica, técnica, cultural ou socioeconomicamente, de acordo com o contexto no qual esteja inserida. Torna-se essencial, portanto, questionar: quem são os sujeitos da educação agroecológica? Que agricultura praticam? Em que contexto se encontram? Possuem terra ou não? Qual Educação em Agroecologia poderia ser mais efetiva num dado contexto específico? São perguntas importantes para a elaboração de estratégias que pareçam

mais ou menos efetivas em cada realidade, em direção à agricultura sustentável nos territórios, principalmente levando-se em conta a heterogeneidade que se desenha no mundo rural.

A fim de melhor compreender minha base argumentativa, apresento, a seguir, a sustentação teórica que elucida a heterogeneidade rural na *agricultura familiar* numa perspectiva de tradição chayanoviana (ou marxista neochayanoviana, para GUZMÁN e MOLINA, 2013), para posteriormente refletir sobre os processos formativos em Agroecologia em nosso contexto de pesquisa, uma Escola Família Agrícola em região de agricultura familiar (entre o modo *camponês* e o *empresarial*, de acordo com a classificação de Ploeg, 2006) no município de Santa Maria de Jetibá, interior do Estado do Espírito Santo.

4.3 Diversidade na agricultura familiar e autonomia camponesa: a abordagem Chayanoviana

Considerada como um fenômeno complexo e multidimensional, de difícil compreensão, a agricultura familiar agrupa uma constelação de características, que vão desde a família como a proprietária da terra, a força de trabalho a partir dos membros familiares, além de estabelecimentos, em geral, de pequeno porte, configurando uma agricultura de pequena escala (PLOEG, 2014), muito diferente da agricultura industrial endossada pelo agronegócio, também conhecida como agricultura capitalista ou patronal.

Tendo (re)afirmada a sua legitimidade social, na década de 1990, surgiram, mais recentemente, argumentos que defendem a pertinência de constatar as diferenças dentro da categoria “agricultor familiar”, dada a diversidade e a heterogeneidade das formas familiares de produção na agricultura, que podem caminhar para modos de maior autonomia, ou para modos de maior aproximação com o agronegócio.

No Brasil, uma das causas da diversidade das formas familiares de agricultura é o próprio processo de ocupação do território nacional (SCHNEIDER E NIEDERLE, 2008), intensificado a partir da promulgação da Lei de Terras, em 1850. Além do

acesso à terra, outro argumento estaria ligado aos modos de produção e da organização do trabalho:

> Nesse sentido, entende-se que a forma de acesso à terra e os modos de organização do trabalho e da produção são dimensões fundamentais à compreensão da evolução das formas familiares ao longo do tempo bem como dos processos que respondem por sua diferenciação e interação social (SCHNEIDER e NIEDERLE, 2008, p. 991).

As origens das formas familiares de produção remontam à entrada dos imigrantes europeus no interior do país e, também, aos grupos sociais descendentes de indígenas miscigenados com espanhóis e portugueses, e de escravos, muitos deles organizados em quilombos.

> Colonos, sitiantes, caipiras, posseiros, moradores, ribeirinhos e tantas outras categorias do senso comum estão nas origens e formam a base social da agricultura familiar atual. (...) fazem parte de um mesmo grupo social, ou uma mesma classe (SCHNEIDER e NIEDERLE, 2008, p.993).

Para Schneider e Niederle (2008), todos esses grupos possuem elementos em comum, e por isso fazem parte de uma mesma classe social: a dos agricultores familiares, que o senso comum costuma denominar de camponeses. Em geral, eles possuem acesso precário e muitas vezes insuficiente aos meios de produção (como terra e capital), assim como à informação e aos meios de escoamento da sua produção excedente. Apesar de venderem o excedente para os mercados, em sua maioria de regiões urbanas próximas, dificilmente abandonam seu autoabastecimento, o que lhes confere certa autonomia frente à organização da sociedade capitalista em que estão inseridos. Além disso, possuem como característica fundamental trabalho, produção e família formando um conjunto unificado e sistêmico “cultivando organismos vivos e gerenciando processos biológicos por meio dos quais buscam criar condições materiais que visam garantir sua reprodução enquanto um grupo social” (SCHNEIDER e NIEDERLE, 2008, p.992).

No entanto, assim como Ploeg (e tomando-o como referência), os autores pontuam a necessidade de diferenciar camponeses e agricultores familiares, apesar de pertencerem a um mesmo grupo social:

> Embora mantenham semelhanças entre si, como a propriedade de um pequeno lote de terra, o uso predominante do trabalho da família na execução das tarefas produtivas, o acesso à terra mediante a herança, a manutenção dos vínculos sociais assentados em relações de parentesco, entre outras; o traço fundamental que distingue os agricultores familiares dos camponeses assenta-se no caráter dos vínculos mercantis e das relações sociais que estabelecem à medida que se intensifica e se torna mais complexa a sua inserção na divisão social do trabalho. Ou seja, é o maior envolvimento social,

> econômico e mercantil que torna o agricultor familiar, ao mesmo tempo, mais integrado e mais dependente em relação à sociedade que lhe engloba (SCHNEIDER e NIEDERLE, 2008, p.994).

Os vínculos mercantis e as relações sociais estabelecidos por cada agricultor e sua família dependem das respostas diferenciais que ofereçam frente aos contextos que se lhes são apresentados, diante das investidas do capital na agricultura e as reacomodações exigidas em cada contexto regional e por cada família. A multilinearidade das respostas, no entanto, só é possível porque o campesinato possui espaços de manobra em relação ao capital, conforme as elaborações de Chayanov, que utilizamos como lente de análise a partir de Ploeg (2016), em seu livro "Camponeses e a arte da agricultura: um manifesto chayanoviano". Contida no prefácio à edição brasileira, a frase a seguir: "*A agricultura camponesa pode ir aonde o capital não pode"* faz referência direta ao pensamento do russo Alexander Chayanov (1988-1937), e traz para o centro do debate a sobrevivência da agricultura familiar camponesa ao longo dos séculos e gerações e da persistência dessa forma de organização e produção agrícola, mesmo diante das investidas do capital e do estabelecimento dos "impérios alimentares"[33] na era da globalização.

O motivo, segundo os autores (Ploeg e Chayanov), é que o funcionamento das unidades camponesas é diferente das unidades capitalistas. Essa diferença posiciona o campesinato como parcialmente integrado aos mercados, oferecendo-lhe espaços de manobra e autonomia, e um desenvolvimento muito particular, centrado nas decisões dos agricultores e de suas famílias, e nos equilíbrios internos e externos de cada unidade familiar.

> O ponto central da abordagem chayanoviana é observar que, embora a unidade de produção camponesa esteja condicionada e seja afetada pelo contexto capitalista em que funciona, não é diretamente governada por ele. Na verdade, é governada por um conjunto de equilíbrios[34]. Tais equilíbrios associam a unidade camponesa, seu funcionamento e seu desenvolvimento, ao contexto capitalista mais amplo, porém de formas complexas e definitivamente distintas. Esses equilíbrios são princípios de organização. Eles modelam e remodelam o modo como os campos são lavrados, como o gado é criado, como o trabalho de irrigação é construído e como as

[33] Ploeg (2008) se refere à emergência de um novo e poderoso ordenamento do mundo social e natural, baseado em maiores fluxos de capital pelo globo, controle e apropriação, em relação às atividades agrícolas e indústrias a ela relacionadas.

[34] Chayanov estabeleceu o que chamou de "equilíbrios", que devem existir dentro da unidade familiar. A relação entre trabalho e consumo, e entre penosidade e utilidade são os dois principais, embora muitos outros existam (PLOEG, 2016).

> identidades e relações mútuas se desenrolam e concretizam (PLOEG, 2016, p.9).

Chayanov, em pleno contexto da Revolução Russa de 1917 – e em disputa teórica com Lenin, que defendia a nacionalização da terra, inclusive a dos camponeses – postulava que a “arte da agricultura” é realizada pela capacidade dos camponeses, sujeitos que entendem de agricultura, operarem criticamente uma série de equilíbrios que levam em consideração os interesses, perspectivas e experiências de cada família, a partir do repertório cultural da comunidade da qual fazem parte, dentro de um território. Com essa habilidosa coordenação de equilíbrios, a unidade familiar se transforma em um “sistema de trabalho”, ou uma “máquina” (figura empregada por Chayanov) bem-sucedida.

> Essas regras sempre implicam uma interpretação ativa e aplicação adequada a situações específicas. Não são aplicadas em uma relação mecânica, um para um. Não existe matemática simples na agricultura camponesa. Esse é um dos motivos do surgimento da diversidade. (...) Em suma: os equilíbrios chayanovianos criticamente levam em conta a situação específica de cada família camponesa e seu território. Como tal, esses equilíbrios dependem de sujeitos e não de dispositivos automatizados (...), capazes de interpretar regras e tomar as devidas decisões (PLOEG, 2016, p.13).

Esses equilíbrios, gerenciados pela família camponesa conforme seus desejos e necessidades, funcionam como reguladores da agricultura. E por estarem dentro do sistema capitalista, e não dele apartadas, as famílias buscam o melhor equilíbrio possível dentro de uma arena onde diferentes conjuntos de interesses se cruzam, alinham-se, lutam e negociam. Dessa arena participam órgãos externos (bancos, lojas agropecuárias, técnicos, extensionistas...), dentro de sua lógica própria, o que origina antagonismos e renegociações.

O que há de interessante nessa perspectiva teórica é a centralidade dada aos atores da agricultura – homens e mulheres do campo – como agentes ativos das decisões, acomodações e remodelações na atividade agrícola. A criatividade dos agricultores e agricultoras, e sua capacidade de observar, analisar e tomar decisões sobre cada equilíbrio, necessário à manutenção da família camponesa, de sua unidade produtiva, e sua reprodução ao longo do tempo, faz de cada propriedade um lócus singular de combinações, o que origina o que Ploeg chama de “heterogeneidade” na agricultura camponesa.

Ao mesmo tempo, oferece uma teoria em micronível, buscando decifrar a dinâmica da unidade camponesa individualmente e da agricultura camponesa como

um todo, sem, contudo, ignorar a relevância do nível macro. Sob esse prisma, os efeitos do nível macro só podem ser percebidos a partir da mediação dos sujeitos, sendo o nível micro, ao mesmo tempo, o lugar “onde as sementes da luta e da mudança germinam e se enraízam”, e

> onde as tendências, previsões, relações de preço, mudanças nas políticas agrárias ou qualquer outra causa macro são ativamente interpretadas e transformadas pelos agricultores (e outros sujeitos) em atitude, criando assim os efeitos macro que de fato ocorrem (PLOEG, 2016, p.27).

Essa centralidade e protagonismo dos atores somente é possível pela existência de interstícios (ou “lacunas”) nos quais o capital não chega, devido às características da agricultura camponesa. Nessas lacunas, muitas vezes, camponeses funcionam fora da lógica do capital, embora “o capital de fato tente construir e colocar em prática mecanismos complexos e muitas vezes profundamente embrenhados para o controle do trabalho camponês” (PLOEG, 2016, p.20).

Na abordagem chayanoviana, claramente a propriedade camponesa faz parte e está inserida nas relações capitalistas, mas não pode ser considerada uma propriedade capitalista em si mesma. Primeiro porque não está fundamentada numa relação capital-trabalho, visto que, dentro dela, o trabalho não é assalariado. E em inexistindo o pagamento de salários, não se encontra a categoria do lucro líquido. O que existe é o produto do trabalho, ou renda resultante do trabalho realizado, em geral familiar, pela diferença entre o produto obtido com a comercialização da produção menos o gasto necessário para produzir.

Segundo porque capital não pode ser compreendido como valor excedente a ser investido para gerar mais valor excedente (no sentido marxista):

> O “capital” contido na propriedade camponesa consiste na casa e outras instalações, a terra, as diversas melhorias empregadas nela (...), os animais, o material genético disponível (...), o maquinário, a potência de tração disponível (...). A memória também é uma parte intrínseca desse capital, assim como as redes – de venda de produtos, de obtenção de ajuda mútua ou troca de sementes – e economias (dinheiro disponível para quaisquer compras necessárias) fazem parte dele (PLOEG, 2016, p.31).

É, na verdade, um “capital familiar”, um patrimônio, que permite que a família ganhe seu sustento e melhore os processos de produção, de forma a diminuir a penosidade – os esforços empregados para melhorar a produção - e aumentar a utilidade - ou os benefícios de qualquer natureza, como conforto – advindos do aumento da produção.

É a partir dos interstícios que nascem as resistências, os locais onde podem ser forjadas alternativas aos acordos capitalistas, o que confere aos camponeses a possibilidade de proteger a unidade produtiva e a família dos imperativos dos mercados.

> Assim sendo, não é apenas o Estado que intervém para corrigir quaisquer desequilíbrios significativos que ocorrem entre economia, ecologia e sociedade. É uma determinada parte da sociedade civil (isto é, o campesinato) que "intervém" no desenvolvimento da agricultura, arrancando-a da rota estritamente determinada pela economia. (...) O controle ativo do campesinato sobre os diferentes equilíbrios transforma a agricultura em uma constelação que é mais produtiva, oferece mais empregos e possibilita a muitas pessoas mais autonomia e espaço para a autogestão do que se a agricultura fosse controlada unicamente por mercados e/ou relações capital-trabalho (PLOEG, 2016, p.15).

Essa relativa autonomia pode, em grande parte, explicar a sobrevivência das formas camponesas em meio ao avanço do capitalismo no campo, contrariando as previsões de Marx de que o campesinato, em algum momento, chegaria ao fim, a partir de uma trajetória histórica em que formas simples de produção dariam lugar e seriam suplantadas pelo desenvolvimento do capitalismo[35] (SCHNEIDER e NIEDERLE, 2008).

> Concretamente, a questão agrária no marxismo ortodoxo atribui um sentido histórico e alguns condicionamentos estruturais ao desenvolvimento do capitalismo de tal forma que o campesinato se converte em resíduo anacrônico condenado inelutavelmente a desaparecer ante o inexorável desenvolvimento das forças produtivas (GUZMÁN e MOLINA, 2013, p.52).

Ao contrário disso, no entanto, vive-se atualmente um intenso processo de *recampesinação*, tanto em termos qualitativos como quantitativos, reafirmando o papel dos camponeses nas sociedades modernas, e do seu modo de vida como a única alternativa de existência para milhões de pessoas no mundo.

O campesinato está presente em um lugar de contradições: entre "a subordinação e a desobediência, a humildade e o desejo de liberdade, o feio e o

[35] Guzman e Molina (2013) apresentam uma diferente leitura a respeito do posicionamento de Marx sobre o papel do campesinato. Para os autores, uma má interpretação de seus escritos pelo marxismo ortodoxo, que teriam sido legitimados pelo "esquecimento" do último Marx pelo seu companheiro Engels, fez com que este "tenha elaborado uma teoria geral da evolução das sociedades, seguindo a necessidade histórica marcada pelos clássicos do pensamento social da época, e cai nos erros com respeito à existência de uma sequência única, inexorável, compartimentada, de modos de produção, dando a falsa evidência de que Marx havia alcançado tal propósito em sua obra" (p.43). Para os autores, em uma terceira fase Marx teria se aproximado do campesinato como uma possibilidade de via para o socialismo, dentre uma diversidade de outras vias, e demonstrado a possibilidade de "articulação entre vários modos de produção dentro de uma mesma formação socioeconômica" (p.43), contrariamente à ideia marxista ortodoxa de que a mudança social na história se produz pela transformação de modos de produção, irreconciliáveis entre si, e que se sucedem uns aos outros num processo unilinear.

sublime” (da visão grega do homem livre que praticava agricultura de forma orgulhosa e independente, à visão romana do camponês subordinado, incapaz de controlar seu próprio destino; PLOEG, 2008), mas, inegavelmente, como um fenômeno que não está restrito nem preso ao passado, mas, ao contrário, vem se remodelando e reconstituindo a partir das transformações da agricultura, fruto dos projetos de modernização.

Fato é que pouco sabemos sobre essas remodelações. Embora a modernização não tenha conseguido suplantar o campesinato, seus atores ficaram relegados à invisibilidade e ao esquecimento, estão nos “lugares remotos, escondidos na história e na periferia” (PLOEG, 2008, p.33), e, ao mesmo tempo, se adaptando de forma muito particular e heterogênea aos projetos modernizadores, fazendo da maioria dos grupos agrários “uma “mistura” confusa e altamente diversificada de diferentes modos de fazer agricultura” (PLOEG, 2008, p.34).

Muitos, inclusive, aderindo cada vez mais aos mecanismos de controle externo do mercado, imprimindo uma lógica empresarial na agricultura, a partir da alta dependência para a aquisição de insumos e tecnologias (adentrando os mercados à montante), ou para o escoamento da sua produção (os mercados à jusante), em muitos casos em articulação e integração às indústrias alimentícias (ou impérios alimentares; PLOEG, 2008).

De maneira interessante, no entanto, camponeses e camponesas continuam mantendo em suas unidades familiares características não mercantis, o que os posiciona apenas parcialmente dentro dos processos de divisão do trabalho, a despeito das previsões marxianas de uma completa integração às trocas mercantis, resguardando, inclusive, características culturais e das formas clássicas da fazenda familiar, típicas da abordagem chayanoviana.

Produtores seriam capazes, portanto, de modificar, resistir, atrasar, ou até mesmo acelerar os processos de mercantilização, de acordo com as condições e escolhas de cada unidade familiar, devido ao seu amplo repertório de recursos fora dos mercados, que lhes possibilita “espaços de manobra”.

A perspectiva teórica utilizada por Ploeg para explicar a agência dos atores nos contextos da agricultura familiar, que de certa forma burlam esquemas estruturalistas de análise, insere as noções chayanovianas de que é preciso pensar nas interfaces

entre produtores – e suas unidades familiares – com os dispositivos e estruturas do mercado, sem determinismos.

> Nesse sentido, vão articular o que denominam de “uma perspectiva orientada aos atores”, que focaliza as respostas diferenciais produzidas em circunstâncias estruturais similares. (...) Os mercados deixam de ser percebidos como estruturas rígidas e externas, e passam a ser vistos como arenas sociais resultantes das interações entre os próprios agricultores e outros atores. A mercantilização torna-se o resultado de um amplo processo de negociação e disputa entre os atores sociais (individuais e coletivos; locais e externos) que envolve o controle dos recursos utilizados nos processos produtivos e, dessa forma, o domínio dos mercados (SCHNEIDER e NIEDERLE, 2008, p.999).

Numa Perspectiva Orientada aos Atores (POA), os atores sociais são entendidos como

> não meramente categorias sociais vazias ou recipientes passivos de intervenção, mas como participantes ativos que processam informações e utilizam estratégias nas suas relações com vários atores locais, assim como com instituições e pessoas externas. (...) Os diferentes padrões de organização social que emergem resultam das interações, negociações e lutas sociais que ocorrem entre os diversos tipos de atores (LONG e PLOEG, 2011, p.24).

Em relação às “arenas sociais”, o conceito visa descrever o cenário das interações ocorridas no mundo do desenvolvimento e das mudanças sociais, entendendo que sua configuração coloca em contato um complexo conjunto de instituições, fluxos e atores: “os fatos sociais do desenvolvimento tendem a produzir grande número de interações, e interações entre atores com vários status, recursos heterogêneos e objetivos dissimilares” (OLIVIER DE SARDAN, 2005). Nas arenas locais - espaços de conflitos reais de atores sociais em interação -, grupos heterogêneos confrontam-se, guiados por interesses materiais ou simbólicos mais ou menos compatíveis.

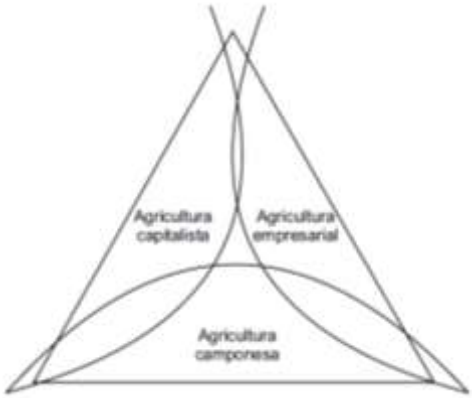
4.3.1 Heterogeneidade, estilos de agricultura e modos de produção

Daí advém a ideia de heterogeneidade na agricultura familiar, visto que respostas diferenciais irão resultar em diferentes graus de mercantilização (ou de campesinidade). Afastando-se da dualidade camponeses *versus* fazendeiros capitalistas, Ploeg (2006) propõe que os diferentes graus de mercantilização dentro da agricultura familiar originem uma diferenciação: a agricultura familiar *empresarial*, e a agricultura familiar *camponesa*.

Essa proposta inclui ao debate a emergência da forma empresarial dentro da agricultura familiar, acompanhando os projetos desenvolvimentistas que foram fortemente apoiados pelo Estado a partir dos anos de 1960 e 1970, em quase todo o mundo. A “modernização”[36] aconteceu de forma variada nos diferentes países, e veio acompanhada da – primeiramente chamada por William Gown em 1966 – “Revolução Verde”, com a introdução das sementes modificadas e seu pacote de herbicidas, fertilizantes, agrotóxicos, oferecimento de créditos, infraestrutura, extensão rural, etc.

Assim, configuram-se atualmente pelo menos três tipos de agricultura num contexto mais amplo: a agricultura capitalista, a agricultura camponesa, e a agricultura empresarial, que possuem interfaces e se sobrepõem de variadas formas.

Figura 7 – “Diferentes mas interligados modos de produção”.



Fonte: Ploeg (2006).

O que principalmente distingue essas formas de agricultura são as relações com o mercado, e como tais relações interferem nos processos de produção. Os elementos desses processos podem ser tratados como mercadorias (+) ou como não mercadorias (-), caracterizando diferentes formas de produção mercantil (Tabela 1).

[36] Via de regra, a modernização veio com o aumento de *escala*, *intensificação* da produção por meio da tecnologia (e não da intensificação do trabalho), e um “*abrupto e multifacetado processo de mercantilização*” (PLOEG, 2016, p.16), que remodelou as formas de produção da agricultura familiar.

Tabela 1 – Formas de produção mercantil.

Forma de produção de mercadoria	Doméstica (PD)	Pequena (PPM)	Simples (PSM)	Capitalista (PCM)
Resultado da produção	-	+	+	+
Outros recursos	-	-	+	+
Força de trabalho	-	-	-	+
Objetivos	auto-abas-tecimento	sobrevivência	renda	mais-valia

Fonte: Ploeg (2006).

Na tabela, as formas de produção mercantil correspondem à Pequena Produção Mercantil (PPM), à Produção Simples de Mercadorias (PSM), e à Produção Capitalista de Mercadorias (PCM). Na PPM ao menos uma parte da produção é comercializada, e é considerada como mercadoria, mas todos os outros elementos da produção (trabalho, terra, sementes) não. Na PSM, somente a força de trabalho não é considerada como mercadoria, mas todos os outros elementos são. Instaura-se, assim, a lógica do mercado na unidade familiar[37]. Já na PCM todos os recursos e também a força de trabalho são tratados como mercadoria, e toda a produção é encaminhada para os mercados. Nesta categorização, a pequena produção mercantil corresponde ao *modo camponês* de produção, pois estes não se encontram completamente integrados ao mercado, diferentemente da forma empresarial.

Complexificando a discussão, Ploeg (2006) adiciona a noção sobre a *condição camponesa* como aquela que busca incessantemente a autonomia, a sobrevivência e a dignidade, em um mundo que condena as pessoas à dependência e à privação, num ambiente hostil e cruel. No caso do campesinato, essa luta por autonomia está ligada à defesa de uma base de recursos autocontrolada, como terra e natureza, como também dos recursos sociais construídos em suas redes de relações, conhecimentos e instituições às quais estejam ligados. Essa base de recursos está ligada à inserção dos camponeses no processo de *coprodução*:

> o incessante encontro e interação mútua entre homem e natureza viva e, de forma geral, entre o social e o material. Na coprodução e através dela, o social e o material são mutuamente transformados. Eles são configurados e reconfigurados de forma a se tornarem recursos úteis, adequados e

[37] Guzmán e Molina (2013) destacam a Produção Simples de Mercadorias (PSM) como a forma predominante nas sociedades capitalistas avançadas (a partir do trabalho de Harriet Friedmann).

> promissores, que compõem um padrão coerente: o modo de produção camponês (PLOEG, 2006, p.22).

Na coprodução um dos elementos estratégicos é que a base material de recursos não corresponde a mercadorias, embora essa mesma coprodução esteja, de uma forma bem específica, vinculada aos mercados. Como resultado, uma parte pode ser consumida pela família, uma outra parte pode ser direcionada aos mercados, e uma terceira parte irá alimentar o próximo ciclo de produção, fortalecendo a base de recursos que a constitui, fazendo com que cada ciclo seja construído a partir dos ciclos anteriores, permitindo uma reprodução autônoma e historicamente garantida. Diferentemente, quando os recursos para produção são mobilizados a partir do mercado, aproxima-se do modo empresarial de produção.

Tabela 2 – Diferenças entre o modo de produção camponês e o modo empresarial.

Modo Camponês	Modo Empresarial
Fundado sobre e internalizando a natureza; co-produção e co-evolução são centrais	Desconexão em relação à natureza; "artificialização"
Distanciamento em relação ao mercado de insumos; diferenciação em relação ao mercado de produtos (reduzido grau de mercantilização)	Elevada dependência em relação ao mercado; elevado grau de mercantilização
Centralidade de tecnologias artesanais e do trabalho qualificado	Centralidade do empreendedorismo e de tecnologias mecânicas
Continuidade entre passado, presente e futuro	Criação de rupturas entre passado, presente e futuro
Intensificação contínua baseada na quantidade e qualidade do trabalho	Aumento de escala é a trajetória dominante de desenvolvimento; intensidade é obtida através de tecnologias compradas
Riqueza social crescente	Contenção e redistribuição da riqueza social

Fonte: Ploeg (2006).

No modo camponês, a escassez relativa de recursos dentro da unidade familiar também leva à busca por uma "eficiência técnica" através da intensificação por meio do trabalho, e não por meio da tecnologia, como acontece nos modos empresarial e capitalista (PLOEG, 2006; 2016), obtendo-se o máximo ganho a partir dos recursos disponíveis. A natureza da relação entre a base de recursos e o trabalho é, portanto, qualitativa:

> a base de recursos não é separada em elementos opostos e contraditórios (como trabalho e capital, ou trabalhos manual e intelectual). Os recursos sociais e materiais disponíveis representam uma unidade orgânica e são possuídos e controlados por aqueles diretamente envolvidos no processo de trabalho. (...) e nisso o tipo chayanoviano de balanços internos (como, por

> exemplo, entre penosidade do trabalho e satisfação de demandas) igualmente desempenha um importante papel (PLOEG, 2006, p.24).

Assim, os níveis de intensidade dependem diretamente da quantidade e da qualidade do trabalho, como também de investimentos, da produção de inovações pelos camponeses, e da tecnologia aplicada (não somente mecânica, mas a partir da capacidade técnica dos agricultores). Soma-se a isso a reprodução relativamente autônoma e historicamente garantida, e a busca constante pela criação de valor agregado, elemento essencial na busca pela emancipação do campesinato:

> Emancipação ("um bem-sucedido enfrentamento de um ambiente hostil") coincide aqui, necessariamente, com a ampliação do valor agregado total por unidade de produção. Isso ocorre através de um lento, mas persistente, crescimento da base de recursos, ou através de um aperfeiçoamento da "eficiência técnica". Na maior parte das vezes, no entanto, os dois movimentos serão combinados e entrelaçados e então chega-se a um momento de fortalecimento autônomo. O contínuo aumento do valor agregado por unidade produtiva é associado, no modo de produção camponês, a um simultâneo crescimento em dois níveis interconectados: o da comunidade camponesa e o dos atores individuais engajados no processo de produção (PLOEG, 2006, p.26).

No modo de produção camponês, há uma espécie de reconhecimento pela base de recursos possuída por determinada família em sua unidade, e o "progresso" não se dá pela apropriação das posses de vizinhos, o que significaria a autodestruição da comunidade. Assim, cada unidade assume e empenha-se num ritmo próprio de crescimento, com e através da sua unidade de produção, o que significa, em nível local, crescimento também. Há, nessas unidades, a busca incessante pela agregação de valor (junto a isso, o potencial aumento dos empregos produtivos), principalmente através dos já citados intensificação do trabalho, inovações camponesas, e afastamento da dependência dos mercados à montante[38], que são aqueles ligados à aquisição de insumos.

Já no modo empresarial, o crescimento da unidade não acontece somente por meio desses processos, mas também a partir da apropriação e/ou subordinação de outras unidades ou de seus recursos. Nesse caso acontece uma espécie de "divisão do trabalho" na agricultura (em geral, tarefas que demandem grande trabalho são externalizadas), por exemplo quando recursos são trazidos de outro local e

[38] Embora visto como sinônimo de atraso em algumas interpretações, o distanciamento das tecnologias e insumos emerge como vetor de "*novas tendências,* como, por exemplo, a agricultura orgânica e a agricultura de poucos insumos externos. Isso também pode ser apontado como um caminho promissor em termos de balanço energético e economia de energia" (PLOEG, 2006, p.40).

empregados para impulsionar a produção, ocorrendo assim “a *conversão* de terra, animais, trabalho, cota, assistência técnica, conhecimento, matérias vegetais, água, *em mercadorias* e a simultânea criação de seus correspondentes mercados” (PLOEG, 2006, p.35). Esse mecanismo interrompe a lógica de fluxos locais da agricultura camponesa, estabelecendo fluxos sem lugar definido, que podem inclusive ser globais.

No modo empresarial, o aumento de escala e o elevado uso de insumos externos vai diminuindo o valor agregado da unidade de produção[39]. Isso diferencia o modo de produção camponês dos demais: num terceiro estágio - o modo capitalista - o valor agregado torna-se um fator irrelevante, pois este interessa-se apenas nos lucros (relação entre capital investido e lucratividade), justificando sua natureza de larga escala.

Quanto mais articulada for a coprodução e, consequentemente, a relação entre agricultura e natureza, quanto mais se investir na intensificação do trabalho camponês (incluindo sua criatividade e suas habilidades técnicas), e em formas de cooperação local, mais próximo se estará do modo camponês de produzir, com mais autonomia em relação ao mercado, e emancipação. Por fim, uma outra importante característica, ligada à busca pela agregação de valor pela unidade de produção familiar: em geral, atividades agrícolas coexistem com inúmeras atividades não-agrícolas, o que torna as propriedades pluriativas ou multifuncionais, o que permite às famílias a sua manutenção mesmo em períodos de crise.

> Diante dos grandes circuitos de comercialização de produtos agrícolas, crescentemente controlados e reestruturados por grandes corporações agroindustriais (...), boa parte dos agricultores tem começado a diversificar suas atividades a partir da efetivação de uma série de alternativas: 1) novos produtos e serviços são produzidos, com a criação simultânea de novos mercados e novos circuitos mercantis. Emergem então empresas *multiproduto*, que contêm novos níveis de competitividade e que reforçam a autonomia. Ao lado dessa primeira tendência (e, com freqüência, bastante ligada a ela), há também 2) um distanciamento em relação aos principais mercados de insumos, uma mudança em direção ao que é conhecido como *agricultura (mais) econômica* (PLOEG, 2000). O processo de produção é crescentemente baseado sobre recursos outros do que aqueles controlados pela agroindústria. Na correspondente transição, 3) a *reconexão da agricultura com a natureza* tem desempenhado um papel central. De acordo com a mesma racionalidade, 4) pluriatividade e 5) novas formas de

[39] Unidades empresariais, altamente integradas aos mercados e deles dependentes, são pouco resilientes a períodos de crise, e tornam-se reféns da fixação de preços – os mercados protegidos – e da intervenção estatal.

> cooperação local são redescobertas. Estas também permitem uma reconexão e, assim, uma redução na dependência direta da agricultura em relação ao capital financeiro e industrial. No núcleo do processo de produção há 6) uma reintrodução da *artesanalidade* (uma unidade orgânica entre trabalho intelectual e manual que permite um controle direto e afinado do processo de produção). Essa reintrodução está associada ao desenvolvimento e à implementação de uma nova geração de tecnologias baseadas na habilidade técnica e freqüentemente resulta na produção de inovações (PLOEG, 2006, p.45).

Essa tendência de multifuncionalidade e incorporação de inovações endógenas é também conhecida como "desenvolvimento rural" - uma "prática que basicamente se realiza como *embate contra o aparato estatal, seus esquemas regulatórios e o agronegócio"* (MARSDEN, 2003, *apud* PLOEG, 2006, p.46), considerados dentro da ideia da recampesinação.

Em contraponto, a ascensão e expansão dos grandes mercados globais, dos novos modos de ordenamento do mundo social e natural, a partir dos projetos modernizadores na agricultura e suas acomodações pelos atores, em cada contexto, vêm criando uma diversidade de caminhos para a agricultura familiar, muitos deles levando ao "desenvolvimento rural" vinculado aos processos de modernização - e da agricultura empresarial -, resultado das *"incessantes tentativas de o capital colocar em prática mecanismos profundamente embrenhados e complexos para controlar o trabalho dos camponeses"*...

Essa lógica de produção empresarial, no campo, implica em sua inserção cada vez mais intensa principalmente no mercado de insumos e tecnologias, que passam a utilizar como artifício para incrementar a própria produção. Apesar dos muitos aspectos negativos daí advindos – inclusive de saúde – a busca pela produtividade e o aumento dos ganhos induzem à utilização cada vez maior dos produtos oferecidos pelas lojas agropecuárias ligadas às corporações agrícolas.

A formação do agricultor empresarial perpassa, também, a formação do "sujeito empresarial", ou o "sujeito "neoliberal" (DARDOT e LAVAL, 2016), não apenas empresário de si mesmo, mas, também, levado a pensar que a utilização dos inúmeros insumos causadores de dependência é realizada, antes de mais nada, como um benefício a si mesmo.

> O efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer *distância* entre o indivíduo e a empresa que o emprega (DARDOT e LAVAL, 2016, p.328).

No caso de agricultores e agricultoras familiares a questão não é a empregabilidade, visto que se constituem como donos da própria terra e do próprio trabalho, mas sim a utilização de todas as práticas e mercadorias que lhes cause algum tipo de subordinação ao mercado. Tal subordinação, no entanto, lhes parece mais como um “mal necessário” para garantir sua produtividade, diminuir as perdas de cada ciclo e favorecer o crescimento do patrimônio familiar, o que parece suprimir o sentimento de alienação (afinal, trabalham em “benefício próprio”).

Por fim,

> a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos. (...) os propósitos humanistas e hedonistas da gestão moderna dos homens acompanham a implantação de técnicas que visam a produzir formas mais eficazes de sujeição. Estas, por mais novas que sejam, têm a marca da mais inflexível e mais clássica das violências sociais típicas do capitalismo: a tendência a transformar o trabalhador em uma simples mercadoria (DARDOT e LAVAL, 2016, p.330).

Afastada cada vez mais da coprodução e do saber-fazer típico de agricultores e agricultoras, toda a prática agrícola (e também seus recursos, naturais e humanos) transforma-se em mercadoria. O trabalhador da agricultura passa a ser um comprador de insumos (fertilizantes, venenos...), e aplicador dos mesmos, afastando-se de seu saber histórico, numa espécie de mediação entre fabricantes de insumos e produto final.

Desta forma, quanto maior a dependência dos mercados, mais o “desenvolvimento rural” caminha em direção à visão empresarial e subordinação ao capital. E quanto mais em direção à aquisição de valor agregado pela unidade familiar, mais o “desenvolvimento rural” impulsiona a autonomia e emancipação campesina. Essa diferenciação é extremamente relevante para se analisar os projetos dos agricultores e agricultoras numa determinada região, inclusive aqueles incentivados pelas escolas do campo que encabeçam perspectivas de “empreendedorismo rural”. Em que projeto de campo acreditam? Qual perspectiva de desenvolvimento incentivam? Essas perguntas são cruciais para que sejam feitas análises mais criteriosas de suas ações.

“Empresários” na visão modernista; “proletários” na visão marxista (PLOEG, 2016), fato é que camponeses e camponesas encontram-se nas interfaces, ora

imersos em maiores “graus de campesinação”, ora menos. Compreender as arenas locais, seus atores e agentes, bem como os processos que nos permitem correlacionar as adequações que realizam em micronível - e suas relações com níveis estruturais -, são imprescindíveis para nos aproximarmos da compreensão de quais caminhos estão sendo tomados para o desenvolvimento rural de cada território.

Contrariando o pensamento hegemônico, arrogante ou ignorante em relação a esses sujeitos (o que torna a sua uma “prática sem teoria”; PLOEG, 2016), Chayanov propõe uma postura de curiosidade:

> Ele mantém a promessa de que devemos desenvolver uma compreensão do camponês e até, possivelmente, construir uma teoria crítica viável. O relacionamento de Chayanov com os camponeses russos pode ser descrito com diversas palavras-chave. Curiosidade é a primeira e mais importante. Curiosidade empírica: o que motiva essas pessoas? Quais são os potenciais implícitos em suas formas de fazer agricultura? Como se relacionam entre si? Como podem contribuir para a sociedade? (PLOEG, 2016, p.16).

O simples fato de o campesinato existir faz dele “uma crítica materializada e, muitas vezes, extremamente visível do mundo de hoje e da forma como ele está organizado” (PLOEG, 2008, p.9). Dar a ele a sua devida importância, e, principalmente, refletir sobre suas estratégias e adaptações nas arenas sociais do mundo contemporâneo - e, mais ainda, na formação dos seus sujeitos, via Educação -, torna-se uma tarefa urgente para compreender e traçar estratégias em direção a projetos de campo que caminhem contra-hegemonicamente aos grandes impérios alimentares e aos imperativos da agricultura industrial.

4.3.2 Agroecologia(s) nas arenas locais

A agricultura ecológica, sustentável, orgânica, de poucos insumos, etc, faz parte da disputa por projetos dos atores dentro das arenas comunitárias, que compõe a heterogeneidade no espaço rural. É nessa arena que a articulação entre diferentes atores e instituições permite a construção do conhecimento agroecológico (CCA), a partir da constatação da existência de sofisticadas racionalidades ecológicas em agriculturas camponesas, da revalorização dessas sabedorias locais e, ao mesmo tempo, da sua integração com saberes de origem acadêmica: “O conhecimento seria, portanto, o resultado de processos que envolvem agentes diferentes num dado contexto social, político e econômico” (PETERSEN, 2007).

Processos de transição agroecológica acontecem, portanto, dentro das arenas, em cujas disputas (as vezes de múltiplas práticas sociais antagônicas) a participação dos atores é uma das chaves para a efetivação da transição, a partir de seu espaço de manobra estratégica, que possibilita ao ator o exercício do seu papel de ator (COTRIM e DAL SOGLIO, 2016). Compreendendo que a transição é multilinear e gradual, muitos são os aspectos envolvidos, mas, fundamentalmente, depende de uma "mudança de atitudes e valores dos atores" (COTRIM e DAL SOGLIO, 2016). Essa mudança encontra-se imersa em um complexo de arenas entrelaçadas, que são

> espaços de interface entre os atores para os seus projetos sociais formados pela articulação das práticas sociais. O projeto social é o conjunto das escolhas das práticas sociais de cada ator, com uma ampla diversidade dentro do grupo social (LONG, 2001 *apud* COTRIM e DAL SOGLIO, 2016).

Além disso, estando imerso nas relações sociais familiares e comunitárias de cada território, e dentro de múltiplas relações com o agroecossistema e práticas de produção agrícola, o conhecimento agroecológico é "um saber-fazer culturalmente orientado e profundamente enraizado nas características ecológicas do espaço" (COTRIM e DAL SOGLIO, 2016), tratando-se, portanto, de um conhecimento contextualizado, em cujo processo de construção os projetos dos atores sociais são configurados e reconfigurados na disputa ou luta dentro das arenas.

Nos processos de transição agroecológica, relacionados às dinâmicas ecossistêmicas e socioculturais de cada lugar, as interações entre os atores formam redes interinstitucionais, ou "redes sociais de inovação agroecológica", que através da formação de parcerias e da sinergia de diferentes formas de produção do conhecimento, favorece a autonomia tecnológica e, aliada à ação dos movimentos sociais, dá origem a atores sociais coletivos com projetos próprios de desenvolvimento (PETERSEN, 2009), buscando autonomia em relação às técnicas industriais na agricultura e saberes a elas relacionadas, e que retiram do agricultor o domínio do conhecimento associado ao seu próprio trabalho.

Nessas redes, para os autores da POA, "o conhecimento emerge de um complexo processo que envolve fatores sociais, culturais e institucionais" e pode ser considerado como "o resultado da interação, da negociação, de interfaces e acomodações entre atores em suas vidas diárias" (OLIVEIRA, SCHNEIDER E MARQUES, 2017).

Nessa arena de disputas no mundo rural, a Educação contribui para que as resistências ao modelo do agronegócio se perpetuem ou consolidem, e que processos de transição agroecológica, marcados pela escolha dos agricultores – atores ativos e conscientes das mudanças – sejam potencializados nos territórios, fortalecendo as redes de inovação sociotécnicas voltadas à agricultura sustentável. Estas, constroem-se localmente, a partir de contextos culturais, econômicos e ecológicos específicos, em disputa com outros projetos dentro das arenas sociais. E são, em último nível, acomodadas de maneira diferencial por cada unidade, "sistema de trabalho" da agricultura familiar.

A dinâmica comunitária e as acomodações da família, em sua unidade, serão, portanto, mediadoras da Educação em Agroecologia. Partimos, por isso, da premissa de que essa Educação deve levar em consideração a sinergia da escola com: 1) as unidades familiares; 2) as arenas locais, com seus heterogêneos projetos de agricultura, e 3) o contexto sociocultural.

4.4 Educação em Agroecologia(s)

O sujeito que vive no e do campo é, inegavelmente, multifacetado. Tem vários jeitos, sotaques, origens, histórias. Para cada contexto, de cada um dos seus sujeitos e suas comunidades, há uma prática agrícola associada. Seja pelo histórico de ocupação do espaço/território, pelos elementos culturais de cada povo, ou pelas características biofísicas, de solo, temperatura, biodiversidade, que moldam não apenas a diversidade biológica, mas também a diversidade cultural, que estão intimamente associadas. Cada território e cada povo vive suas próprias experiências com a agricultura, seus processos de mudança, configurações e reconfigurações.

Desta forma, destaco a importância da Educação em Agroecologia(s) *que parta dos sujeitos e suas experiências*, em diálogo com as repercussões (possibilidades e dificuldades) na comunidade e nas unidades familiares dos estudantes (ou na comunidade ou lote, no caso de espaços coletivos). Em suma, uma Educação na qual a mediatização pelo mundo se faça a partir do diálogo entre o mundo mesmo – a realidade familiar e socioprofissional – e a escola.

Para sustentar esse ponto de vista, nos baseamos nos argumentos de que 1) a agricultura familiar é diversificada entre grupos; e 2) a unidade de produção camponesa é tomada como base da agricultura familiar, e é quem produz heterogeneidades e também mudanças no mundo rural.

Ao mesmo tempo em há diferentes níveis de Agroecologia praticada (ou “Agroecologias”), e diferentes categorias de agricultores familiares, há também diferentes instâncias na formação das subjetividades, via Educação, voltadas para a formação do sujeito agroecológico. É em meio a essa diversidade que as experiências em Educação em Agroecologia(s) se desenrolam, com diferentes níveis de imersão nas Agroecologias locais, heterogêneos projetos dos sujeitos e, também, diversos níveis de campesinidade por eles encampados, que podem levar a uma defesa mais ou menos extrema – ou “radical” – da bandeira agroecológica.

Em Santa Maria de Jetibá, município em que o campo empírico da pesquisa foi realizado, as experiências dos sujeitos e a realidade local demonstraram que pomeranos capixabas encontram-se entre a agricultura familiar *camponesa* e a *empresarial*. Em meio à forte ação das lojas agropecuárias, responsáveis pela capilaridade de grandes transnacionais do agronegócio, a agricultura familiar toma forma com o emprego da mão de obra familiar por um lado, e do grande uso de insumos externos – sementes modificadas, fertilizantes, venenos e novas tecnologias - por outro.

E é em meio a essa realidade que a busca por formas mais ecológicas e humanas de produção agrícola – que os levou ao primeiro lugar em termos de produção orgânica no Sudeste do país – está, também, entremeada pela necessidade básica de manutenção da saúde e de ganhos financeiros. Embora muito distante da defesa antissistêmica – ou anticapitalista – suas movimentações contra-hegemônicas vêm redefinindo a agricultura local e suas próprias trajetórias de vida, dentro da arena de projetos em disputa pelos atores no município.

Portanto a Educação em Agroecologia não deve acontecer fora da realidade local, vivida ao mesmo tempo em cada unidade familiar, como também em nível comunitário. Essa relação (escola-família-comunidade), eixo central da tese, é desenhada quando a escola traz para seu dia-a-dia as histórias de seu povo, sua cultura, seus marcadores de identidade, bem como – em se tratando de agricultura -

as experiências dos sujeitos de sua comunidade – sejam eles os pais/mães de alunos, sejam eles os agentes locais de uma agricultura outra, ecológica. Esta, expressa também a heterogeneidade no mundo rural descrita por Ploeg, visto que cada unidade acomoda diferentemente não apenas as imposições do mercado, mas também as formas de produzir agroecologicamente.

No capítulo seguinte parto para as experiências educacionais em Agroecologia realizadas pelas Escolas Família Agrícola, visto que foi numa de suas unidades – a EFA São João do Garrafão – que a pesquisa empírica para a tese aconteceu. Espalhadas pelo território nacional, essas escolas atuam em diferentes cenários e com uma diversidade de sujeitos, ilustrando como a heterogeneidade na agricultura familiar e as mediações do contexto escolar com o contexto sociocultural impactam nas atividades educativas e na ação da escola como impulsionadora de uma agricultura outra. A despeito dessa diversidade, busquei, a partir da produção científica em teses e dissertações sobre as EFAs, elementos gerais que possam auxiliar nossas reflexões e elaborações sobre a sua atuação na Educação em Agroecologia(s), em seus variados contextos.

5 CAPÍTULO 4 - ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFAS) NA FORMAÇÃO DO SUJEITO AGROECOLÓGICO

Uma Educação que se diga e se efetive formadora de sujeitos agroecológicos que se tornem agentes de mudança nos processos de transição agroecológica ou em direção a maiores níveis de sustentabilidade, precisa estar colada à realidade dos sujeitos, compreendendo o seu contexto, as suas limitações, e as suas potencialidades.

Neste capítulo, buscamos refletir e compreender a Educação em Agroecologia na práxis de Escolas Família Agrícola (EFAs) brasileiras. Desde a fundação da primeira *Maison familiale rurale* (MFR) na França em 1935, sua proposta educacional está pautada na realidade local e na melhoria dos processos de produção de cada comunidade, incluindo a família na gestão escolar e na elaboração do currículo, tendo a cultura camponesa e a atividade agrícola como temas centrais. Com a presença dessas escolas num território, almeja-se impactar nos processos produtivos locais, impulsionando-os para uma maior produtividade, diversificação, autonomia camponesa, e maiores níveis de sustentabilidade.

No entanto, não obstante as EFAs sempre fortalecerem a agricultura familiar, a cultura e os conhecimentos camponeses, é importante destacar que elas surgiram num contexto em que o movimento ambientalista estava em ascensão e ainda muito distante da sistematização e popularização de conceitos e práticas ligadas a uma agricultura sustentável. No Brasil, esse movimento só tomará vulto na década de 1980, demarcando um distanciamento entre a origem das EFAs mundiais e brasileiras e o fervilhar dos debates por outro modelo produtivo.

Nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) há exemplos de sistemas agroecológicos implantados nas unidades escolares, para que os estudantes repassem à comunidade e apliquem em suas propriedades: “são realizadas caldas, plantio de adubações verdes e seminários que dão orientações, permitindo ação diretiva junto aos agricultores familiares, em vista do desenvolvimento sustentável solidário” (SILVA et al., 2009, p.37), mas não se pode naturalizar as relações entre essas unidades escolares e a Agroecologia, seja no ambiente escolar, seja nos territórios em que se situam, pois esta depende de uma ação social coletiva de caráter

participativo, no qual “o potencial endógeno, em sua dupla dimensão de potencial ecológico e potencial humano, constitui um elemento central para implementar formas de desenvolvimento rural sustentável” (GUZMAN e MOLINA, 1996, p.168; tradução nossa).

Foi para compreender a atuação das Escolas Família Agrícola na formação de sujeitos agroecológicos em suas comunidades, e as lições que sua *práxis* oferece, a respeito de possibilidades e desafios para a Educação em Agroecologia, que este capítulo foi elaborado. Inicialmente, apresento as características gerais das Escolas Família Agrícola, sua origem no mundo e no Brasil, seus pilares de funcionamento, seus instrumentos pedagógicos e sua relação com as bases de uma Educação transformadora proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire. Depois, apresento um panorama das ações educativas em Agroecologia realizadas pelas EFAs, a partir de 14 dissertações e teses produzidas no Brasil, de um total de 129 trabalhos levantados em revisão bibliográfica sobre as EFAs, sem recorte temporal.

Além destes, quatro trabalhos focavam a “Educação Ambiental” praticada por essas escolas, com a Agroecologia sendo vista como tema transversal. Sobre eles elaboramos o artigo “Entre a Educação Ambiental e a Agroecologia: um olhar sobre Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)”[40], e como não continham a Educação em Agroecologia como foco, mas sim como tema secundário, não foram incluídos para avaliação nesta tese.

5.1 Escolas Família Agrícola: origem, pilares e instrumentos pedagógicos

5.1.1 Origem das EFAs

A pequena aldeia de Sérignac-Peboudou, no sudoeste da França, foi o palco para a primeira experiência de formação por alternância, em 1935, por iniciativa de famílias rurais e de um sacerdote – o Padre Granereau – que buscavam alternativas à falta de educação oferecida aos jovens camponeses na época. Granereau e Jean Peyrat, pai do primeiro aluno e primeiro presidente da *Maison Familiale Rurale* (MFR),

[40] Publicado na Revista Ambiente & Educação – Revista de Educação Ambiental, número 2, volume 25, páginas 369-389.

travam a histórica decisão de entregar ao pároco a tarefa de educar jovens agricultores da região. Após arregimentar outros três jovens, Peyrat, os outros pais e o pároco Granereau, estruturam o primeiro Plano de Formação, em setembro de 1935.

> Esses pioneiros, ignorantes de toda pedagogia, analisaram a realidade que tinham diante de seus olhos, aplicaram o sentido comum e decidiram as linhas básicas do plano de formação a seguir. Esboçou-se um programa que estabelecia três aspectos da formação de jovens: técnico, geral e humano (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p.26).

A experiência com os estudantes iniciou-se nas dependências da casa paroquial, onde Granereau passou a atuar como primeiro "monitor", após convencer os pais a deixarem seus filhos uma semana na paróquia, com intervalo de três semanas em suas casas, conquanto pudessem, nesse período familiar, realizar as suas tarefas. Iniciava-se assim o semi-internato e com ele uma incipiente alternância.

Após a experiência inicial na paróquia, entusiasmados pelos resultados, decidem criar um estatuto jurídico e inaugurar, em 1937, a primeira e autêntica *Maison Familiale Rurale*, em Lauzun. Toda essa movimentação foi acompanhada e incentivada pelo SCIR[41] – Secretariado Central de Iniciativa Rural -, uma organização de sindicatos profissionais agrícolas, ao qual os atores estavam vinculados.

> Todos os atores implicados no lançamento da iniciativa têm a marca profunda do SCIR: um espírito de preservação e relançamento de valores rurais além do puramente técnico e material; que não separa a necessidade da produção, do homem que produz; que atende ao desenvolvimento da pessoa através da aquisição de competência profissional em colaboração com outros, a partir de uma perspectiva de promoção coletiva do meio conseguida através dos princípios democráticos. Esta "marca" influenciará desde o princípio todos os CEFFA do mundo (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p.25).

A experiência de Lauzun se expandiu por toda a França e começou a contar com um currículo mais elaborado e com a colaboração de pedagogos que

[41] As articulações do SCIR têm como influência o Movimento "Sillon", encabeçado por Marc Sangnier (1873-1950), considerado o precursor do movimento democrata popular cristão: "O objetivo do Sillon não era apenas organizar os agricultores em associações profissionais e sindicais agrícolas (...) mas também fazê-los tomar consciência da nobreza das aspirações dos agricultores e da conveniência de não "se curvar" a poderes externos" (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p.23), numa época em que a França vivia o surgimento da mecanização agrícola e a intensificação do êxodo rural. Nesse movimento aparece uma forte influência do personalismo de Emmanuel Mounier (1905-1950), que destaca: "a) a concepção da *pessoa humana* para gerar a mudança social (...); b) reconhecer e desenvolver a dimensão espiritual da pessoa humana; c) promover a dimensão comunitária para o desenvolvimento da sociedade" (p.25). Segundo os autores, o SCIR prevê em seu estatuto de 1935 uma seção de Aprendizagem Agrícola, cujo objetivo era "proporcionar aos jovens agricultores uma formação intelectual e profissional, complementada pela formação social, moral e religiosa capaz de convertê-los em líderes dos profissionais ao seu redor" (p.25).

enriqueceram as *Maisons*, teórica e tecnicamente. Nesse momento de "pedagogização", destaca-se a presença do educador André Duffaure, entre 1946 e 1947, importante na elaboração do instrumento Plano de Estudos (NOSELLA, 2014). O maior período de expansão aconteceu entre 1945 e 1960, no qual as *Maisons* passaram de 30 a 500 unidades, por todo o território francês[42].

Internacionalmente, a primeira experiência ocorreu na Itália entre 1961 e 1962, em Treviso, onde a *Maison* passou a ser chamada de *Scuola della Famiglia Rurale*, ou *Scuola-Famiglia*. Na experiência italiana, apesar do apoio da Igreja, a implantação das *scuolas* parece ter sido principalmente um empreendimento político, o que viabilizou muitas questões de cunho burocrático e financeiro (NOSELLA, 2014), mas distanciou as experiências do movimento original das MFRs, de base comunitária.

Além da Itália, o modelo das *Maisons* se expandiu pela Europa, chegando também à África, Oceania, Ásia e Américas, totalizando, no ano de 2008, 1.325 CEFFA no mundo (GARCIA-MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010).

A experiência italiana está muito ligada à introdução da Pedagogia da Alternância no Brasil, pois foi o padre jesuíta italiano Humberto Pietrogrande, que estivera no Estado do Espírito Santo na década de 1960, o protagonista de uma articulação entre os dois países, a fim de promover a melhoria socioeconômica dos moradores da zona rural do Estado, em sua maioria descendentes de imigrantes italianos e alemães, que viviam em meio à pobreza. A situação desses descendentes era muito pior que a daqueles na região sul do país, e mesmo que a dos moradores de onde haviam partido os imigrantes da Itália. Foi assim que, incentivado pelas encíclicas papais[43] que convocavam a Igreja Católica à promoção do desenvolvimento socioeconômico dos povos, que Pietrogrande e colaboradores iniciaram um movimento ítalo-brasileiro que deu origem à *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo* (AES), no ano de 1966 (NOSELLA, 2014).

> Todavia, aquelas carências estruturais da realidade interiorana capixaba mencionadas, foram enfrentadas, não só tendo presente o camponês de origem italiana, mas de toda aquela sociedade multicultural que a compunha, porque os primeiros trabalhos de base estavam ligados às cinco paróquias católicas, estas atendiam todos os segmentos socioculturais existentes

[42] O crescimento demasiado foi também um problema, e muitas unidades foram posteriormente fechadas (NOSELLA, 2014).
[43] Encíclica *Mater et Magistra* (Mãe e Maestra-1961), do Papa João XXIII, e *Populorum Progressio*, do Papa Paulo VI.

> (portugueses, italianos, negros e de mestiços indígenas; ZAMBERLAN, 2018, p.14-15).

A partir desse movimento conseguiu-se levantar recursos e iniciaram-se os intercâmbios entre Brasil e Itália, com envio de brasileiros para conhecerem experiências italianas (na maioria dos casos, em *Scuolas-Famiglias*), e de italianos para o Brasil, que pudessem contribuir em projetos de desenvolvimento comunitário das regiões atendidas por Pietrogrande e colaboradores. Foi assim que, em 1968, foi fundado o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, o MEPES, e em 1969 as três primeiras Escolas Família Agrícola no Brasil, nos municípios de Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul (NOSELLA, 2014).

Um dos desafios na implantação das escolas era a ausência de um plano pedagógico adaptado ao Brasil, que foi então elaborado por um grupo de primeiros monitores-professores e pedagogos convidados. Neste documento não fica clara a posição filosófica adotada pelo grupo, mas destacam-se os conceitos de participação, igualdade, conscientização, democracia e fim da exploração entre as classes (NOSELLA, 2014). E em relação às estruturas e métodos: “a) a Alternância e o Plano de Estudo que ela implica; b) o ambiente educativo (prédio, pequeno grupo, internato e convivência); c) a participação dos pais-agricultores” (NOSELLA, 2014, p.85).

Apesar de importada do modelo italiano (e francês),

> Esta experiência educativa conseguiu colocar raízes não só no ambiente capixaba, mas em diferentes estados brasileiros. Para conseguir esta “adaptação”, foi necessário à interação da *Pedagogia da Alternância* com a de *Paulo Freire*, esta última deu o tom político-ideológico ao fazer educação em alternância. Dentro deste aspecto, é importante mencionar alguns fatos que no começo das atividades formativas aconteceram: não existia livro de Paulo Freire em português, alguns *estrangeiros*, possuíam dois textos do educador, um em italiano, *Pedagogia como prática da liberdade;* outro em espanhol, *Pedagogia do Oprimido. P*ara socializar partes daqueles preciosos documentos, foram traduzidos e multiplicados no mimeógrafo a álcool. Umas cópias daquelas traduções existem até hoje, sinal da importância intrínseca que tiveram aquelas primeiras reflexões *feitas às escondidas* (ZAMBERLAN, 2018, p.54).

A influência freiriana fica clara na articulação dos “Temas Geradores” como eixos norteadores da educação realizada nas EFAs, que se tornam ponto de partida para a elaboração do Plano de Estudo (PE), elemento pedagógico que orienta toda a ação educativa, possibilitando que temas ligados ao contexto vivido pelo estudante se torne eixo central da aprendizagem.

As Escolas Família Agrícola em solo capixaba e a forte atuação do MEPES inspiraram a criação de outras unidades, distribuídas pelo território brasileiro. Atualmente as EFAs são regidas pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), num total de 145 unidades. Somando-se às 118 Casas Familiares Rurais (CFRs), totalizam 263 Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) (GIMONET, 1999; SILVA e SAHR, 2017), conforme documento do IX Congresso da Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural, a AIMFR (FAO, 2010).

Na década de 1980, por ocasião da articulação de movimentos sociais que começaram a reivindicar uma educação específica aos povos campesinos, passaram a constituir um dos braços do movimento “Por uma Educação do Campo”, frente ao descaso do Estado com a formação dessa parcela da população.

5.1.2 Os pilares das EFAs e seus instrumentos pedagógicos

Em todo o mundo, Escolas Família Agrícola são sustentadas por quatro pilares: 1. Uma **Associação local**, responsável pela gestão do projeto EFA, em termos econômicos, jurídicos, e em alguns aspectos também pedagógicos; 2. A Alternância integrativa entre escola e meio socioprofissional, tendo por primazia a experiência e o envolvimento de diversos atores na formação dos jovens que se materializa nas proposições da **pedagogia da alternância**; 3. A **formação integral** da pessoa, considerada em seus múltiplos aspectos e acompanhada de forma personalizada pelos monitores-professores em seu Projeto Profissional; 4. O desenvolvimento local através da formação de seus próprios atores, o que tem sido denominado de **“Desenvolvimento do meio”**. (CALVÓ, 1999; GARCÍA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010).

Os dois primeiros pilares constituem-se como “meios” de que dispõem os CEFFA para atingir os dois últimos, que representam as suas “finalidades”. Uma EFA é, assim,

> uma Associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum, da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens sem, entretanto, excluir os adultos. (CALVÓ, 1999, p.17).

Dentre esses pilares, destaco as finalidades das EFAs: formar pessoas em todos os âmbitos, para que se convertam em “atores de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento do território onde estão inseridos” (GARCÍA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010, p.65), o que aproxima a educação promovida pelas EFAs da Perspectiva Orientada aos Atores (POA) num contexto educacional e, ao mesmo tempo, à perspectiva assumida por Freire sobre a implicação dos sujeitos no mundo a fim de transformá-lo.

Vale ressaltar que, a despeito das discussões e críticas aos termos e propostas de “desenvolvimento”, “desenvolvimento sustentável” ou mesmo “desenvolvimento rural” (SILVA, 2014; ACOSTA, 2016), adotamos, para o entendimento do pilar “Desenvolvimento do meio”, objetivado pelas EFAs, o conceito de García-Marirrodriga (2010, p.141), para quem:

> O desenvolvimento local, enquanto desenvolvimento de um território a cargo de sua própria população, supõe para as pessoas um marco de afirmação de seu sentimento de pertencer a certo território e de identificação com a necessidade de atender a sua renovação e melhora, assim como, de estímulo e mobilização em torno de objetivos concretos para alcançá-la. O “local” não deve ser visto somente como mera demarcação administrativa ou geográfica, com características similares que traduzem uma problemática socioeconômica comum. O desenvolvimento local favorece o surgimento de pessoas que se propõem promover iniciativas para melhorar sua situação econômica e profissional, e/ou valorizem determinados recursos locais disponíveis, ou suas próprias potencialidades pessoais, no caso dos jovens principalmente.

O desenvolvimento local implica na mobilização de atores locais - em interação com os poderes públicos -, mas, principalmente, em processos ascendentes (de baixo para cima) e endógenos. Necessita, portanto, da capacidade de agência dos atores em seus territórios. Como um dos pilares constituintes das EFAs, a intervenção na realidade a partir da formação dos seus atores é, portanto, uma característica marcante dessa experiência educacional. Para isso, conta com um intenso intercâmbio da escola com a realidade, a partir da alternância e de seus instrumentos pedagógicos.

As atividades e os instrumentos da alternância são extremamente relevantes na *práxis* educacional das EFAs, pois sem eles o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade correriam risco de tornarem-se atividades justapostas e ausentes de sentido pedagógico (GIMONET, 2007). Todas as atividades estão organizadas, para cada série, em torno de um Plano de Formação geral do ano, dentro do qual estão

alocados as diversas atividades e instrumentos pedagógicos. Dada a extensão dos instrumentos, apresento a seguir um quadro a partir de Burghgrave (2011, *apud* FERREIRA, 2014), com um resumo daqueles aplicados na rede de CEFFAs do Brasil.

Quadro 1 – Instrumentos pedagógicos da alternância dos CEFFAs do Brasil.

Instrumentos pedagógicos	**O que é?**
Plano de Estudos	Pesquisa participativa que o jovem aplica em seu meio.
Colocação em comum	Socialização e sistematização da pesquisa do Plano de Estudos (PE).
Caderno da realidade	Livro da vida do jovem no qual se registra as suas pesquisas e todas as atividades ligadas ao Plano de Estudos nos ciclos das alternâncias.
Viagens e visitas de estudo	Uma atividade complementar ao tema do Plano de Estudos. Implica em intercambiar experiências concretas.
Colaborações externas	São palestras, testemunhas ou cursos, complementares ao tema pesquisado no PE. Geralmente são dadas por profissionais, lideranças parceiras que colaboram.
Cadernos didáticos	É uma modalidade de "livro didático" elaborado para dar aprofundamento ao tema do Plano de Estudos.
Estágios	Vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em geral.
Atividades de retorno	Experiências e atividades concretas na família ou comunidade a partir do Plano de Estudos.
Visitas às famílias e comunidades	Atividade realizada pelos monitores-professores para conhecer a realidade e acompanhar as famílias e jovens em suas atividades produtivas e sociais. Representa a extensão da CEFFA em seu meio.
Tutoria	Acompanhamento personalizado para motivar os estudos, incentivar as pesquisas, o

	engajamento social, a integração e vida de grupo, o projeto de vida profissional.
Serões de estudo	Espaço para debates sobre temas variados e complementares escolhidos junto com os jovens.
Caderno de acompanhamento da alternância	Um documento que registra o que é feito na escola e no meio socioprofissional. É um instrumento de comunicação entre a escola-família e família-escola.
Projeto Profissional	O jovem vai amadurecendo ao longo dos anos o que aprende desenvolver no campo da produção, da transformação ou de serviço, bem como continuação dos estudos. No último ano, ele sistematiza o projeto a partir de um roteiro definido pela CEFFA e da orientação dada pela equipe de monitores-professores.
Avaliação	As avaliações são contínuas e abrangem aspectos do conhecimento, das habilidades, convivência em grupo, posturas. Todos avaliam e são avaliados.

Fonte: BURGHGRAVE, 2011 *apud* FERREIRA, 2014.

Destes, destaco o Plano de Estudos (PE), em torno do qual orbitam muitos dos demais instrumentos pedagógicos:

> O Plano de Estudo é o instrumento pedagógico fundamental da Escola-Família; é a pedagogicização da alternância; é a forma concreta de efetivar as potencialidades educativas da alternância; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões, as conclusões (...). O Plano de Estudo é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe dos professores, ao findar uma semana de aula, a fim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências. As respostas ao Plano de Estudo, que o aluno anota em seu caderno de propriedade ou do lar, são postas em comum ao voltar à Escola no início da nova sessão de aula (NOSELLA, 2014, p.87).

É a partir dele que se organiza a sequência didática e o aprofundamento nas disciplinas, bem como as viagens e visitas de estudo, atividades de retorno, e a confecção do Caderno da Realidade. Ele é, por excelência, o "instrumento pedagógico fundamental da Escola-Família", através do qual será feita a leitura da realidade para compartilhamento junto aos demais colegas e os monitores-professores.

Outro instrumento de destaque nas Escolas-Família, utilizado como meio para desenvolvimento pessoal e comunitário, é o Projeto Profissional do Jovem, os chamados PPJs.

> É compreendido, do ponto de vista didático-pedagógico, como um elemento que tem a função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante e organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária, além dos momentos de aprofundamento da sua realidade socioprofissional. É um dos elementos pedagógicos do Plano de Formação da EFA que permite o exercício de projeção de novas práticas coerentes com os princípios e perspectivas do curso. Neste sentido, o projeto profissional possibilita ao educando expressar os seus desejos de realização com as intervenções em seu meio familiar sócio comunitário, contribuindo para desenvolvimento de competências específicas de sua habilitação profissional (PDI da EFA São João do Garrafão, 2016).

Cabe salientar que os variados instrumentos pedagógicos (Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Viagem e Visita de estudo, Visitas às famílias, Estágios, etc) relacionados à alternância permitem uma leitura da realidade e uma análise reflexiva sobre a mesma: a imersão no meio familiar, comunitário e socioprofissional é tratada como "fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo" (GIMONET, 1999, p.45). Mais do que isso, são meios para o desenvolvimento pessoal (formação integral) e local (desenvolvimento do meio).

Inaugurada em regime de semi-internato em alternância, com períodos em internato escolar intercalados com períodos junto à família, foi a partir dessa experiência educacional que nasceu a Pedagogia da Alternância (GIMONET, 1999; NOSELLA, 2014). Embora inicialmente tenha sido pensada para manter a rotina de trabalho dos estudantes camponeses na lavoura, unida aos problemas de deslocamento que ela solucionava, ela se transformou numa metodologia educativa própria na qual almeja-se uma "formação teórica e prática global, permitindo que o formando construa o seu próprio projeto pedagógico, coloque-o em prática e efetue uma análise reflexiva sobre si mesmo" (CALVÓ, 1999, p.19). Na Alternância *real*, que não se limita a uma divisão de espaços-tempos de aprendizagem – também chamada de Alternância integrativa – há uma interação entre meio socioprofissional e meio escolar, onde um intervêm no outro, promovendo o desenvolvimento pessoal e comunitário.

Puig-Calvó (1999) e Gimonet (2007) esclarecem sobre as diferentes tipologias da alternância, apresentando a *alternância real* ou *integrativa* como aquela que

realmente se afiniza com a proposta das EFAs. Nesta, não há apenas uma sucessão de tempos de formação teórica e prática, mas uma conexão entre ambas, que favoreça a reflexão sobre a experiência. Diferentemente de outras propostas de alternância, como a *falsa alternância* (ou *alternância justaposta*), em que apenas se intercalam diferentes períodos entre atividades e lugares, sem conexão entre eles, ou a *alternância aproximativa*, em que tais conexões são estabelecidas, porém somente como uma soma de atividades profissionais e de estudo, na qual a observação da realidade não implica em ação sobre o meio. A alternância *real*

> É aquela que almeja uma formação teórica e prática global, permitindo que o formando construa o seu próprio projeto pedagógico, coloque-o em prática e efetue uma análise reflexiva sobre si mesmo. A diferença fundamental (...) seria a implicação muito maior, tanto no âmbito pessoal como com relação às demais instituições implicadas. Isto nos conduz à um modelo, onde a interação entre os modelos, atores e sistemas, constitui uma realidade constante (PUIG-CALVÓ, 1999:20).

Na Alternância *real* há, portanto, uma interação entre meio socioprofissional e meio escolar, onde um intervêm no outro, promovendo o desenvolvimento pessoal e comunitário. Neste modelo entende-se que há, não apenas uma conexão entre elementos educativos que intervêm na formação, mas o protagonismo dos educandos: “Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio” (GIMONET, 2007:120).

A EFA busca, portanto, a formação individual para a transformação coletiva, colocando como protagonistas da sua formação, e também das ações de transformação local, os educandos, mediados por um conjunto de tempos, espaços e sujeitos que se constituem como educadores. Vemos, nessa proposta pedagógica centrada na realidade, em sua complexidade, a apropriação da totalidade sugerida por Paulo Freire, sem a qual torna-se difícil a *implicação* do educando no mundo do qual faz parte. É, assim, numa dialética da concretude, ancorada na vida real do campesinato em sua diversidade de expressões, das arenas sociais locais e da realidade de cada família, que se constitui a práxis da Pedagogia da Alternância.

> Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (...) em formação, isto é, “o alternante”, não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, e acima de tudo porque é jovem. (...) Na MFR ou no CEFFA os “formadores” patenteados que são os

> "monitores[44]" têm uma função e papéis bem mais amplos que aqueles de um docente ou de um professor. E todos estes atores são chamados a cooperar, a complementar-se nas suas diferenças. Por isto, a eficiência da alternância é ligada à qualidade relacional existente entre eles para implementar as atividades e os instrumentos pedagógicos específicos do método (GIMONET, 2007, p.20).

Para além dos binarismos entre meio socioprofissional e escola, teoria e prática, ação e reflexão, vida e escola, a alternância, em seu aspecto de totalidade e complexidade, pode ser representada como uma relação entre instituições (família, empresa, comunidade, escola), atores (pais, alternantes, formadores, mestres de estágio), saberes (empíricos, familiares, práticos, experienciais, teóricos, abstratos, conceituais), e processos (ação-reflexão, pesquisa-ação-formação, problematização, conceitualização) (GIMONET, 2007). E como "pedagogia da relação, do encontro e da partilha" (DAIGNEY, 2000 *apud* GIMONET, 2007), ela só acontece na relação entre homens e mulheres que, no contato com a realidade, vão se educando: "os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2011a, p.96).

5.2 Educação e realidade

Essa educação precisa ser essencialmente dialógica, não apenas entre educandos e educadores, mas entre o concreto e o abstrato, a fim de proporcionar dimensões significativas da realidade dos educandos, permitindo-lhes perceberem-se como partes integrantes do mundo, no qual podem, também, assumirem uma nova postura, em face das *situações limite* às quais estão submetidos, e "a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o *inédito viável*" (FREIRE, 2011a, p.130). É na *descodificação* dessas situações, no ir e vir entre o concreto e o abstrato, nunca desconectado de sua *totalidade*, que se dá a educação transformadora.

---

[44] Nas EFAs, essa multiplicidade de tarefas que o professor tem para além de lecionar o conteúdo leva ao uso do termo "monitor" no lugar de "professor". O termo não significa rebaixamento da categoria profissional, mas sim a ampliação da sua gama de funções: "Nas EFAs, temos instrumentos didático-pedagógicos que levam o docente a ultrapassar as obrigações de um professor; estes têm a tarefa da sala de aula, preparo de material, mas também precisam acompanhar o/a estudante, no período que estão na escola, do levantar ao deitar, pesquisar e procurar soluções para os problemas do campo. Por isso, Begnami (2003) o compara como um instrutor de automóvel, devendo estar sempre ao lado do/da estudante, e ao mesmo tempo oferecer a autonomia que o/a discente precisa para conduzir o "automóvel" (OLIVEIRA E FREIXO, 2020, p.4). Esse aumento de funções não implica em aumento salarial, o que pode suscitar questionamentos e discussões sobre a desvalorização e precarização da tarefa docente nas Escolas Família Agrícola. Na presente tese utilizo o termo "monitor-professor" para designar o que comumente se convencionou como "monitor" no ambiente das Escolas Família Agrícola e do Centro de Formação e Reflexão do MEPES, apenas para facilitar o entendimento de que este tem, também, a tarefa de lecionar conteúdos de disciplinas do currículo escolar.

> A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada (FREIRE, 2011a, p.133).

A totalidade é aquela na qual o universo dos educandos se desdobra, e da qual se deve partir em busca dos temas relevantes à prática educativa (ou a definição do universo temático e dos temas geradores, segundo Freire, 2011a). É também nela que se dá a mediação com o mundo, e com os homens e mulheres que fazem parte e estão em contínuo processo de *estar sendo* nesse mundo, que a Educação em Agroecologia pode acontecer. Daí a importância de se enxergar os atores que, como seres da práxis, estão em contínuo processo de transformação, criação e recriação de sua realidade objetiva, a partir do que "criam a história e se fazem seres histórico-sociais" (FREIRE, 2011a, p.128).

É no entrelaçamento dos seres da práxis, fazeres e saberes que se dá a educação promovida pelos Centros Familiares de Educação por Alternância, dos quais as Escolas Família Agrícola (EFAs) fazem parte. Para Gimonet (2007), a sua pedagogia é aquela *centrada na realidade*, ou *pedagogia da complexidade*, que abarca e supera as outras correntes pedagógicas (a pedagogia tradicional, e a pedagogia ativa).

> A palavra "realidade" foi usada para situar esta terceira corrente da pedagogia que considera todos os componentes da vida da pessoa e da instituição escolar como cadinho de formação e de educação. (...) convém considerar a palavra "realidade" o sentido da *complexidade*, como E. Morin a definiu. A saber: "... um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados (como numa tapeçaria). O mundo é um tecido de acontecimentos, de ações, de interações, retroações, determinações, acasos, incertezas e contradições... Supõe articular, distinguir sem separar, associar sem reduzir" (GIMONET, 2007, p.111).

Podemos, portanto, pensar na educação relacional promovida pelas EFAs como um exercício do *diálogo* proposto por Freire (2011a), como um "encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*" (p.109), no qual a horizontalidade das relações, a confiança entre os sujeitos, e a partilha da ação educativa dos jovens acontece. Não nos referimos à horizontalidade somente entre educadores e educandos dentro da escola, mas da abertura aos atores que fazem parte da comunidade, e que participam dessa *pronúncia* de mundo, pois constituem-se como seres do quefazer.

> A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em sua relação com o mundo (FREIRE, 2011a:98).

A alternância promove essa dinâmica com o mundo, seus atores e projetos. Atualmente, ela vem sendo utilizada por muitos sistemas educativos do mundo, e por várias experiências educacionais ligadas à Educação do Campo no Brasil. Suas concepções e sentidos podem ser variadas (RIBEIRO, 2008), e em muitos casos é vista e utilizada como uma forma de qualificação e inserção profissional e adaptação ao mercado de trabalho, principalmente em contextos em que empresas se tornam co-gestoras da ação educativa[45]. Daí a importância de se delimitar qual concepção de alternância se está utilizando, e a serviço de quem e de qual desenvolvimento.

> Justifica-se, desse modo, a importância e a atualidade de tornar claras as práticas e as concepções de Pedagogia da Alternância que a fundamentam. Isso porque essa Pedagogia pode significar um caminho para viabilizar a relação entre trabalho produtivo e educação escolar na formação humana dos trabalhadores rurais/do campo. No entanto, pode ser também uma estratégia do Estado capitalista tanto para a formação dos jovens agricultores quanto para a formação dos jovens trabalhadores urbanos (RIBEIRO, 2008:31).

Apesar de não ser nosso objetivo avaliar a Pedagogia da Alternância em si, foi a partir da *práxis* de uma Escola Família Agrícola, que a partir dela executa sua ação-reflexão educativa, que demonstramos, a seguir, elementos a serem considerados nas Educações em Agroecologias dos variados sujeitos agroecológicos que vivem no/do rural. Apenas uma proposta educacional vinculada à realidade poderia nos oferecer semelhantes apontamentos. Para muito além das prescrições típicas da educação transmissiva e bancária, estar embebido nas arenas sociais e com elas partilhar a construção de conhecimento sobre o mundo – especialmente o socioprofissional – faz da Educação um exercício de análise sobre a realidade, e um cadinho de experimentação para sua transformação:

[45] Ribeiro (2008), em referência às pesquisas realizadas sobre a Alternância na Europa e no Canadá, põe em destaque a centralidade que as relações escola-empresa podem assumir em processos educacionais que descentralizam a escola como lugar do saber, principalmente na educação de jovens urbanos. Ao mesmo tempo, em determinadas situações (incluindo contextos rurais), a alternância parece ter sido uma solução encontrada para mascarar o desemprego – através dos estágios remunerados ao invés de empregos assalariados - e a ausência do poder público na educação das camadas populares, ao partilhar com outras entidades, como ONGs, sindicatos, entidades religiosas, etc, a responsabilidade da educação.

> Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 2011a, p.108).

5.3 Educação em Agroecologia nas EFAs

A revisão sobre a Educação em Agroecologia nas EFAs aprofunda-se em 14 trabalhos, que foram lidos e analisados em sua íntegra, permitindo um panorama a respeito da atuação dessas escolas na educação agroecológica. A revisão foi realizada a partir das seguintes perguntas:

1) Qual instrumento pedagógico da alternância está sendo pesquisado?

2) Qual o *lócus* de interesse da pesquisa: o que se faz/oferece em Agroecologia dentro da escola, a ação agroecológica da EFA na comunidade, ou a relação entre ambas (escola-comunidade)?

3) O que aparecem como elementos principais para se pensar a Educação em Agroecologia a partir das pesquisas?

As primeiras duas perguntas nos oferecem um panorama geral do que vem sendo interesse de pesquisa no campo, enquanto as duas últimas nos aportam elementos para pensar a Educação em Agroecologia.

Por fim, apresento um panorama geral dos trabalhos, subdivididos em relação ao tipo de agricultura praticada e forma de organização social - conforme o Capítulo 3, no qual refletimos sobre a diversidade na agricultura familiar e a relevância de se pensar a Educação em Agroecologia partindo dos contextos em que essas pesquisas acontecem e de quem são os seus sujeitos. Separo, assim, os principais aspectos relatados nas pesquisas dentro dos contextos: comunidades agrícolas de subsistência ou tradicionais, assentamentos da reforma agrária, e agricultura familiar na Produção Simples de Mercadorias (PSM). Em cada um deles há particularidades que devem ser levadas em consideração no planejamento e execução da Educação em Agroecologia, que esteja aderida à realidade e seja promotora de transformações. Trago aqui as principais provocações trazidas pelos textos, bem como reflexões e apontamentos a respeito da leitura.

5.3.1 Panorama geral

O reduzido número de pesquisas sobre Escolas Família Agrícola na pós-graduação brasileira, a despeito da sua trajetória de mais de 50 anos no Brasil, demonstra a invisibilidade das experiências formativas que estão em curso no campo, bem como as lacunas na produção de conhecimento científico derivado dessas múltiplas experiências. Não é por menos que a sistematização, reflexão e teorização sobre essas dinâmicas outras de formação constituem uma das bandeiras que orientam o movimento “Por uma Educação do Campo”, contrapondo-se a esse silenciamento e esquecimento acadêmico-científico.

Ademais,

> Ao contrário do que ocorreu na Europa, onde a multiplicação das experiências de formação em alternância, sobretudo no início dos anos 80, anima uma série de estudos, debates e produções acadêmicas, no Brasil existe uma carência de reflexões e análises teóricas sobre a natureza, as características do projeto pedagógico e das atividades educativas gestadas no interior desse modo de formação (SILVA, 2012, p. 28).

As experiências em Agroecologia nessas escolas aparecem em número ainda mais reduzido[46], apontando uma lacuna de pesquisas que carece de investimentos a fim de compreender os processos formativos ligados à Educação em Agroecologia nas escolas do campo e, em específico, nas Escolas Família Agrícola em regime de alternância.

Apesar de em pequeno número, os 14 trabalhos produzidos na pós-graduação do Brasil sobre EFAs e Agroecologia, que aparecem no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, estão divididos por todas as regiões do país, demarcando a ampla distribuição das EFAs pelo território brasileiro: dois trabalhos na região Norte, quatro na região Nordeste, três na Centro-Oeste, três na região Sudeste (um deles um curso oferecido por universidade a várias EFAs de Minas Gerais) e dois na região Sul (Quadro 2). Dos trabalhos, apenas um constituía-se de uma Tese de Doutorado, correspondendo os demais à Dissertações de Mestrado.

[46] Também demonstramos, em Petri e Fonseca (2020), as lacunas de pesquisas sobre Educação Ambiental nas Escolas Família Agrícola, com apenas oito trabalhos publicados nas pós-graduações brasileiras sobre a temática.

Quadro 2 – Trabalhos sobre Agroecologia nas Escolas Família Agrícola (título, ano e autor), por regiões brasileiras.

Região	Título	EFA	Ano e autor
Norte	Avaliação da efetividade dos cursos oferecidos pelo PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na EFA - Escola Família Agrícola em Porto Nacional – TO	EFA Porto Nacional - TO	Sousa, 2017
	Agroecologia e Educação do Campo: Experiências educativas da Escola Família Agrícola (EFA), no município de Marabá	EFA Jean Hèbette – PA	Lobo, 2018
Nordeste	Alternância como pedagogia na Escola Família Agrícola de Ladeirinhas - SE: possibilidades de construção de práticas sustentáveis	EFA Ladeirinhas - SE	Melo, 2013
	Pedagogia da Alternância e a convivência com o semiárido: as comunidades tradicionais de fundo de pasto	EFA do Sertão - BA	Andrade, 2016
	Escola do Campo, currículo e práticas agroecológicas: um estudo sobre a Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso	EFA Dom Fragoso - CE	Lima, 2017
	Perspectiva agroecológica no Curso Técnico em Agropecuária: potencialidades e desafios na Escola Família Agrícola Ladeirinhas – Japoatã/SE	EFA Ladeirinhas - SE	Araújo, 2019
Centro-Oeste	O papel das Escolas Família Agrícola (EFA) no desenvolvimento de alternativas agrícolas em Mato Grosso do Sul: o caso da Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ)	EFA Itaquiraí - MS	Souza, 2010
	Educação do Campo e Agroecologia: continuidades e rupturas na história do assentamento Vereda II - Padre Bernardo – GO	EFA Assentamento Vereda II	Silva, 2012

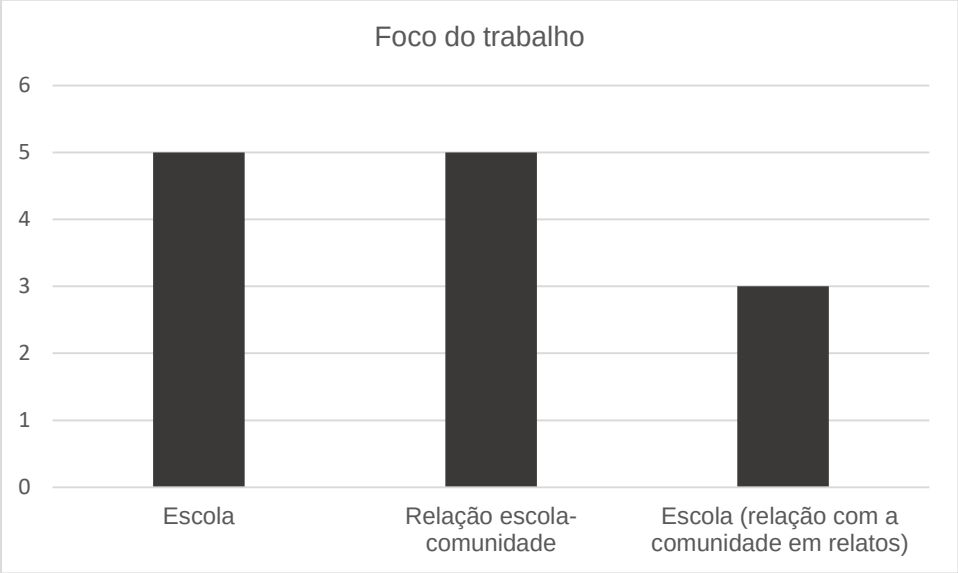
	O ensino da Agroecologia nas Escolas Família Agrícolas do Estado de Goiás: que Agroecologia é essa?	EFAs de Goiás: EFA	Amaral, 2019
Sudeste	Solos e alternâncias educativas: Pesquisa-Ação na formação de educadores	EFAs da Zona da Mata Mineira	Lobo, 2009
	Conhecimentos e práticas agroecológicos nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)	EFA Serra do Brigadeiro e EFA Puris - MG	Oliveira, 2014
	A Escola Família Agrícola de Veredinha e os desafios na formação das juventudes do campo	EFA Veredinhas - MG	Moura, 2019
Sul	A formação através da Pedagogia da Alternância em Agroecologia: um estudo de caso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, RS	EFA Santa Cruz do Sul - RS	Ferreira, 2014
	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e possibilidades emancipatórias	EFA Santa Cruz do Sul – RS	Correa, 2016

Fonte: Elaboração da autora.

Nenhuma das pesquisas analisou algum instrumento pedagógico específico, mas sim a proposta agroecológica oferecida pelas EFAs de maneira geral, presente nos documentos, nas práticas, nas percepções e discursos dos sujeitos, e em alguns casos em sua relação com a comunidade. Apesar do caráter amplo dos trabalhos em relação às práticas e instrumentos da alternância, duas pesquisas destacam o PPJ (SOUZA, 2010; CORREA, 2016), e duas destacam o PPJ e o Plano de Estudos (MELO, 2013; LIMA, 2017) como importantes instrumentos na proposta transformadora de educação oferecida pelas EFAs. Os PPJs por levarem às propriedades dos estudantes as técnicas aprendidas na escola, e possibilitarem o protagonismo e engajamento nas mudanças para modelos mais sustentáveis de agricultura; os Planos de Estudos por constituírem-se como norteadores da formação nas EFAs a partir da leitura da realidade, em contínuo ir e vir entre escola e comunidade.

Em relação ao *lócus* do trabalho, cinco dos trabalhos possuem como foco o que acontece na própria escola; dois priorizam a escola, mas a relação com a comunidade aparece nos relatos; e cinco tensionam as relações da escola com a comunidade (Figura 8). O trabalho restante não possui como foco nem a escola nem as relações com a comunidade (LOBO, 2009), pois sistematiza e avalia um curso oferecido como Extensão universitária à comunidade escolar de EFAs da Zona da Mata mineira.

Figura 8 – Foco das pesquisas em relação à educação agroecológica (escola, ou relação escola-comunidade).



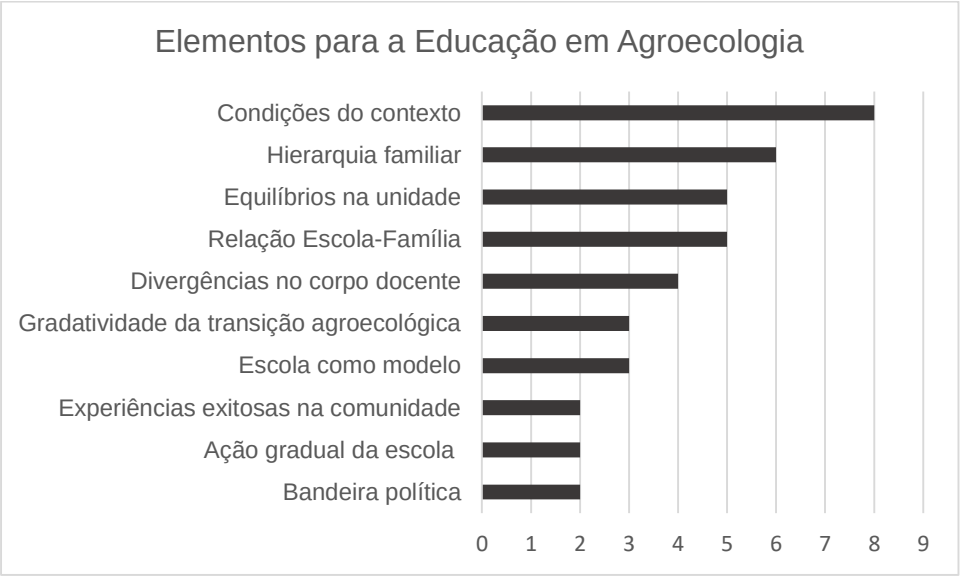
Fonte: Elaboração da autora.

A leitura das pesquisas permitiu o levantamento de elementos importantes para se pensar a Educação em Agroecologia (Figura 9), que apareceram repetidamente nos trabalhos[47]: as condições do contexto como centrais para se pensar as práticas e possibilidades educativas em Agroecologia; as dificuldades impostas pela hierarquia familiar para a adoção de inovações agroecológicas (primeiro pela autoridade, em geral paterna, que não permite que os jovens protagonizem em suas propriedades o que estão aprendendo na escola, segundo pela forma arraigada de se produzir com agroquímicos, que em alguns casos vêm de décadas do uso do veneno, já socialmente validado em muitas regiões); a unidade familiar como preceptora final e mediadora das mudanças em direção à sustentabilidade, de acordo com seus próprios

[47] E também no contexto empírico desta pesquisa, descrito nos Capítulos 5, 6 e 7.

equilíbrios; as relações tecidas entre a escola e a família como cruciais para efetivar uma educação transformadora; as divergências no corpo docente a respeito da efetividade da Agroecologia, e em alguns casos a falta de domínio técnico sobre o assunto; o caráter necessariamente gradativo da transição agroecológica, sem radicalismos; a importância da escola como modelo de uma agricultura sustentável que dá certo (e as implicações do seu contrário); a relevância de existirem experiências de êxito com produção agroecológica na comunidade, no contexto da Pedagogia da Alternância, para que os estudantes vejam e vivenciem possibilidades concretas de uma agricultura alternativa; a Educação vista como um processo gradual, sendo a escola uma semeadora de novas ideias; a ausência, presença ou necessidade do viés político da Agroecologia nos contextos estudados.

Figura 9 – Elementos que aparecem nos trabalhos, importantes para se pensar a Educação em Agroecologia(s).



Fonte: Elaboração da autora.

Esses elementos são apresentados de maneira dispersa no pequeno resumo feito sobre cada trabalho (abaixo), e nos ajudam – juntamente com a pesquisa empírica - a refletir sobre aspectos importantes ao se pensar-planejar-executar processos educativos em Agroecologia. As reflexões e teorização a respeito das práticas nos permitem redesenhar propostas – para que sejam nova e constantemente (re)avaliadas, num movimento de ação-reflexão-ação, que corresponde à *práxis* desejável na Educação em Agroecologia.

O primeiro elemento, presente na maioria dos trabalhos, corresponde às condições materiais do contexto: histórico de ocupação, posse da terra (ou não), parcerias, vizinhança, existência de conflitos, tipo de agricultura praticada - são apenas alguns dos quesitos importantes para se pensar-praticar a Educação em Agroecologia junto à determinada comunidade. Se o contexto agrícola vivido por essa comunidade é determinante para os desdobramentos da educação agroecológica oferecida pela escola, conhecer a realidade – com suas dificuldades e potencialidades - é o primeiro desafio dessa educação. Quem são os sujeitos com os quais se está trabalhando? Qual a sua relação com a agricultura? E com os mercados? Até onde pode ir, num dado contexto local, a Educação em Agroecologia? Considerando a importância dessa questão, subdividi os trabalhos de acordo com as diversas formas de agricultura praticada, a partir das experiências relatadas nas pesquisas.

5.3.2 EFAs e Agroecologia em comunidades agrícolas de subsistência ou tradicionais

Nas categorias estabelecidas por Ploeg (2006; Capítulo 3), as comunidades agrícolas de subsistência seriam aquelas cuja produção (doméstica) é realizada objetivando o autoabastecimento, e não o direcionamento aos mercados. Uma parte excedente da produção, quando direcionada aos mercados para sobrevivência das famílias, caracteriza a Pequena Produção Mercantil (PPM). Nestes contextos, em geral, as famílias sobrevivem em meio a condições hostis e com muitas dificuldades financeiras, e a ação das escolas pode, por um lado, ter maior permeabilidade – principalmente na agricultura de subsistência – quanto pode sofrer barreiras dadas as imposições da realidade circundante, na qual os estudantes esperam trabalhar ao saírem da EFA (como em grandes latifúndios com monocultura, utilizadores dos agroquímicos).

Nas comunidades agrícolas de subsistência ou tradicionais, a maior permeabilidade da escola em comparação a outros contextos de agricultura familiar é comum devido à necessidade de adaptação em ambientes hostis:

> As práticas tradicionais na agricultura nos remetem à diversidade socioeconômica e cultural da agricultura familiar, inclusive no que se refere aos assentados de reforma agrária, além das comunidades indígenas, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e outras categorias. Boa parte desses grupos encontra-se em condições desfavoráveis para a manutenção dos meios de vida e, diante disso, desenvolvem suas estratégias de adaptação, relacionando-as aos condicionantes econômicos e ambientais locais. Esses grupos estão mais propensos a internalizar novas alternativas em seus

> modos de vida e trabalho. Isso se dá pela questão do próprio modo de vida caracterizado pela preservação ao longo do tempo de relações harmônicas com o meio ambiente e a noção intuitiva de dependência dos recursos naturais (RIVETTI E NORDER, 2014, p.93).

Há, portanto, sempre uma maior flexibilidade e margem à inovação de acordo com as condições vividas, “de forma a desconstruir e reconstruir as prescrições oficiais para uso dos pacotes tecnológicos” (RIVETTI E NORDER, 2014, p.93), ainda que submetidas à lógica da agricultura industrial.

Na revisão de literatura, os trabalhos na região Nordeste, nos quais é muito forte a presença dos latifúndios monocultores e a ocupação das terras pelos agricultores familiares se constituiu (e constitui) como um processo de resistência histórica das classes subalternizadas, constantemente ameaçadas não somente pelas condições climáticas, mas também pela ausência de regularização fundiária e a grilagem de terras, compõem esta categoria de artigos.

Em Melo (2013) e Araújo (2019) uma mesma EFA é pesquisada: a EFA Ladeirinhas, em Sergipe. Os dois trabalhos apontam deficiências ou limitações nas propostas agroecológicas na escola, mas apontam para a importância da presença da EFA e sua proposta de educação agroecológica, mesmo com as limitações.

Araújo (2019) analisa o PPP do Curso Médio-Técnico em Agropecuária, demonstrando que o curso possui menos disciplinas ligadas à temática ambiental e agroecológica do que seria desejável (menos de 50%), visto que a Agroecologia é tomada como norteadora do curso. No entanto, a partir de questionário com egressos, demonstra que a maioria relata usar, após sua formatura, práticas alternativas aprendidas na escola, sendo cobertura morta, consórcio e rotação de culturas as principais. Outras técnicas citadas foram adubação verde, compostagem, controle biológico, adubação orgânica, dentre outras.

A construção de práticas sustentáveis através da alternância é o foco de Melo (2013). A autora observa que, na EFA Ladeirinhas, o instrumento mais consolidado corresponde ao Plano de Estudos, com exceção dos terceiros anos, cujo instrumento principal é o PPJ. Entretanto, dadas as dificuldades financeiras das famílias e as dificuldades de financiamento dos projetos, os PPJs são realizados dentro da própria escola, o que reduz o seu potencial transformador na comunidade. Também aponta a resistência às inovações agroecológicas por parte de alguns pais agricultores, principalmente devido aos saberes passados por gerações, porém neste trabalho

aparentemente as famílias aceitavam bem as proposições que os estudantes levavam para casa, e as aplicavam em seus quintais familiares. Tal facilidade de incorporação nos quintais provavelmente se dê pelo contexto da pesquisa, no qual a agricultura é praticada como forma de subsistência por camponeses que sobrevivem em meio às lavouras de cana-de-açúcar, de grandes latifundiários e usineiros - estudantes relatam levar para seus quintais muitas das práticas aprendidas na escola.

A maior contradição apontada em Melo (2013) corresponde à gestão da área produtiva da EFA, que em alguns casos inclui o uso dos agroquímicos, gerando divergências entre monitores-professores e estudantes. Enquanto monitores-professores citam a contradição de princípios, estudantes reforçam que a escola deveria ensinar a utilizar o químico, porém não usar nas imediações da escola:

> Mas você como técnico sente a necessidade de aprender a utilizar o químico?
>
> O químico sim, porque até então a gente vai dizer “ah, eu defendo o orgânico”, mas eu vou chegar em uma empresa e a empresa vai usar químico. Eu vou ter que saber usar. Então eu concordo que a escola passe sim a utilização, os benefícios do químico, mas que não venha praticar o químico aqui, [...] na produção aqui não, e não concorde que nenhum aluno aqui use isso. Eu sempre discuto com os alunos da EFAL, que eles usam químico (Entrevista com Jovem, em MELO, 2013, p.114).

Essa é uma das contradições comuns nas EFAs em comunidades que usam agroquímicos: ensinar a utilizá-los ou não? A maior problemática não está no uso na escola, que em geral não acontece devido à filosofia adotada (salvo exceções, como em Melo, 2013), ligada à defesa da vida e da sustentabilidade, mas na realidade a ser encontrada portões afora da escola, na qual estudantes serão confrontados à atuação técnica em empresas agropecuárias ou em propriedades, nas quais podem ser levados a utilizar o veneno.

Se por um lado a agricultura de subsistência e a facilidade de incorporação das práticas agroecológicas nos quintais familiares favorecem a permeabilidade da Educação em Agroecologia na comunidade, por outro o confronto com a realidade, para além dos quintais, tensiona e complexifica a ação da escola.

Além destas, duas experiências de convivência com o semiárido aparecem na revisão: uma no Ceará (em LIMA, 2017), e outra no sertão baiano (ANDRADE, 2016). Em ambas a EFA aparece como propulsora do desenvolvimento local a partir das técnicas e práticas agroecológicas que experimentam e oferecem aos estudantes e às comunidades, como saídas para a convivência com a seca.

Em Lima (2017), são pesquisados o currículo e as práticas da EFA Dom Fragoso, no Ceará, no sertão nordestino, a fim de compreender como as técnicas agroecológicas de convivência com o semiárido aparecem. O trabalho conclui que embora as práticas agroecológicas não sejam explicitamente apresentadas no currículo, elas se configuram na prática do dia a dia da escola no manejo e produção das unidades produtivas, que utilizam plantas alternativas e animais que se adaptam ao clima da região, sempre voltadas à convivência com o semiárido, tendo como a base a agroecologia e buscando como ideologia o bem viver no sertão cearense.

Atuando há mais de 15 anos na região, a EFA sempre objetivou a sustentabilidade e a convivência com o semiárido, lidando constantemente com as variações climáticas (principalmente a seca) e implantando adaptações que vêm trazendo aprendizados para estudantes e monitores-professores ao longo do tempo.

> Aí acho que um grande problema que a gente encontrou inicialmente foi contar com pessoas que pudessem contribuir com esse processo vamos dizer assim, dentro dessa ótica da agroecologia, da convivência com o semiárido, porque era também uma discussão que não era muito comum. A CPT começou essa discussão, a convivência com o semiárido, mas professores, gente que trabalhava com educação não imaginava isso. Então foi essa a primeira grande dificuldade. Uma segunda, foram as secas que foram aparecendo e que, vamos dizer assim, agravaram a situação, que já era meio crítica naquela região com problema de abastecimento d'água. O açude, que era grande, mas tinha secado, então nós fomos vendo que precisávamos dotar a escola de uma infraestrutura que permitisse, vamos dizer assim, a permanência lá mesmo, no tempo de pouca chuva. Porque era possível a captação... Foi um tempo que se começava a construir a cisterna de placas, né? E aí foram surgindo outras tecnologias para o uso dessa água, o uso mais racional das águas e aí nós fomos também entendendo que precisávamos optar por plantas e criatórios que fossem mais adaptados ao clima, à nossa realidade (LIMA, 2017, p.76).

O trabalho relata a dificuldade inicial em contratar profissionais engajados com estratégias para a convivência com o semiárido – algo construído com o tempo - e é um dos poucos que destaca a escola como modelo para aprendizagem das técnicas agroecológicas. No caso da EFA Dom Fragoso, buscando oferecer aos estudantes possibilidades adaptativas e de convivência com a seca.

A autora destaca que a EFA não propõe desenvolver unidades sofisticadas, pois elas precisam ser simples o suficiente para que as famílias e comunidade consigam implantar nas unidades. Portanto oferece aos educandos possibilidades de realizarem adaptações (até para melhor), quando possível ou necessário. Ressalta também a importância do Plano de Estudos e do PVFC – Projeto de Vida da Família Camponesa (nome em substituição ao PPJ) -, tanto como motivadores do

aprendizado e retorno à comunidade, quanto na implantação de práticas sustentáveis nas propriedades das famílias:

> Todas as aulas são a partir desse Plano de Estudo, ou seja, da realidade do jovem, mas quando eles retornam pra casa, aí é que mora o retorno que eles têm que dar pra comunidade. Eles têm dois momentos: um que eles devolvem, chamado devolução, que aí é uma reunião ou uma oficina que eles fazem com as famílias e tem o momento da atividade retorno, que é uma atividade prática, mais prática. (...) A partir das experiências proporcionadas pelas propostas da EFA, as famílias têm se preocupado em preservar as plantas da Caatinga e de utilizar alternativas (...): "leiras com o resto de culturas, cisternas de placa, cisternas de enxurrada, calçadão, barragem subterrânea, barreiro de trincheira, o esterco dos animais como adubo; cobertura seca e verde no solo, aplicação de defensivos naturais e diversificam o mais possível as culturas plantadas" (LIMA, 2017, p.90-91).

Mesmo com todas as dificuldades, como problemas financeiros e cortes de verbas, que agravam a situação na escola por causa da longa estiagem (no momento da pesquisa, estendia-se por mais de seis anos), a EFA estimula enxergar a seca como uma condição do semiárido - não como um problema -, buscando estratégias de convivência e não de oposição. Este é um interessante e bonito trabalho de como uma Escola Família Agrícola, em contexto muito adverso, pode colaborar no desenvolvimento do meio (endógeno), propondo e incentivando técnicas alternativas às famílias camponesas.

A outra experiência no semiárido (desta vez na Bahia), aparece em Andrade (2016), que investiga a ação da EFA do Sertão (EFASE) em meio a três comunidades de Fundo de Pasto, cuja ocupação coletiva de antigas sesmarias fundou áreas de pastoreio comunitário, roças de subsistência e extrativismo associado, em meio à caatinga e a intermitência climática. Além dos desafios climáticos, as comunidades de fundo de pasto enfrentam a concentração fundiária e a luta pela posse definitiva da terra, principalmente a regularização fundiária, favorecendo a grilagem de terras e o avanço da investida de mineradoras, do agronegócio e de empresas de energia eólica. A EFASE faz parte da luta contra a grilagem e a construção de um projeto emancipatório para as comunidades de fundo de pasto locais, buscando estratégias de fortalecimento camponês e convivência com o semiárido. A ação da EFA é vista como formadora de atores capazes de intervir em sua comunidade, com inúmeros projetos sendo desenvolvidos em intercâmbio com as comunidades, acentuando importância da EFA no contexto local e comunitário.

> Uma das maiores contribuições da EFASE no desenvolvimento do semiárido é justamente criar, assessorar ou operacionalizar projetos selecionados em

> editais e chamadas públicas. Alguns deles são implantados na EFASE para melhor preparar seus alunos e futuros técnicos para atuarem nas dezenas de comunidades do semiárido nordestino. Outra parte chega a dezenas de comunidades que possuem alunos ou ex-alunos da EFASE, técnicos já formados que desenvolvem trabalhos de assistência técnica e atividades sociais que melhoram a vida dessas comunidades. Os moradores das comunidades pesquisadas relataram o quão diferente é a educação oferecida pela EFASE aos jovens que nela estudam ou estudaram. Para os entrevistados, os alunos e técnicos já formados na EFASE estão preparados para viver e conviver com/no semiárido. Eles aprenderam a aproveitar coisas que antes eram desperdiçadas como água e ração, aprendem, por exemplo, a fazer limpeza de quintais, reduzir a produção do lixo, construir hortas, fazer manejo de animais, curtir esterco para adubar as plantas e melhorar sua produção (ANDRADE, 2016, p.126-127).

Em geral, nesses trabalhos o objetivo da Educação em Agroecologia implica na adoção das práticas alternativas pelas famílias, melhorando seus processos produtivos nos quintais de subsistência, ou favorecendo estratégias em contextos muito adversos.

5.3.3 EFAs e Agroecologia em assentamentos da reforma agrária

Também com elementos da agricultura familiar de base camponesa, estão os assentamentos e reassentamentos da reforma agrária, que aparecem nos trabalhos de Souza (2010), Sousa (2017), Silva (2012) e Lobo (2018).

Em Souza (2010), numa pesquisa sobre a participação da EFA na inserção da Agroecologia em assentamentos do município de Itaquiraí/MS, um elevado percentual dos sujeitos da pesquisa diz aplicar ao menos parcialmente em suas propriedades algumas técnicas aprendidas na escola (67,35%), enquanto 15% procuram desenvolver uma produção agroecológica nos lotes (embora em pesquisa mais aprofundada o autor diga que esse percentual é menor), e 17% dizem não realizar nenhuma prática agroecológica. O trabalho relata a dificuldade da produção de orgânicos na região, e a importância da EFA e da visitação a lotes com áreas experimentais agroecológicas para a formação dos estudantes.

Analisando em detalhes cinco “Áreas Experimentais” (termo substituto dos chamados PPJs), de cinco alternantes, o autor sinaliza como principais desafios: a resistência das famílias para a implantação das áreas experimentais, devido à hierarquia familiar, e problemas com a aplicação de agrotóxicos por vizinhos e a necessidade de negociações. Mesmo com os impedimentos em relação a outros

atores do contexto local, considera a atuação da EFA como potencialmente transformadora, de maneira gradual:

> Cabe reconhecer que a EFAITAQ tem um papel importante neste processo, pois não será apenas uma turma de alternantes que regressarão aos seus lotes buscando uma nova alternativa de agricultura; a cada turma formada uma nova expectativa será lançada e a semente plantada poderá produzir seus primeiros frutos através da produção agroecológica no município de Itaquiraí. É claro que essa transição não será repentina, pois estamos acompanhando apenas o seu processo embrionário que saiu da sala de aula para ser cultivado nos lotes das famílias assentadas (SOUZA, 2010, p. 136)

Também em Souza (2010), a EFA é vista como um lugar *potencialmente* formador de sujeitos transformadores de suas comunidades, mas os limites relativos à estrutura familiar e as diferentes possibilidades de cada propriedade/lote incorporar as técnicas alternativas devido a fatores internos e externos, como a relação com a vizinhança, aparecem como impedimentos. Esse trabalho demonstra a inserção da agricultura industrial e dos impositivos do mercado num contexto de agricultura familiar camponesa, dentro de assentamentos rurais do MST. Não à toa o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra vem levantando a bandeira agroecológica como ponto central em suas pautas de luta, como necessidade primordial na construção de outro projeto de campo para o país. Para alguns, no entanto, essa mudança de direcionamento de pauta – da posse da terra para outro modelo produtivo – quando não travestida de seu viés político, pode contribuir com o arrefecimento da luta pela terra (BOGO e BOGO, 2019).

Em Sousa (2017) é feita uma avaliação dos cursos do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Porto Nacional, Tocantins, onde está situada a EFA de Porto Nacional. O trabalho apresenta um questionário simples, e em seu esforço inicial apresenta resultados positivos da atuação dos cursos e da EFA: “fica evidente que o Programa trouxe mudanças diversas e significativas para vida dos discentes que estavam inseridos nos cursos” (SOUSA, 2017, p.49). Nas perguntas feitas aos discentes aparece o desejo de um quinto dos estudantes do PRONERA de atuarem aplicando seus conhecimentos seja em sua propriedade, seja em seu assentamento/comunidade (dividido entre os cursos de Agroecologia e Magistério). Todos os coordenadores pesquisados concordaram com o formato em que o PRONERA foi executado, apesar de existir algumas limitações técnicas e financeiras expostas pelo INCRA na gestão do mesmo.

A participação dos Movimentos Sociais também se destaca como um grande motor de representação dos camponeses envolvidos neste processo de Educação do Campo pelo PRONERA no estado do Tocantins. Além disso, a alternância proposta faz com que as atividades das disciplinas vão além das leituras e exercícios, e envolvam a atuação dos educandos nas propriedades e na comunidade. Sousa (2017) relata, no trabalho, o intercâmbio com as famílias nas visitas realizadas como acompanhamento dos discentes pelos instrumentos pedagógicos. No entanto, a atuação da EFA acaba limitada por questões de ordem macrossocial: “os projetos são construídos com a participação dos atores do campo, o grande desafio é contar com as outras políticas públicas do campo para apoiar a aplicação prática destas técnicas” (SOUSA, 2017, p.60).

No trabalho, há a percepção de que existe engajamento da comunidade nas atividades propostas pela EFA e vice-versa, não sendo apresentadas barreiras de inserção de tecnologias inovadoras ou novos processos no campo:

> Acredito que os egressos do PRONERA aplicam as técnicas e conhecimentos aprendidos no curso participando de organizações sociais (Movimentos Sociais, Associações, Cooperativas) e alguns exercendo a profissão escolhida. (...) Percebemos que o PRONERA promove mudanças na realidade dos jovens e adultos que fizeram o curso, pois a maioria destes passou a se envolver, participar e contribuir mais com a realidade e melhorar suas propriedades (SOUSA, 2017, p.61).

Já em Silva (2012) aparece a contradição entre a presença da EFA Assentamento Vereda II, em meio a sete assentamentos da Reforma Agrária (e localizada em um deles), em Goiás, e seu afastamento da comunidade ao longo do tempo. Pensada por agentes desses assentamentos para proporcionar educação condizente com a realidade do campo, e ao mesmo tempo para garantir formação técnica-profissional voltada ao modelo produtivo agroecológico, interlocutores da comunidade sinalizaram que a escola está “muito afastada de todos”, que não é mais “como antigamente”. Com parcos recursos de manutenção, surgem questionamentos de que a EFA está abandonada, física e pedagogicamente, com espaço subutilizado. Que não surtiu o efeito esperado nem ajudou efetivamente as famílias. De fato, as pesquisas de pós-graduação consultadas (e a literatura sobre as EFAs) apontam a relação entre escola-família-comunidade como um dos pontos mais importantes para o andamento do trabalho das EFAs. Quando essa relação é desfeita, como demonstrado em Silva (2012), ela perde sua razão de ser e iniciam-se as críticas e cobranças por parte da comunidade.

O trabalho de Lobo (2018), na EFA Jean Hèbette, localizada em assentamento no Pará, faz principalmente conexões teórico-práticas entre propostas da Educação do campo, alternância e a Agroecologia, com ênfase no diálogo de saberes que a Alternância proporciona e a Agroecologia também preconiza. É destacado, no texto, a inserção dos conhecimentos populares e tradicionais nas práticas e reflexões da escola, com ênfase para o diálogo de saberes na construção do conhecimento agroecológico. Há poucas referências às práticas agroecológicas realizadas nas dependências da EFA – mas a autora cita a existência de uma horta, horta medicinal, e o desejo futuro de se implantar Sistemas Agroflorestais.

A palavra Agroecologia não está em destaque na escola, e é desconhecida pela maioria dos estudantes, e até por alguns monitores-professores. Vale ressaltar que a EFA Jean Hèbette oferece apenas o Ensino Fundamental, com disciplinas como Zootecnia, Agricultura, Administração Rural, dentre outras disciplinas da área, embora a formação não seja técnica. A Agroecologia aparece “implicitamente” nas atividades, pois a autora relata que apesar de os alunos não conhecerem teoricamente a agroecologia, eles a conhecem na prática.

Embora sem muito aprofundamento, destaca também que o debate sobre agroecologia como bandeira política é frágil na EFA, uma vez que se propõe a produzir conhecimentos e alimentos orgânicos: “Possui a agroecologia como bandeira, porém a discussão a respeito desta ciência como matriz tecnológica e seu caráter político precisa de amadurecimento” (LOBO, 2018, p.67).

Nesses trabalhos aparecem contraditórias percepções sobre as EFAs: algumas vistas como potenciais formadoras e transformadoras de suas comunidades, especialmente pelas práticas que ajudam a introduzir nos assentamentos/lotes; algumas com defasagem de práticas (com utilização de agroquímicos) ou distanciamento da comunidade, de maneira totalmente contraditória à sua implantação nos assentamentos; outras incorporando a Agroecologia em suas práticas sem amadurecimento político.

Embora de base camponesa, relata-se o uso de agroquímicos em muitas das regiões estudadas, dificultando a Educação em Agroecologia realizada pelas EFAs. Essas são questões que complexificam pensar a formação agroecológica dos trabalhadores do campo, atravessados por inúmeras questões de ordem histórica, social e econômica, que incluem o avanço do projeto de campo pautado no

agronegócio, mesmo em comunidades da agricultura familiar - inclusive assentamentos. Nem sempre a agricultura de base camponesa será agroecológica – embora os inegáveis e ampliados esforços dos movimentos camponeses nesse sentido – e nem sempre será fácil promover a transição. No entanto, certamente o fortalecimento das lutas por projetos e políticas públicas de base agroecológica, encabeçadas pelos movimentos, são cruciais para permitir a mudança do modelo agroindustrial para o modelo agroecológico, que favorece a vida, na agricultura familiar camponesa.

5.3.4 EFAs e Agroecologia entre a Pequena Produção Mercantil e a Produção Simples de Mercadorias

Enquanto a Produção Doméstica é realizada para autoabastecimento (subsistência) e a Pequena Produção Mercantil introduz no mercado itens excedentes para comercialização (cujo objetivo ainda é a sobrevivência), na Produção Simples de Mercadorias outros recursos passam a fazer parte do mercado, tendo a força de trabalho familiar como exceção. Embora seja difícil uma definição clara dos modos de produção em cada contexto estudado, nas duas primeiras categorias busquei enquadrar os trabalhos em regiões nas quais a agricultura é praticada como subsistência ou nos quais a realidade seja de assentamentos da reforma agrária. Nos demais, não há fronteiras claras que permitam alguma classificação mais ampla, e estão eles entre cenários de Pequena Produção Mercantil e Produção Simples de Mercadorias, algumas vezes adentrando o que Ploeg denomina como agricultura familiar *empresarial* (PLOEG, 2006).

Neste último caso, vale demarcar, a inserção ampla nos mercados, embora caracterizada pelo aumento da renda, não vem acompanhada de melhorias na qualidade de vida dos camponeses - por exemplo na participação da agricultura familiar na produção do tabaco para as indústrias fumageiras no Rio Grande do Sul, relatado em Ferreira (2014) e Correa (2016), onde se instaura a territorialização do agronegócio, e por conseguinte a desterritorialização da agricultura camponesa.

Apesar de apresentar, em outros casos, contornos mais sutis, o agronegócio se manifesta na introdução dos insumos variados (adubo, agrotóxicos, sementes, etc) utilizados pela agricultura familiar, que vão também desterritorializando a agricultura

camponesa, subordinando-a aos modelos de desenvolvimento apresentados pelo capital. Além desse conflito, sempre presente nos trabalhos, seguem-se outros ligados à ocupação da terra e à resistência em relação aos latifundiários e corporações que avançam na direção da agricultura familiar.

Oliveira (2014) busca compreender como duas EFAs da Zona da Mata mineira impactam e colaboram na ecologização das práticas da comunidade. A relação entre duas unidades de Minas Gerais – EFA Puris e EFA Serra do Brigadeiro (EFASB) – com o meio sociofamiliar, no trabalho, apontam que questões estruturais e culturais inerentes ao contexto e às famílias influenciam a incorporação de práticas agroecológicas:

> 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 (OLIVEIRA, 2014, p.24).

No trabalho há centralidade da questão agrária e uso da terra, pois o histórico da região é marcado pela concentração de terra seguido de sua fragmentação. O estudo relata que as famílias usam veneno na lavoura (e de maneira obrigatória quando se trata de meeiros), mas não em seus quintais para uso próprio. Destaca também a troca de conhecimentos entre comunidade e monitores-professores das EFAs que residem no local, num contínuo fluxo entre os sujeitos que compõem a EFA e o mundo exterior.

Na EFA Serra do Brigadeiro, em que há somente Ensino Fundamental, as práticas agroecológicas limitam-se à horta sem uso de agroquímicos. Não há consenso entre monitores-professores em relação à eficácia da Agroecologia, e apenas uma monitora é vista como responsável pela inserção da temática na escola. Na visão do próprio coordenador, a Agroecologia não é viável para os produtores rurais. Há, portanto, uma divergência de pensamentos na EFA sobre a Agroecologia:

> 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 (OLIVEIRA, 2014, p.64-65).

Já na EFA Puris, que conta com o Ensino Médio com Técnico em Agropecuária, o foco em Agroecologia esteve desde os primórdios da escola, visto que muitos dos agricultores que vivenciaram na região um movimento de Compra de Terras em Conjunto e adesão às práticas agroecológicas, foram os mesmos ligados à criação da EFA. A Agroecologia é, portanto, uma bandeira da escola.

> Dessa forma, um conjunto de fatores dentro da EFA Puris de Araponga, 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 (OLIVEIRA, 2014, p.95).

Enquanto na EFASB o principal problema apresentado seja interno, com a divergência entre monitores-professores, na EFA Puris os principais problemas são externos. Aparecem muitas práticas agroecológicas na escola, com a maioria dos PPJs implantados no terreno da própria EFA, acompanhando a instalação de setores práticos. Porém, monitores-professores relatam a dificuldade de implantação dos PPJs fora da escola, tanto pela hierarquia familiar, quanto pela falta de acesso e posse da terra, que aparece como um fator essencial para se pensar a *práxis* da EFA Puris. Poucas experiências agroecológicas na região também impossibilitam que os estudantes vivenciem propostas na comunidade, tornando a escola, muitas vezes, o primeiro e único lugar de contato com a temática.

> 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 (OLIVEIRA, 2014, p.172).

A ação da EFA também fica muito limitada pela resistência a um modelo diferente do convencional, que é a forma conhecida e legitimada de se fazer agricultura na região, seja pela tradição ou pelo reconhecimento social que possui. A resistência também aparece por causa dos riscos implicados na transformação dos

sistemas agrícolas, “já que as propriedades são pequenas e a terra é o meio de vida fundamental destas famílias” (OLIVEIRA, 2014, p.173).

Percebe-se, portanto, que no imaginário de monitores-professores e das famílias a transição para modelos mais sustentáveis de agricultura é vista como um risco, pois de fato envolve mudanças que podem, sem o auxílio de políticas públicas e subsídios – além de assessoria técnica – comprometer a renda familiar dos pequenos lotes familiares. Essa é uma questão ao mesmo tempo paradigmática e política, pois a Agroecologia pode e é capaz de garantir boa produtividade (algo nem sempre acreditado por profissionais da área agrícola ou por trabalhadores rurais), embora toda a construção narrativa da agricultura industrial empurre profissionais da área para a necessidade da utilização dos insumos externos. No entanto, quando não articulados em coletivos, dificilmente agricultores conseguem passar pela necessária transição agroecológica, que demanda adaptação e muitas vezes uma fase de diminuição na produção. Políticas públicas de incentivo à agricultura sustentável poderiam resolver essa lacuna, no entanto elas são irrisórias ou quase inexistentes no Brasil.

Em Moura (2019) essa tensão também aparece: monitores-professores divergem em relação às formas de se alcançar um “desenvolvimento rural” na agricultura familiar e camponesa. Contrária a uma visão mais romântica da Educação promovida pela EFA, o trabalho apresenta o paradoxo das propostas de “desenvolvimento do meio” em dois aspectos: primeiro pela própria ideia de desenvolvimento, que entre monitores-professores aparece ora mais voltado para a lucratividade, ora numa tentativa de desenvolvimento rural que favoreça a permanência dos jovens no campo, a partir de melhores recursos, dignidade e qualidade de vida.

> Isso porque na nossa interpretação, alguns apresentam uma visão de desenvolvimento pautada na agricultura familiar e camponesa orientada pelas técnicas e tecnologias tradicionais e agroecológicas de manejo agropecuário e voltadas para a valorização do trabalho e do modo de vida tradicional camponês, enquanto uma parte dos monitores apresentam um olhar mais moderno sobre a perspectiva de desenvolvimento que deve orientar a agricultura familiar e camponesa, mesclando assim uma orientação agroecológica e de valorização do trabalho e modo de vida camponês, juntamente com práticas agropecuárias focadas na agricultura científica globalizada (MOURA, 2019, p. 177).

O trabalho faz uma interessante classificação entre o que seriam propostas pedagógicas emancipatórias e propostas pedagógicas neoliberais dentro da EFA

Veredinhas/MG, a partir de seus instrumentos, posicionando os Estágios e os PPJs como aqueles mais condizentes com uma Educação neoliberal. Relata como exemplo dessa Educação o estímulo ao Empreendedorismo Rural e PPJs que visem ao lucro.

No entanto, em minha interpretação, a autora posiciona-se de forma dicotômica, sem avaliar as nuances dentro da agricultura familiar e da diversidade das formas familiares de produção. Também não avalia como determinadas práticas, apesar de nomeadas como "desenvolvimentistas", podem favorecer o desenvolvimento endógeno e a autonomia camponesa. Essa leitura demonstra uma romantização da figura do camponês - como aquele que não deveria buscar aumentar a sua renda, pois essa é uma "característica neoliberal" – ainda que sem análises de qual desenvolvimento é proposto pela escola[48].

As dificuldades de se efetivar a produção agroecológica nas imediações da escola aparecem também como grande desafio, havendo insegurança quanto à formação técnica e à experiência prática em agroecologia entre os monitores-professores, que adotam princípios agroecológicos em suas aulas, mas aparentemente não estão convencidos da efetividade de uma produção agroecológica, principalmente pela preocupação com o volume/escala. Com a dificuldade de implantar na própria escola, estudantes nem sempre têm confiança de que a opção agroecológica é realmente viável. Um dos principais desafios apontados é, portanto, "convencer os alunos que dá certo", quando nem mesmo os monitores-professores se mostram convencidos e conseguem implantar na escola.

Outro fator limitante é que existem poucas famílias agricultoras agroecológicas na região que possam servir como exemplos positivos para propor visitas técnicas nas atividades escolares. Ou seja: nem a escola, nem a comunidade oferecem exemplos

[48] Percebo como problemáticas as análises duais: ou é uma Agroecologia radical praticada num contexto de agricultura familiar camponesa em seu nível máximo de campesinidade, ou nem é Agroecologia (e em geral classifica-se toda e qualquer proposta, de agricultura ou Educação em Agroecologia como "neoliberal"). Embora tenhamos inúmeros exemplos *dessa* Agroecologia "radical", e dessa Educação *na* Agroecologia, penso que a Educação em Agroecologia não deve estar a serviço apenas de "reforçar" o que já existe nesses contextos. Obviamente desejaríamos que assim o fosse para uma amplitude maior de sujeitos e lugares, mas essa não é a realidade de grande parte dos agricultores familiares no Brasil (quiçá no mundo), como demonstram os trabalhos consultados nesta revisão, nos quais inúmeras dificuldades e impedimentos a uma transição agroecológica aparecem, assim como à atuação das EFAs. A Educação em Agroecologia, percebe-se, atua dentro de uma arena de projetos de agricultura, dentro do sistema capitalista – e não dele apartados - na qual posturas simplistas e dicotômicas não auxiliam a pensar em estratégias e possibilidades.

exitosos na produção agroecológica. Ainda assim, há um esforço pela EFA em direção à Agroecologia, mesmo diante de tantos desafios.

> A EFAV está trabalhando para buscar alcançar esse potencial agroecológico em muitos âmbitos de suas ações, mesmo que ainda vivenciando muitos limites e desafios impostos por questões internas, tanto institucionais quanto no nível da formação e experiências empíricas e profissionais da equipe de monitores, e também conjunturais, no sentido do contexto político nacional que não está favorável às políticas e fomentos à agroecologia e à produção orgânica (MOURA, 2019, p.186).

A tese de Amaral (2019), por sua vez, demonstra a carência de amadurecimento político na Agroecologia praticada em EFAs do Estado de Goiás, sugerindo que a Agroecologia seja vista num âmbito mais idealista e romântico. O trabalho, a partir da análise do PPP, de entrevistas e observações sobre a prática agrícola nas escolas e nas propriedades de egressos, busca explicitar as concepções e o ideário agroecológico construído pelos projetos educativos em alternância em três EFAs. Apenas uma das escolas tem ênfase em Agroecologia, com disciplina específica (e outra de Gestão Ambiental e Agroecologia), e mesmo nessa escola

> apesar de no discurso e no PPP argumentarem a favor de uma agroecologia, na prática cotidiana da escola e nas propriedades de egressos visitadas, as práticas agroecológicas são irrisórias ou inexistentes, demonstrando um discurso puramente institucional no projeto pedagógico (AMARAL, 2019, p. 118).

A autora observa concepções romantizadas da Agroecologia nos PPPs e ausência de uma definição concreta sobre a agricultura familiar, concebida em plano abstrato nos documentos, bem como a noção de sustentabilidade ou de agroecologia. Infere que “as relações entre as concepções de educação e agroecologia dessas escolas se revestem da mesma base filosófica, qual seja, idealista e pragmática” (AMARAL, 2019, p.119). Apesar da clara intenção de melhorar a vida dos moradores do campo, constata-se que a visão das escolas atribui a um conjunto de técnicas a possibilidade de superação de problemas de ordem estrutural, portanto numa visão idealista e romantizada da realidade social, atribuindo-se um peso excessivo à escola em relação à superação de problemas de ordem social.

> Esse ideário pode ser nefasto aos trabalhadores, a julgar pelo entendimento apresentado nos documentos, de que basta o desenvolvimento capitalista das propriedades para uma reprodução qualitativa da vida das famílias envolvidas com o projeto. Conclui-se que a pedagogia da alternância se adequa ao sistema, não havendo, portanto, uma transformação da realidade como pretendem (AMARAL, 2019, p. 119).

Ao mesmo tempo em que essa é uma leitura crítica e coerente a respeito das limitações das Escolas Família Agrícola como potenciais impulsionadoras de

processos transformadores nos territórios em direção à sustentabilidade, ela atribui tão somente à transformação radical e antissistêmica esse *status*, como se agricultores devessem estar (ou estivessem) à parte das relações de mercado do sistema capitalista. Portanto, não analisa nem considera possíveis iniciativas e projetos que aumentem a autonomia camponesa, como diversificação de culturas e de atividades nas propriedades ou menor dependência do mercado, pois enquadra toda e qualquer ação dentro do contexto neoliberal[49].

> Mesmo com o discurso da transformação da sociedade, as EFAs na prática acabam se dirigindo para transformações subjetivas e individuais, no plano do micro e não das macro relações (AMARAL, 2019, p.150).
>
> Haja vista que, transformar uma propriedade em um pequeno empreendimento de sucesso, sem condições materiais para o seu desenvolvimento, alinha-se às ilusões pós-modernas e ao discurso capitalista hegemônico de ascensão social e meritocracia (AMARAL, 2019, p.151).

Em meio à realidade da monocultura para exportação e o uso de agrotóxicos, a resistência das famílias em relação às inovações agroecológicas, principalmente devido à hierarquia familiar, aparece na visão dos monitores-professores como uma das principais dificuldades para a Educação em Agroecologia na região, o que autora problematiza como uma visão idealista e romantizada da realidade social pois exclui as questões de ordem macro. Outro grande problema apontado é a dificuldade de adequação e envolvimento dos profissionais da EFA na agricultura agroecológica, com formação cristalizada na agricultura industrial.

[49] Essa tese é particularmente interessante para discussão, pois o contexto da pesquisa empírica com os pomeranos no Espírito Santo demonstra que as mudanças impulsionadas pela EFA se dão, de fato, no nível das micro relações, com pouca ou nenhuma discussão política no nível macro – até mesmo por rejeição do público local. Ao mesmo tempo, observamos uma dupla questão que merece aprofundamento: a primeira, é que não é apenas a mudança radical de modelo produtivo o único caminho para as possibilidades emancipatórias camponesas (conforme repeti inúmeras vezes a respeito do aumento dos níveis de autonomia, a partir de mudanças aparentemente pequenas nas propriedades – isso porque o campesinato consegue "fugir", em alguns aspectos, do mercado); a segunda é o peso dado às escolas e à Educação a respeito das mudanças de nível macro: nesta tese (AMARAL, 2019), como comumente se vê em outros trabalhos, se por um lado atribui certa ingenuidade ao se acreditar na escola como potencial transformadora do meio, justamente porque os impedimentos se dão na ordem estrutural, descredita as iniciativas em nível micro exigindo-se que deem conta de leituras amplas, críticas e proponham transformações de nível macro. Ficam, portanto, as questões: pode mesmo a escola ser capaz de provocar mudanças tão radicais? Não seria essa uma exigência por demais grandiosa? Penso que as EFAs só deem conta – isso quando possível – de mudanças em microescala, mas que de fato essas escolas não devam estar descoladas de leituras mais amplas da realidade, afastando-se do que Amaral (2019) posiciona como visão neodesenvolvimentista, comunitarista e localista. Há, portanto, mais uma vez, necessidade de aprofundamento do caráter político da Agroecologia.

O caráter espontaneísta da Agroecologia é também criticado por Amaral (2019), que se configura sem definição teórica e prática. Esse é mais um aspecto a ser considerado (e que demanda maior compreensão a partir de pesquisas), não apenas nas EFAs, mas na formação de monitores-professores da área técnica a partir dos Centros de Formação de Monitores, que norteiam as atividades das unidades pois, como já afirmado anteriormente, não é possível naturalizar a Agroecologia nessas escolas.

Nos dois trabalhos realizados na EFA Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul (EFASC; em FERREIRA, 2014 e CORREA, 2016), aparece o conflito no contexto da EFA: as grandes indústrias fumageiras, e a agricultura familiar altamente dependente da cultura do tabaco. A EFASC aparece como um contraponto na formação reflexiva sobre a realidade, desenvolvendo outra visão de agricultura para reduzir a dependência do sistema integrado às fumageiras.

Ferreira (2014) apresenta as representações sociais de monitores-professores e educandos a respeito da alternância, da agricultura sustentável, e das relações sociais estabelecidas na escola. O trabalho demonstra que, no ponto de vista dos monitores-professores, as principais dificuldades relativas à Educação em Agroecologia estão ligadas à hierarquia familiar, arraigada às formas de produção com utilização dos químicos para as indústrias de tabaco. A realidade da região também aparece nos relatos:

> A principal dificuldade é a realidade vivida pela região de dependência da produção de fumo, um sistema que percorre mais que um século, no qual a individualidade prevalece. Isso faz com que as famílias e os estudantes tenham muitas vezes resistências em desenvolver outras atividades, e até mesmo participar na construção coletiva da escola (Relato do Monitor X, em FERREIRA, 2014, p.70).

Ainda assim, monitores-professores e estudantes afirmam que a EFA tem contribuído para mudar a realidade da região com o ensino da Agroecologia, e que muitos estudantes têm reorientado seus projetos de PPJ e de vida em direção às possibilidades mais sustentáveis.

> Apesar de algumas resistências que os educandos sofrem perante a família e comunidade, o objetivo da escola de oportunizar uma alternativa de produção para os agricultores familiares e diversificar a sua propriedade está sendo alcançado. Os Monitores observam uma ampliação da utilização dos conhecimentos e das tecnologias construídas na escola e família que possuam princípios de uma agricultura que causa menos impactos negativos ao meio ambiente, sociedade e questões financeiras nas unidades produtivas familiares. Como podemos destacar com o Monitor E: "*Na maioria das propriedades ocorre a conversão da propriedade para o sistema orgânico de produção. Outras ocorrem a diversificação com a diminuição da produção do*

> *tabaco e aumento de outras culturas como fonte de renda utilizando tecnologias de baixo impacto ambiental"* (FERREIRA, 2014, p.71).

A escolha de trabalhar como técnicos nas empresas transnacionais fumageiras – como "Gerentes do fumo" – única imagem de assistência técnica e extensão rural que os jovens possuíam antes de ingressar na EFASC - vem dando lugar à conversão de propriedades ou à sua diversificação, com muitos estudantes implantando suas próprias hortas para consumo próprio. Embora setenta por cento dos estudantes possuam a cultura do tabaco em suas propriedades, caracterizando a dominação dessas empresas na agricultura familiar local,

> A EFASC desenvolve seu trabalho sempre buscando a diversificação da propriedade familiar, oferecendo-lhes alternativas à produção de tabaco. Muitos dos seus educandos, quando ingressaram na escola não possuíam nenhuma produção de subsistência, sendo obrigados a comprarem diversos produtos em mercados próximos. Muitos deles relataram que apesar de uma grande área cultivada de tabaco, hoje já conseguem cultivar produtos para subsistência da família e venda do excedente (FERREIRA, 2014, p.73).

Uma análise sobre o caráter pedagógico e processual de atuação da EFASC nas *possibilidades emancipatórias* dos agricultores e agricultoras ligados à indústria fumageira na região de atuação da escola aparece em Correa (2016). Neste trabalho, a autora busca sinais de emancipação humana, em sua vocação para *ser mais*, a partir da *práxis* da EFASC, correlacionando-os com a educação para "a produção de alimentos com base agroecológica, o manejo orgânico, a agricultura familiar autônoma, a valorização do território camponês e o empoderamento dos povos do campo" (CORREA, 2016, p.17).

Numa região marcada pela monocultura do fumo – que a autora posiciona como "agronegocinho" (termo utilizado para sinalizar a aproximação da agricultura familiar ao agronegócio), intoxicações e doenças, em que a presença das grandes fumageiras colonizam e subordinam agricultores e seu saber-fazer, submetendo-os à condição de *ser menos*, a ação da EFA se desenrola nas experiências diárias, nas trocas entre sujeitos - que partilham uma "do-discência" -, permitindo que nos desenhos cotidianos de luta "vão ocorrendo *possibilidades* que caminham para a realidade de emancipação" (CORREA, 2016, p.17).

> Uma região monocultora não é transformada "da noite para o dia" porque existe um processo da natureza, do humano e da terra que precisa ser respeitado nas transições. Também há questões políticas, sociais e econômicas que não se dissociam da ação revolucionária ou adaptativa. Por este motivo, as *possibilidades emancipatórias* são vinculadas às *práxis do-discentes.* E não são determinações, justamente, por estarem articuladas às experiências humanas que estão *sendo* (CORREA, 2016, p.18).

As possibilidades de emancipação demarcam um limite à ação em meio ao sistema capitalista:

> A emancipação, segundo o pensamento de Marx (2003), não pode ser atingida no sistema incivilizatório que é o capitalismo, mas a mesma pode ser compreendida na melhoria das condições de vida e o empoderamento dos homens e das mulheres. As *possibilidades emancipatórias* relacionam-se à mudança da realidade presente, às oportunidades presentes, às *práxis* humanas concretas, mas sua efetivação pode não ser "logo". Também, não é acabada sendo compreendida pelo movimento dialético da realidade/possibilidade/realidade. Pois como mencionamos, a cada possibilidade se avista a realidade e na realidade uma possibilidade (CORREA, 2016, p.120).

Para a autora, cada projeto implantado numa propriedade a partir de um PPJ ou do percurso de um egresso, e cada mudança realizada, ainda que pequena, é uma possibilidade emancipatória introduzida em situações formativas concretas, no cotidiano, visto que a maioria dos agricultores cultivam o fumo na região.

> Essa articulação entre o real e o possível, assim como todas as possibilidades de emancipação, se manifesta na experiência. Na fala de Sr. Sérgio, agricultor familiar, *pois lá em casa nós reduzimos em 40% o plantio do fumo e a tendência é plantar menos ainda para diversificar ainda mais a agricultura*, verifica-se a possibilidade emancipatória no tempo presente. Tendo em vista todo o histórico do fumo submetendo o território camponês, os aspectos ambientais em função do uso do agrotóxico, a saúde dos povos do campo, ou seja, todas as contradições presentes nesse cultivo que gera renda, mas desumaniza, reduzir 40% do plantio é algo relevante e que se coaduna a humanização e recuperação do território camponês na agricultura familiar (CORREA, 2016, p.119-120).

Há algumas poucas entrevistas com estudantes e familiares que incorporaram técnicas (com apenas um relato de transformação completa da propriedade, incluindo a certificação orgânica), mas, numa região dominada pela monocultura do fumo e todas as suas implicações, o trabalho destaca a importância da EFASC em mudanças gradativas nas propriedades, como um processo de transição e emancipação.

Enquanto *possibilidades emancipatórias* na *práxis* da EFA, mediadas pelo trabalho com a terra, observou como resultados: a partilha de saberes populares e conhecimentos científicos; o ensinar e o aprender como processos não dissociáveis; as *práxis do-discentes,* identificadas na relação de escuta dos sujeitos envolvidos no processo educativo; o protagonismo dos sujeitos do campo; a docência partilhada; a pedagogia da alternância, que "cria situações nas quais a produção do saber não está na escola, nem na família ou na comunidade, mas na relação dialética que se estabelece entre essas partes" (CORREA, 2016, p.102); a relação de "do-discência" família-educando-escola - que segundo a autora é o que faz uma EFA ser uma escola

familiar. A relação entre Escola e Família aparece como central na pesquisa, com o diálogo de saberes, as negociações e acomodações sinalizadas como essenciais para as mudanças nas propriedades.

Considerando que cada mudança aumenta a autonomia camponesa, ela se apresenta como uma *possibilidade emancipatória* no tempo presente, a partir daquilo que a realidade permite como intervenção real no mundo concreto. O trabalho de Correa (2016) é um interessante contraponto teórico a Amaral (2019), cuja crítica às mudanças nas micro relações não considera o potencial emancipatório que porventura apresentem. Ao mesmo tempo, a revisão sobre Agroecologia nas EFAs sinaliza um afastamento da bandeira política da Agroecologia, e a tendência à visão localista. Há uma ambiguidade nesse posicionamento: se por um lado aparentemente permite a abertura ao diálogo com os sujeitos que *estão sendo*, com eles abrindo-se para um pronunciar do mundo a partir de possibilidades concretas e portanto locais (na maioria das vezes tendo como *lócus* da mudança a unidade familiar), sem imposições, por outro lado enfraquece a leitura crítica da realidade vivida pelos sujeitos, e a tomada de consciência de questões de ordem mais ampla e estrutural, que potencialmente poderiam levar a mudanças de maior implicação para a autonomia campesina. Ao mesmo tempo, a pesquisa em campo demonstrou que radicalismos (ao menos em meio à realidade pomerana) são indesejáveis, apontando que diálogo e “estratégias” são mais importantes que defesas inveteráveis de alguma bandeira. Eis uma tensão própria da Educação em Agroecologia em contextos de agricultura familiar com a presença de agroquímicos.

- x -

Uma única atividade formativa apareceu na revisão bibliográfica: a construção e o desenvolvimento do curso de solos (numa abordagem agroecológica) e percepção ambiental em alternância, objeto de estudo de uma pesquisa-ação em Lobo (2009). O trabalho acompanhou a avaliou um curso oferecido pelo Programa de Educação em Solos e Meio Ambiente (PES) da Universidade Federal de Viçosa, oferecido a monitores-professores, estudantes, agricultores e associados de Escolas Família Agrícola da Zona da Mata Mineira. Com instrumentos da Alternância, a pesquisa avaliou a percepção inicial sobre solos, construiu Temas Geradores de maneira

participativa e ofereceu módulos formativos em alternância, a partir de instrumentos pedagógicos como o Plano de Estudos e a Colocação em Comum.

Como reflexões para a Educação em Agroecologia, colocou em evidência o conflito existente em relação à ideia de que é necessário convencer os pais em relação às práticas alternativas - "*os estudantes ficam intrigados, o pai faz de um jeito e o ensino nas EFAs, que é agroecológico, fala de outro*" (LOBO, 2009, p.63). Como contraponto a essa ideia – que aparece, aliás, em inúmeros trabalhos que pontuam as dificuldades da hierarquia familiar – a autora propõe:

> No entanto, esta é uma lógica que precisa ser desconstruída e revertida, já que a agroecologia requer outra dinâmica, uma vez que o seu propósito é a construção compartilhada de saberes. Na agroecologia a realização de agroecossistemas mais sustentáveis requer respeito, resgate e valorização dos conhecimentos de agricultores e agricultoras. (...) Neste enfoque, a produção de conhecimento não é uma atividade de domínio exclusivo, no caso, de monitores e estudantes, mas requer o envolvimento e a participação ativa dos pais dos estudantes (LOBO, 2009, p.63).

5.4 EFAs e a disputa por projetos de agricultura

Escolas Família Agrícola encontram-se em regiões de conflitos e tensões: entre a agricultura familiar camponesa e as investidas do agronegócio na agricultura familiar; entre imaginários socialmente construídos e consolidados sobre formas de se fazer agricultura – perpassados pela hierarquia familiar -, e novas construções pautadas na sustentabilidade e no diálogo de saberes; entre a cristalização na formação dos profissionais da área agrícola e novos caminhos formativos, nos quais a Agroecologia aparece como possibilidade; entre "desenvolvimentos", ora de cunho neoliberal, ora construtores de autonomia, quando local e endógeno; entre mudanças em macro ou microescala; entre assumir ou não uma bandeira radical e política; e entre estratégias que possam, ou não, ter mais efeito em cada realidade. Todas as EFAs elencadas nesta revisão lidam, em maior ou menor grau, com essas tensões, tecendo caminhos entre as possibilidades de resistência e o confronto com a realidade, impregnada das investidas do capital, em suas múltiplas manifestações, para controlar o trabalho dos camponeses, e com a histórica questão agrária brasileira que afeta diretamente nos modos de vida de inúmeros camponeses, e na incorporação ou não de práticas agroecológicas.

Há, portanto, múltiplos atravessamentos para se pensar-praticar estratégias para a Educação em Agroecologia(s). Sem dúvida, a leitura da realidade parte como condição primeira dentre todas. Parte, aliás, como condição de qualquer Educação que se diga e se posicione como transformadora. Essa “leitura” não pode se fazer globalizante, generalizadora, sob o risco de violar o concreto e o real, tampouco deve circunscrever-se tão somente ao local, com tendências ao localismo e ao afastamento das conexões com a totalidade:

> Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase na visão *localista* dos problemas e não na visão deles como dimensão de uma *totalidade*. Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região, etc) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. Estas formas focalistas de ação, intensificando o modo focalista de existência das massas oprimidas, sobretudo rurais, dificultam sua percepção crítica da realidade e as mantêm ilhadas da problemática dos homens oprimidos de outras áreas em relação dialética com a sua” (FREIRE, 2011a, p.191).

Percebe-se, portanto, a necessidade da dialeticidade entre o local e o global, entre os contextos concretos de vida, em suas microestruturas e micro relações (com suas possibilidades emancipatórias e margens de manobra), e as amarras estruturais que destituem os sujeitos de sua plena emancipação e de sua vocação para o *ser mais*. Não impedindo, no entanto, que se reconheçam como seres transformadores da realidade, por meio do seu trabalho criador.

Em segundo lugar, destaco as relações entre a escola, a família e a comunidade, condição tanto para a adequada leitura da realidade, quanto para que nela se consiga intervir (em maior ou menor grau). As trocas entre escola e comunidade fazem parte dos pilares das EFAs, tanto a partir das dinâmicas da alternância, quanto pela Associação de pais que constituem o conselho gestor da escola, quanto pelas prerrogativas do pilar do “Desenvolvimento do meio”, que compreende a necessária inserção e atuação da escola em sua comunidade definida de atuação.

É a partir desta relação que se podem construir caminhos de diálogo para que a Agroecologia não seja projetada nas famílias, numa mera transmissão de conceitos ou técnicas, mas sim com elas construída e reelaborada, de acordo com as

possibilidades de cada unidade familiar e das necessidades do contexto de cada região. Nesta esfera compreendem-se as limitações das unidades familiares e do contexto, incluindo as questões da hierarquia familiar, mas pode-se buscar espaços de diálogo, a fim de provocar transformações *possíveis*, dentro das limitações da realidade.

Apesar das inúmeras dificuldades, carências e limitações, as EFAs se apresentam como importantes espaços de aprendizado, construção de conhecimento e disseminação de inovações sustentáveis na agricultura familiar, e embora muitas vezes deixem a desejar em relação ao viés político e às necessárias mudanças de ordem estrutural, colaboram na incorporação de mudanças em níveis microestruturais, muitas vezes relevantes no contexto da vida diária de camponeses, com o aumento do seu grau de autonomia e diminuição da subordinação e dependência em relação ao agronegócio. São estratégias de sobrevivência em meio a um ambiente hostil e adverso, no qual o campesinato segue lutando em busca de autonomia e libertação.

> Os CEFFA são a esperança de muitas comunidades. De muitas famílias. De muitos jovens. Acreditar nisso é assumir nosso papel histórico de propagadores de perspectivas. Cada Projeto Profissional do Jovem deve ter o elemento da Agroecologia como ponto de partida. Cada visita às famílias e propriedades deve ter a Agroecologia como base. Cada momento de formação das famílias e monitores deve abordar a temática agroecológica. Todos os Planos de Formação devem ter como um dos temas a Agroecologia (SILVA et. al., 2009, p. 36).

É necessário conhecer outras experiências, em múltiplas realidades, territórios e contextos, a fim de compreender de maneira mais aprofundada como essas escolas de fato colaboram com o desenvolvimento local, como se articulam com os movimentos sociais ligados à Agroecologia, e quais estratégias adotam, em suas múltiplas propostas educativas, para ampliar o diálogo com agricultores e agricultoras, e ampliar sua luta por autonomia.

Nos capítulos a seguir parto para a experiência empírica numa Escola Família Agrícola – a EFA São João do Garrafão, localizada no Estado do Espírito Santo – cuja Educação em Agroecologia não se dá fora da realidade local e da dinâmica estabelecida entre escola e comunidade. A realidade pomerana, a forma de ocupação do espaço, o histórico aporte de imigrantes na região, suas lutas e dificuldades, a chegada dos agroquímicos e o movimento por uma agricultura alternativa no município, nascido no final dos anos 1980, são importantes para compreender a ação

da escola, suas limitações e seus potenciais, e apontam para a formação do sujeito agroecológico numa relação entre escola-unidades familiares-comunidade.

Nos Capítulos 5, 6 e 7 aparecem as experiências vividas na EFA em sua dinâmica de alternância, trazendo à tona elementos aprendidos – em diálogo com a revisão aqui apresentada – que me parecem importantes para a Educação em Agroecologia a serem levados em consideração em múltiplos e diferentes contextos. São esforços de compreensão do que funciona e do que dificulta a Educação em Agroecologia naquela realidade, mas que podem auxiliar a pensar outros processos formativos.

6 CAPÍTULO 5 - ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO AGROECOLÓGICO: APRENDIZAGENS COM A EFA SÃO JOÃO DO GARRAFÃO

> Eu trabalhava na roça, mas é porque não tinha opção. Mas hoje não, eu trabalharia sim na roça, mesmo tendo outras opções. A escola te cativa, faz você se apaixonar, ela planta a semente dentro da gente, faz você se apaixonar pelas coisas da roça, você começa a ver um motivo pras coisas que tá acontecendo (Estudante G).

Considerando a não linearidade e diversidade dos processos de transição agroecológica de cada região, cada escola – e cada Escola Família Agrícola – que se disponha a educar por um projeto alternativo de campo e de agricultura, que não aquele endossado pelo agronegócio, deverá compreender as características locais, bem como conhecer os atores que participam das redes de relações que determinam a agricultura local – seus projetos, anseios, limites e especificidades. Afinal, diversas são as Agroecologias praticadas e diversos são os sujeitos que dela participam.

Ademais, para a apropriação social dos princípios, práticas e métodos agroecológicos - para além da incorporação de novas técnicas - é necessário que condições socioculturais e econômicas das comunidades rurais, bem como sua identidade local e práticas religiosas, sejam também elementos centrais da sua aplicação (THEODORO et. al., 2009), o que é potencializado pela Pedagogia da Alternância realizada pela Escola Família Agrícola:

> A proposta de escola em regime de alternância (...) surgiu para suprir a necessidade de uma formação voltada ao homem do campo. Para efetivá-la, esse modelo de escola deve ocupar-se de integrar a escola, a família e a comunidade em todos os aspectos: cultural, espiritual, social e prático (KOELER, FOERSTE E MERLER, 2019, p.24).

É, portanto, necessária a apropriação desses marcadores locais – tanto no Tempo-Escola quanto no Tempo-Comunidade - para que a Educação em Agroecologia ofereça condições de troca, inserção e transformação da realidade que, nos contextos rurais, podem levar às mudanças atitudinais que impulsionam escolhas e mudanças significativas na forma de produzir dos indivíduos e em toda a dinâmica de sua família, a partir do reordenamento da coprodução em direção a maiores níveis de sustentabilidade e autonomia.

Considerando as arenas sociais de um determinado território rural e os variados e heterogêneos projetos encampados pelos atores, é importante entrar em contato com suas experiências na agricultura alternativa, bem como com outros projetos em

disputa. A escola – e em particular a EFA – encontra-se na interface desses múltiplos projetos. Ela participa do grupo social e das redes territoriais agroecológicas (CORTINES, 2019), contribuindo na construção de argumentações e estratégias que constituem o repertório de discursos na interface entre os atores, na busca pela hegemonia.

O caráter comunitário das EFAs, a partir da Pedagogia da Alternância e da clara intenção de desenvolvimento do meio, contribui na formação articulada do sujeito agroecológico no tríplice aspecto da Agroecologia - entre o *movimento*, a *prática* e a *ciência* - pois a educação oferecida está embebida nas práticas sociais, no ir e vir entre escola e comunidade. É a postura radical das EFAs, em constante diálogo com a vida que pulsa para além de seus muros, “gerindo interfaces e unificando saberes dispersos” (GIMONET, 2007), que permite a intermediação entre o que acontece na comunidade camponesa, o conhecimento das técnicas agrícolas (sustentáveis), e o embasamento advindo do conhecimento científico.

Por encontrar-se nas interfaces, ela mediará opiniões diversas, e mesmo conflitos de interesses, que se dão entre a unidade camponesa e o ambiente mais amplo ao seu redor.

> Pois não é apenas a família de camponeses que está em busca do melhor equilíbrio possível. Órgãos externos (tais como agroindústrias, bancos, empresas comerciais, cadeias varejistas, técnicos e extensionistas) também estão ativamente intervindo, tentando reavaliar os diferentes equilíbrios de formas que correspondam melhor à sua própria lógica, ainda que em detrimento dos produtores diretos. Dessa forma, muitos dos equilíbrios (...) são resultantes de antagonismos ou representantes dos mesmos. São as arenas onde os representantes de diferentes conjuntos de interesses se encontram, lutam, alinham-se e/ou negociam (PLOEG, 2006, p.14).

Considerando-se que a transição agroecológica

> é um processo complexo, que envolve pontos críticos de interseção entre distintas visões de mundo, implicando em descontinuidades e assimetrias em termos de valores, conhecimentos, interesse e poder entre os diferentes agentes envolvidos (SCHMITT, 2009),

compreende-se que a Educação realizada em contextos em que múltiplos projetos de agricultura estão em disputa, redesenhando as práticas agrícolas locais e regionais, fará parte de “um processo conflitivo e multinível de mudança socioambiental, em que a agência humana ocupa um lugar central” (SCHMITT, 2009).

Portanto a Educação em Agroecologia no contexto da agricultura familiar e em meio a processos de transição agroecológica acontece numa arena local, um espaço

de conflitos reais de atores sociais em interação, cujos projetos são heterogêneos e com interesses mais ou menos compatíveis. Quem são esses atores? Quais os seus interesses? Que disputas travam num dado contexto cultural e territorial? São questões que precisam ser consideradas na construção da Educação em Agroecologia numa determinada comunidade, que não pode ser homogeneamente oferecida por uma educação conteudista – como o vem sendo no ensino das ciências agrícolas tradicionais -, tampouco descolada da realidade.

Considero, para a análise, a leitura da realidade em três diferentes níveis, retomando as proposições feitas no Capítulo 3: o do contexto sociocultural, o das arenas locais com seus heterogêneos projetos de agricultura, e o da unidade familiar camponesa. São níveis de análise que representam as acomodações dos sujeitos e a construção de seus próprios projetos de agricultura, em suas vidas diárias, frente às negociações que precisam fazer dentro das arenas.

Em escala local, esses níveis de análise constroem, juntos, o que será “a” Educação em Agroecologia a ser pensada-praticada numa determinada comunidade sociocultural - arena - unidade familiar. Nessa comunidade em que se está trabalhando, quais são as práticas, sentidos, memórias, que podem potencializar ou atravancar uma agricultura ecológica? Dentro de uma arena local, quais são os conflitos reais dos atores sociais em interação, que interferem nas formas de agricultura praticadas? E, por fim, como a unidade familiar, como instância última da acomodação desses conflitos, mas com certo grau de autonomia para decidir sobre a *sua* agricultura, apropria-se desses diferentes projetos na manutenção de equilíbrios internos e externos, e incorpora estilos mais sustentáveis?

Retomamos assim, a nossa proposição de uma Educação em Agroecologia(s) que tome como ponto de partida a heterogeneidade de sujeitos e suas mediações particulares com a Agroecologia, como sugerido no Capítulo 3, dados os diferentes contextos históricos e culturais de cada território, a diversidade de estilos de agriculturas, que geram a heterogeneidade no mundo rural (mesmo quando num mesmo território), bem como suas arenas sociais, que apesar de situadas, põem em destaque conflitos de escala micro e macrossocial, além da particularidade de cada unidade familiar como preceptora final dessa Educação. Nos dois primeiros níveis (comunidade-arena), é necessário o conhecimento da realidade por parte dos educadores, sem a qual esvazia-se a prática educativa. No terceiro nível (unidade

familiar), é preciso a construção de vínculos não apenas com os estudantes, mas também com a sua família, compreendendo suas escolhas, entraves, processos, e mesmo possibilidades (ou não) de mudança, para que as expectativas dos "resultados" da Educação em Agroecologia sejam calibradas com o mundo real experimentado pelos educandos, no contexto do seu dia a dia na unidade familiar.

Somente uma pedagogia centrada na realidade, que parte da complexidade de atores em relação – "intersubjetividades em intercomunicação" (FREIRE, 2011a, p.173) – dá conta de compreender a heterogeneidade existente num determinado território, e as estratégias mais interessantes para uma educação agroecológica efetivamente transformadora, diante das inúmeras limitações e constrangimentos (também compreendidos em contextos específicos, locais, em sua relação com dimensões totalizadoras) para a adoção de uma agricultura sustentável. É assim que a Escola Família Agrícola e a Alternância tornam-se capazes de contribuir na formação do sujeito agroecológico em suas intermediações com as arenas sociais e com a unidade familiar, que fazem parte das estratégias educativas da escola, por meio dos seus instrumentos pedagógicos.

É dessa experiência que elaboro e apresento, a seguir, seis elementos para a Educação em Agroecologia, a partir das vivências junto à Escola Família Agrícola São João do Garrafão (EFASJG), que há três décadas vem oferecendo uma educação contextualizada, conectada à realidade (ou mergulhada na) e aos projetos de agricultura que emergem da comunidade pomerana no Distrito de Garrafão e arredores:

1. Escola Família Agrícola *na* e *para* Agroecologia;

2. A escola como educadora da esperança na Educação em Agroecologia;

3. Pronunciando a Educação em Agroecologia a partir do *aqui* e do *agora*, em diálogo com os camponeses: aprendizagens do instrumento Plano de Estudos;

4. Unidade familiar como mediadora da mudança na Educação em Agroecologia: protagonismo dos educandos e limites a partir dos Projetos Profissionais dos Jovens (PPJs);

5. Compreensão do contexto sociocultural e das arenas locais por parte dos monitores-professores: desafios da Educação em Agroecologia na comunidade pomerana;

6. Educação em Agroecologia como um processo: caminhos do esperançar.

Os itens 1 e 2 compreendem às ações *na escola* (inseridas no presente capítulo), enquanto os itens 3 e 4 possuem como foco o intercâmbio com a realidade das *unidades familiares* e com *a família*, organizado no capítulo 7. O item 5 incorpora a dimensão do *contexto comunitário* e os embargos encontrados para a produção orgânica em Garrafão/ES, na perspectiva de monitores-professores da área técnica e de outros atores que atuam no município. Esta dimensão encontra-se no Capítulo 7, que apesar das limitações apresentadas, também aponta caminhos para o esperançar que a EFA nos oferece a respeito da formação dos sujeitos agroecológicos.

6.1 Escola Família Agrícola *na* e *para* Agroecologia[50]

> E particularmente falando da escola na comunidade, eu acho que Garrafão deve muito a essa escola, porque foi uma fonte de ensino em um lugar que não tinha acesso. E mais que aumentar a escolaridade da região, fazer a pessoa enxergar de uma outra forma. Porque o modelo da Pedagogia da Alternância, o modelo agroecológico, mesmo quando não era chamado dessa forma, era agricultura alternativa, já era trabalhado aqui, e isso faz a pessoa refletir a realidade. Ela pode não concordar, mas ela reflete (Monitor H).

Poucas são as pesquisas realizadas na EFASJG: em minhas buscas, encontrei apenas uma dissertação de Mestrado (SOUSA, 2014) e uma menção em artigo

[50] A ideia da escola *na* ou *para* Agroecologia tem como inspiração as propostas de Sorrentino (2021), para quem há "algumas formas de se fazer Educação relacionada à natureza, que a gente pode chamar de Educação Ambiental: algumas delas procuram fazer uma educação *pela* natureza, em contato com a natureza, com trilhas de interpretação, com atividades de observação da natureza; outras propõem uma educação *para* a natureza, que ensine as pessoas a compreenderem a importância da natureza, trabalham racionalmente a necessidade da natureza para sobrevivência humana, as vezes até pragmaticamente; mas eu diria que a educação sobre a qual nós estamos falando é uma educação *com* a natureza - *na* e *pela*; *na* e *para*; *pela* e *para* a natureza". Assim, diferentes mediações com a Agroecologia significam que a Educação pode ser *na, para* ou *pela* Agroecologia. Quando a Educação acontece *na* Agroecologia, ela está mergulhada na *práxis agroecológica*. Assim se educa na vida, no trabalho, nas relações, nos novos processos sociais constituídos a partir da Agroecologia e de modos de ser e estar no mundo a ela relacionados. Quando se educa *para* a Agroecologia, os processos educacionais são intencionais, sejam eles formais ou não-formais, e estão direcionados à aprendizagem de técnicas agrícolas agroecológicas, seja através das trocas entre camponeses, seja por meio dos cursos de Agroecologia como os propostos pelas EFAs. Em muitos casos esses cursos não têm ressonância com as experiências no território, e buscam colaborar para os processos de transição agroecológica, em meio a comunidades mergulhadas no uso histórico de agroquímicos.

científico na Revista Brasileira de Educação do Campo, de 2019 (KOELER, FOERSTE E MERLER, 2019). Neste artigo, a pesquisa é realizada em outra escola da região, sendo a EFASJG apenas mencionada. Isso demonstra a escassez de dados, tanto sobre o histórico, quanto sobre a *práxis* da EFA de Garrafão (que é o que encontramos, também, em relação às pesquisas sobre as EFAs de maneira geral, como demonstrado no Capítulo 4).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2016) da EFASJG:

> A Escola Família Agrícola de São João do Garrafão está localizada na Comunidade de São João do Garrafão, distrito de Garrafão, município de Santa Maria de Jetibá.
>
> A Comunidade de São João de Garrafão está localizada no município de Santa Maria de Jetibá, é formada em sua grande maioria descendentes de pomeranos e holandeses que não tinham acesso à Educação Básica de forma completa, pois existia apenas da 1ª a 4ª Série.
>
> A partir da metade da década de 80, com a vinda do Pastor Siegmund Berger para a comunidade, as coisas começaram a tomar outro rumo.
>
> Através do incentivo do Pastor, líderes da Comunidade despertaram interesse em buscar inovações educativas para região, pois devido às más condições das estradas – que eram de terra na época –, era difícil chegar à sede do município para estudar. Além disso, poucos jovens tinham a oportunidade de sair de casa para estudar. Neste caso, pouquíssimos pais optavam então, por um internato, a ADL (Associação Diacônica Luterana) ligada à IECLB, localizado em Lagoa, Serra Pelada, no município de Afonso Cláudio.
>
> Nesta perspectiva, as lideranças comunitárias buscaram também um modelo educacional voltado para o trabalho no campo, em que o aluno pudesse manter o vínculo com a família e a agricultura.
>
> Após muitas reuniões, visitas às mais diferentes entidades educacionais, decidiram então que a Pedagogia da Alternância era a que melhor se adaptaria a uma comunidade cuja agricultura é essencialmente de hortifrutigranjeiros e de base familiar.
>
> No ano de 1989 foram enviados ao Centro de Formação do MEPES - localizado no município de Anchieta -, três pessoas com potencial para serem professores da EFA para realizar o Curso de Formação na Pedagogia da Alternância.
>
> Ainda no mesmo ano aconteceu a aquisição da propriedade para instalação da EFA em busca de apoio junto à Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá. Neste período de implantação da escola, as atividades eram coordenadas pela Diretoria da Paróquia Evangélica de Confissão Luterana em São João de Garrafão.
>
> Em 1990, iniciaram-se os trabalhos com a primeira turma de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental e neste período a Paróquia Evangélica de Confissão Luterana em São João de Garrafão tornou-se a mantenedora da escola.
>
> Inicialmente, a sala de aula era muito rústica, feita de madeira, sem luz elétrica, onde o piso era de terra e quando chovia, muitas vezes, a aula era interrompida.
>
> Os próprios alunos da época contribuíram muito para que o ambiente escolar fosse melhorado, incluindo o espaço rural, onde eram feitas as aulas práticas.
>
> Em 1989, por questões políticas com a prefeitura Municipal, ocorreu a mudança de mantenedora. A Paróquia Evangélica de Confissão Luterana em São João de Garrafão

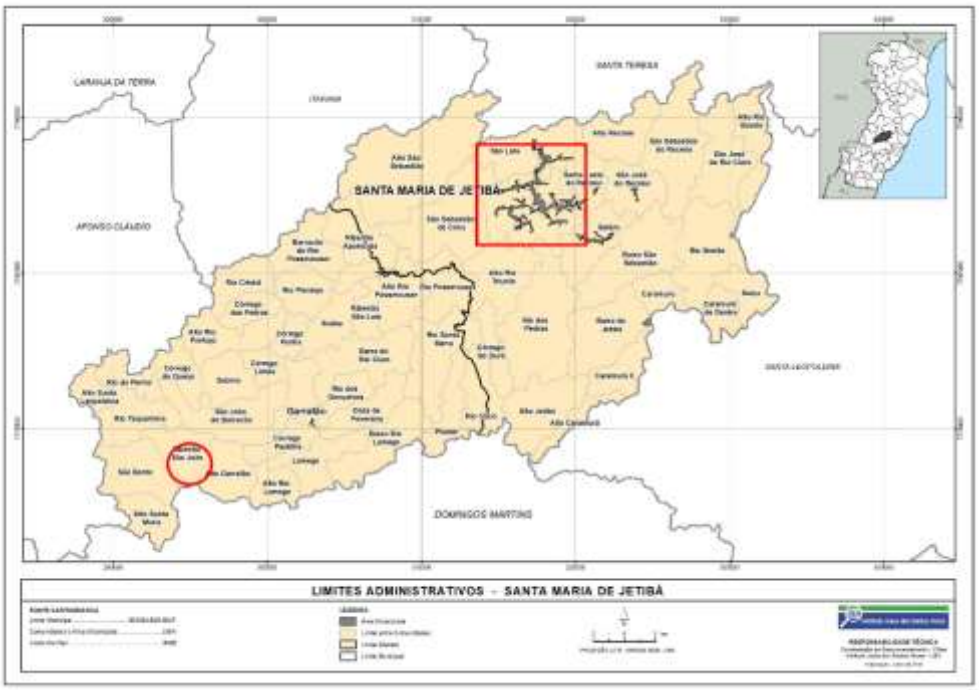
> deixa de ser a mantenedora e, cria-se a APEAEFA (Associação de Pais, Ex-alunos e Alunos da Escola Família Agrícola) tornando-se a associação a mantenedora da escola.
>
> Em 1992 foi construído o prédio escolar da EFASJG. Desta forma, a EFASJG era cada vez mais reconhecida pelas suas atividades, que prezavam pela valorização da família rural e pela prática agrícola na escola, sempre tendo como objetivo a produção agrícola ecologicamente correta.
>
> Em 1º de julho de 1999 a EFASJG muda novamente de mantenedora, passando a ser filiada ao MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo).
>
> No ano 2000 a EFASJG completou mais um desafio: implantar o Ensino Médio voltado para o Curso Profissionalizante "Técnico em Agropecuária com Qualificação em Hortifruticultor Orgânico".
>
> Após muitas mudanças curriculares, de turmas e na estrutura física da EFASJG, forma-se em 2005, a primeira turma de Técnicos em Agropecuária.
>
> Atualmente, a EFASJG conta com 238 alunos matriculados em todas as séries de ensino, oferecendo um ensino de qualidade, aplicado ao jovem rural através da Pedagogia da Alternância, sendo referência de ensino no meio rural de Santa Maria de Jetibá.
>
> A Escola Família Agrícola de São João de Garrafão é mantida pelo MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) – associação filantrópica na forma da lei, privada sem fins lucrativos. Equiparada às Escolas Públicas pelo Art. 281da Constituição Estadual, regulamentada na lei 4.523 de 15 de janeiro de 1991, integrando-se ao sistema de ensino do Estado do Espírito Santo, funcionando sob inspeção da Secretaria Estadual de Educação e da Superintendência Regional de Educação de Afonso Cláudio.

A EFASJG está, portanto, equiparada às escolas públicas do Estado do Espírito Santo e recebe recursos do Governo Estadual para pagamento dos monitores-professores, porém constitui-se como uma entidade filantrópica, dependendo de outros recursos para manter o seu pleno funcionamento[51], parte destes advindos da Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá, parte dos fundos levantados pela Associação de pais, ex-alunos e alunos da EFASJG (APEAEFA[52]), em eventos e contribuições das famílias.

[51] No site do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), a entidade mantenedora da EFASJG e de outras EFAs, os recursos para todos os projetos encabeçados pela entidade provêm das seguintes fontes: comunidade (7,25%), Prefeituras (31,55%), Governo Estadual (46,08%), SUS (12,16%), outros (2,96%). Disponível em: https://www.mepes.org.br/institucional/. Acesso em 10/10/2022.

[52] Declarada como entidade de utilidade pública pela Lei ordinária estadual (ES) nº 5.019/95.

Figura 10 – Mapa do município de Santa Maria de Jetibá, dividido em dois grandes distritos: a Sede, na metade nordeste, e Garrafão, na metade sudoeste. O quadrado vermelho demarca o Centro da Sede, onde se encontra a Prefeitura e outros órgãos administrativos, e o círculo vermelho demarca a localização aproximada da EFASJG, a 35 km do Centro.



Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN, 2012), com destaques em vermelho elaborados pela autora[53].

Quanto às dinâmicas na agricultura, a EFA São João do Garrafão teve e tem um importante papel no Distrito de Garrafão e arredores, nos últimos 30 anos. Nascida em época muito próxima ao fervilhar do movimento de orgânicos do município (ver Capítulo 2), ela se consolidou como uma referência para a agricultura sustentável, embora não seja fruto da movimentação direta das associações de orgânicos, mas sim da Igreja Luterana. A Igreja, conforme relatado no Capítulo 2, esteve à frente dos alertas aos agricultores sobre o uso dos agroquímicos, que ocorriam de maneira desregrada na época. Iniciou, a partir daí, as articulações com entidades que encabeçavam a agricultura alternativa com as quais tinha parceria no Rio Grande do Sul, que trouxeram para Santa Maria de Jetibá as propostas de uma agricultura alternativa.

> Quando o Zigmundo (Siegmund Berger) veio pra cá, ele veio como pastor, desenvolveu Garrafão, e como o pessoal tinha pouco conhecimento, ele começou a fazer o trabalho de pastor. Na época o pastor visitava a família,

[53] Espírito Santo (ES) em mapas - Disponível em: http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/ (município de Santa Maria de Jetibá).

> e tinha casa que o cara usava o veneno, limpava o litro e guardava até água lá dentro pra uso próprio. Bebia água ali mesmo. Então eles começaram a usar aquilo, achando que só fazia mal pra planta, não tinha nenhum cuidado com essa questão e usava o produto de forma indiscriminada. Pulverizava descalço, de bermuda, sem máscara, mexia com a mão... Por falta de conhecimento, entendia que era remédio e que não fazia mal pro ser humano. Então o Zigmundo via essa situação e pensou em fazer algo pra desenvolver o local e conscientizar o povo, e na nossa região não tinha escola, só até a 4ª série. Ele era visionário, e aí começou a lutar com a Prefeitura pra fazer o Fundamental (Ensino Fundamental), e ele foi buscando oportunidade, mesmo que a Prefeitura não fizesse, e aí ele fez pela via da igreja. Quem fundou a Escola Família foi a Igreja Luterana[54]. Na época o que o pastor falava era escrito, o pastor era referência, e o pastor começou a olhar e a pensar na Escola Família. (...) Como ia conscientizar o povo? Tinha que fazer duas coisas: conscientizar o povo sobre o produto químico e produzir sem o produto químico, porque não adiantava fazer a escola de Ensino Fundamental e só falar, em sala de aula. Então ele tinha que fazer uma escola pra produzir e mostrar ao produtor que é possível, e conscientizar as novas gerações. Tanto que o intuito do MEPES é formar o aluno pra permanecer na propriedade e não existir o êxodo rural, que acontecia na época. (...) A partir do momento que o Zigmundo fez a escola, começou a formar os meninos, no Ensino Médio, o povo foi se conscientizando sobre o uso do produto. O menino chegava em casa e avisava ao pai. A Escola Família foi criada no sentido de salvar vida mesmo, e conseguiu. Fizeram esse trabalho de consciência e hoje com as informações que têm, sabem que o produto tem carência, que precisa de EPI, tem cuidados diferentes. Por isso a escola tem esse intuito de agricultura orgânica, porque foi criada com esse propósito (Técnico J).

Vários foram os pastores, de diferentes paróquias, que alertaram os fiéis sobre os perigos dos agroquímicos. Na Paróquia de Garrafão, o pastor Siegmund Berger passou a alertar não somente sobre os químicos e outros problemas ambientais e de saúde que observava na comunidade, como também se inquietou com a falta de acesso à Educação no Distrito:

> Quando cheguei aqui em Garrafão, na primeira reunião que nós tivemos, era pra fazer a ata da reunião. Aí perguntei quem é que ia fazer a ata... Todo mundo quieto. "*Ah, nós vamos chamar a mulher tal* (da Diretoria da Paróquia)*, ela faz a ata pra gente*". Sim, mas aqui não tem ninguém? "*Ninguém aqui consegue fazer ata, ninguém é letrado para isso*"... Então, puxa vida... Então uma das coisas que nós temos que trabalhar aqui é a Educação. Aí eu comecei a perceber que de fato havia uma necessidade grande de investimento na Educação porque só tinha as primeiras séries, de 1ª a 4ª série na época, e não tinha creche... Isso em 1987 (S. B.).

[54] Conforme descrito no Capítulo 4, a fundação das Escolas Família Agrícola no mundo e no Brasil está historicamente ligada à Igreja Católica, diferentemente da EFA São João do Garrafão, fruto da articulação da Igreja Luterana junto ao MEPES. Em geral, essas instituições religiosas possuem forte intercâmbio e engajamento em suas comunidades, o que é descrito em detalhes em Caliari e Foerste (2019), em artigo sobre a articulação entre a Igreja Católica e comunidades camponesas na criação da primeira EFA no Espírito Santo - a EFA de Olivânia.

Em adição aos problemas de acesso à Educação, a comunidade vivia o uso indiscriminado dos agroquímicos, sem preocupações com a saúde dos agricultores e agricultoras, o que passou a ser motivo de alertas pelo pastor durante as pregações.

> Então o quê que eu via aqui quando eu cheguei? Eu fiquei apavorado. Eu via meninos lá de quatorze, quinze anos de idade, que quando estava quente aqui, tava lá de calção, com pulverizador nas costas, escorrendo o Manzat, que é um veneno, a bunda toda amarela, tudo escorrendo pelas pernas abaixo, de veneno. A bomba velha, bomba de pulverização, já estragada, o veneno saindo pelas bordas, e eles usando aquilo... E eu comecei a alertar, dizendo que daria uma incidência muito grande de câncer nessa região, a exemplo do que eu já tinha alguns contatos lá no Rio Grande do Sul, em que se avaliava também essa questão. Lá se plantava muito fumo em algumas regiões, e havia muito problema de depressão e suicídio, e aí fizeram estudos e pesquisas e constataram, de fato, que tinha algum tipo de veneno que atingia o sistema nervoso central, e isso ia então para os neurônios, rompendo as ligações dos neurônios, não permitindo os impulsos de alegria. Então se você não tem o impulso do sentimento de alegria sendo reproduzido, você tem o contrário, que é a depressão. Então esse tipo de alerta eu fazia. (...) Na época se produzia muito alho aqui, e acho que a Escola Família veio justamente para mudar essa situação, não só em relação ao veneno, mas também em relação à monocultura (S.B., entrevista em 23/11/2020).

A partir do seu contato com a realidade, da falta de oferta educacional por parte do Estado, e da grave situação com o uso do veneno que presenciou na região, começou as movimentações junto à Prefeitura[55] – e posteriormente junto ao MEPES, em quem se inspirou para escolher o modelo de escola - para inaugurar o que seria a EFA de Garrafão[56].

> Na realidade, quando a escola começou, a ideia inicial era dar uma fomentada na agricultura, mas ainda não se pensava na especialidade. A preocupação era a agricultura e trabalhar o tempo todo temas da agricultura. Por exemplo: erosão, aragem, água, solo, conservação de solo, queimadas... Essas práticas, elas precisavam ser trabalhadas. A gente tinha que se preocupar com a conclusão do Ensino Fundamental, mas com umas pinceladas já voltadas pra essa área específica. Os orgânicos entram uns

[55] *"Neste movimento foi fundamental a liderança da Igreja Luterana e de uma mulher forte e batalhadora que mais tarde se tornou professora e diretora dessa e de outras escolas na região. Trata-se de Leonora Boone Sassemburg"* (ULRICH, KOELER E FOERSTE, 2019, p.146). Infelizmente, a entrevista com Leonora para a tese não foi possível devido às condições da pandemia do coronavírus.

[56] No município de Santa Maria de Jetibá há duas escolas que funcionam em regime de alternância: a Escola Família Agrícola São João do Garrafão, localizada no distrito de Garrafão, vinculada ao MEPES, e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Fazenda Emílio Schroeder, localizada em Alto Santa Maria, pesquisada no trabalho de Koeler, Foerste e Merler (2019).

> dois ou três anos depois que a escola estava em funcionamento, quando pais (orgânicos) começaram a colocar seus filhos aqui dentro. E aí, então, eles começaram a trazer a experiência pra escola. Nós já tínhamos, da formação do MEPES, uma ideia básica que era a vontade de lutar pela vida, evitar veneno e assim por diante, mas o orgânico, de fato, ele veio com essas pessoas que começaram a colocar os filhos, e com as reuniões de pais começou essa interação, que tornou-se, de fato, mais forte, tão forte, que daí se criou o Ensino Médio, profissionalizante, que foi o Técnico em Hortifruticultor Orgânico (S.B., entrevista em 24/11/2020).

Como percebemos pela fala do fundador e primeiro Diretor da EFA, Siegmund Berger, a preocupação com temas como solo, água, erosão e agrotóxicos esteve presente desde a fundação da escola, ainda que no início a escola oferecesse apenas os primeiros anos do Ensino Fundamental. A EFA de Garrafão foi criada, portanto, com o duplo intuito de melhorar a escolarização da região e, ao mesmo tempo, estar conectada às necessidades de uma escola numa região rural, na qual o trabalho com a terra permeia os processos educativos. Como as práticas agrícolas já eram uma preocupação tanto da Igreja Luterana, quanto do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, o MEPES, podemos dizer que, num primeiro momento, foi pensada como uma escola *para* uma agricultura mais sustentável, numa região de agricultura convencional, pois na época ainda não se falava em Agroecologia. Em paralelo, na mesma época, agricultores e agricultoras davam os primeiros passos na agricultura alternativa em Santa Maria de Jetibá, e passaram a participar ativamente da escola, a mandar seus filhos e filhas, o que culminou na definição da qualificação técnica em hortifruticultura orgânica, que passou a ser oferecida como ensino técnico profissionalizante, anos mais tarde.

No entanto, a agricultura praticada na escola passou a estar conectada cada vez mais com a dimensão do *movimento*, pois foi determinada a partir das demandas e das trocas realizadas com o movimento de agricultura alternativa no município durante os anos 90. Aparentemente, essas trocas entre a EFA e o movimento de agricultura alternativa eram mais frequentes no passado, quando os agricultores orgânicos começaram a colocar os seus filhos e filhas na escola. A EFA servia não apenas como lugar de experimentações de uma “nova agricultura”, como também como espaço de apoio para o recém-criado movimento de orgânicos, que ainda carecia de afirmação no município.

> Monitor H: - Quando eu entrei, as duas filhas da Selene Tesch estudavam aqui, as duas no 4º ano. Aí tinham outros filhos de agricultores (orgânicos) que estavam, e eles foram formando... Os três filhos do Daniel Plaster

> estudaram aqui, os filhos do Hans[57]... Todos pioneiros na agricultura orgânica. (...) Eles tinham aqui como referência. A gente desenvolvia as coisas aqui, e a agricultura orgânica era mais um movimento de resistência. Naquele tempo, quantas vezes eu dei aula falando "*pessoal, o padrão orgânico é diferente*", porque antigamente era questionado. Hoje não. Hoje você pega uma cenoura e mostra, ela é do mesmo tamanho que o convencional. Hoje ele não precisa confirmar mais nada. Não é questionado mais. Naquele momento era, entendeu? Então aqui era mais um ponto de resistência.
>
> Entrevistadora: - Você acha que a escola contribuiu nesse momento de experimentação?
>
> Monitor H: - Eu acho que sim. A gente tinha a questão de ter composto aqui, até os caseiros daqui eram produtores orgânicos. O pastor Siegmund, a propriedade dele era orgânica naquele momento. Então isso tudo contribuía pra desenvolver as atividades. A gente fazia igual faz hoje, mas a dinâmica era diferente. Fazíamos coisas que "os meninos" que eram convencionais não teriam possibilidade de ver em outro lugar. Não tinha rede social, né? Você mal tinha telefone aqui... Então isso era uma possiblidade da criança plantar a sementinha, naquele momento. Se alguém falasse "*você vai produzir orgânico?*"; aqui na escola produzia. Não era certificado, mas produzia. Então quem viesse na escola poderia ver. E tinha filhos de agricultores orgânicos que estavam estudando aqui naquele momento. Hoje tem menos, esse ano mesmo não têm. Naquele momento tinha.

Essas parcerias são importantes nos processos de transição agroecológica, gerando arranjos institucionais mais complexos e originando atores sociais coletivos, com projetos próprios de desenvolvimento na agricultura (PETERSEN, 2009), das quais as EFAs também fazem parte em algumas regiões (CORTINES, 2019). Nessas redes ocorre um fluxo de recursos e saberes que vão tecendo o conhecimento agroecológico local, a partir de fatores sociais, culturais e institucionais (PETERSEN, 2007), que vão construindo a Agroecologia num território como "o resultado da interação, da negociação, de interfaces e acomodações entre atores em suas vidas diárias" (OLIVEIRA et. al., 2017).

> Acho que a gente sempre impactou e talvez incomodou também, porque a escola é diferente. É de um modelo diferente. Hoje uma agricultura mais limpa, sustentável, é uma coisa que você vê na televisão, mas há um tempo atrás era uma coisa absurda. Eu lembro que a turma do Monitor J, nossa, eles quase saíam no braço, porque a filha da Selene Tesch que estudava aqui, ela era orgânica, e ela não baixava a cabeça. E os meninos faziam tudo pra provocar ela... Era uma discussão ferrenha de vez em quando sobre a questão. Hoje não, existem várias coisas que as pessoas conseguem acessar, ver, contemplar, então nesse momento a escola é uma entidade que fortalece, mas não é a única referência. Por exemplo, temos propriedades orgânicas próximas que, entre aspas, são frutos da escola. São referências em produto de qualidade, e tiveram uma relação estreita com a dinâmica da escola (Monitor H).

[57] O Monitor H faz alusão a importantes lideranças do movimento de orgânicos do município.

A EFASJG fortaleceu a formação da rede agroecológica em Santa Maria de Jetibá em seu início, e foi importante para que novos repertórios e argumentações se consolidassem na arena social local. Com o passar do tempo seu papel foi mudando em relação ao movimento de agricultura orgânica no município, na opinião do monitor da área técnica mais antigo da escola (Monitor H). Um dos motivos teria sido o próprio fortalecimento do movimento nas Associações, além de outras parcerias firmadas. Além disso, com o crescimento do número de propriedades orgânicas, inclusive com a intermediação da escola, outros lugares passaram a se tornar referência em agricultura alternativa na região.

> Entrevistadora: - Você acha que hoje o orgânico precisa menos da escola?
>
> Monitor H: - Eu não sei se precisa menos, mas acho que a autonomia dele é maior. Há outros amparos... A escola não deixou de ser parceiro, mas se tornou o parceiro que pode ser acessado esporadicamente. Eu acho que teve um momento em que ela foi mais acessada. (...) De certa forma eu acho que a gente também se fechou um pouco como instituição... Penso que a gente deveria estar mais presente, ofertando mais cursos pros agricultores, interagindo mais. Porque você tem três pernas: é Escola, Família e Agrícola. Essa questão de "Escola" algumas vezes está sobressaindo sobre o Agrícola. Não digo sobre a Família, porque a Família é muito forte, mas o Agrícola, no sentido interação, eu acho que a gente poderia fazer mais.
>
> Entrevistadora: - Você acha então que a escola poderia estar interagindo mais com a comunidade?
>
> Monitor H: - Sim. Mas eu falo assim... Hoje com o dinamismo da escola talvez a gente não esteja conseguindo equilibrar essa parte agrícola do ecológico de uma forma tão efetiva como antigamente. Não no sentido de fazer atividades, mas da relação com os outros entes. As vezes aquele bate papo, que era mais comum, e hoje não está tão presente. Por exemplo, hoje é mais fácil conversar com o Daniel (Plaster) do que naquele tempo, mas o Daniel estava mais presente aqui antes do que agora.
>
> Entrevistadora: - Isso pode ser porque eles estão com demandas outras?
>
> Monitor H: - Sim, e as nossas demandas aumentaram muito. A dinâmica da escola mudou, a gente cresceu muito. E é uma coisa que talvez tenhamos que voltar a trabalhar de uma forma diferente, porque a escola tem muitas coisas legais, e eles (os orgânicos) têm muitas coisas legais. Então essa parceria é positiva sempre.

Há, portanto, a percepção de que o papel e a interação da EFA São João do Garrafão mudou ao longo do tempo em relação ao movimento de orgânicos, tanto por necessidades da escola (crescimento, novas atribuições, excesso de afazeres), quanto por mudanças do próprio movimento.

Na visão do Monitor H, no início a EFA estava muito mais integrada aos agricultores orgânicos por três motivos: a necessidade de experimentações e trocas por ocasião do início do aprendizado de novas técnicas, a importância de espaços de

validação da produção orgânica, visto que muitos duvidavam da possibilidade de êxito sem agroquímicos, e por último como lugar de formação dos filhos dos agricultores orgânicos. Muitos dos filhos e filhas dos líderes da agricultura orgânica do município passaram pela EFA São João do Garrafão (inclusive dos líderes das duas Associações de orgânicos, APSAD-VIDA e AMPARO FAMILIAR).

No início, por receber muitos estudantes já integrados à produção orgânica, a EFA possuía uma intensa dinâmica de troca com suas famílias. Para o Monitor H, neste período, o discurso da EFA em relação à agricultura sustentável era mais intenso, sustentado por essas trocas e pela força que o movimento começava a representar. Além disso, a EFA, em relação aos orgânicos, era um espaço de suporte. Com o passar do tempo a dinâmica do movimento de orgânicos foi sofrendo modificações. Os primeiros passos incertos foram substituídos por duas fortes Associações e uma certificadora por meio de OCS, a Chão Vivo. A certificação, a conquista por espaços de venda nas feiras livres da Grande Vitória, e muitas outras pautas conquistadas ao longo de 30 anos, fortaleceram o movimento de orgânicos, ao mesmo tempo em que diminuíram a sua presença na EFA São João do Garrafão.

É importante considerar que a educação voltada para a sustentabilidade foi e continua sendo uma das pautas de luta do movimento de produção orgânica de Santa Maria de Jetibá, por compreender a necessidade da formação de seus filhos e filhas, e das outras gerações, buscando a continuidade do trabalho e a ampliação da rede de produção sustentável no município (Relato da Presidente da Associação AMPARO FAMILIAR, em 19/06/2019; Diário de campo). No entanto, ainda precisamos compreender se este é um ideal abraçado tão somente pelos líderes do movimento – de perfil idealista e militante -, ou como uma proposta coletiva das Associações[58].

O crescimento da rede de orgânicos ampliou as experiências territoriais na agricultura sustentável, o que permitiu que a Educação *para* Agroecologia praticada inicialmente na EFASJG encontrasse ressonância para além da escola, iniciando uma Educação também *na* Agroecologia. Para a alternância essas experiências são muito

[58] Como relatado nos Capítulos 2 e 3, há no município uma diversidade de perfis de agricultores orgânicos: dos mais idealistas aos mais interessados nos orgânicos como um novo nicho de mercado. De maneira geral, agricultores que encaram a produção sustentável no lugar da militância parecem mais preocupados com a formação das gerações futuras.

importantes, pois permitem que a formação do sujeito agroecológico vá além das práticas aprendidas durante o Tempo-Escola, e se estendam para o Tempo-Comunidade na realização dos Planos de Estudo, Estágios, Visitas técnicas, bem como outros instrumentos e atividades que colocam os jovens em contato com uma agricultura outra.

Essa é uma realidade inexistente em outras EFAs que se esforçam em ensinar a agricultura alternativa, como relatado no Capítulo 4. Sem contar com experiências agroecológicas ou orgânicas em suas comunidades, a Educação *para* Agroecologia dessas escolas acaba perdendo sua força de atuação, sem reverberar para além dela, nas propriedades, um dilema também vivido na EFA de Garrafão em seus primórdios, quando o movimento de orgânicos ainda não estava estabelecido. Ainda hoje, muitas são as barreiras para a mudança de modelo produtivo, mesmo com a produção da escola funcionando como modelo.

> Na realidade, na região você tem uma macro produção, e o que tinha na escola era uma microprodução. Em uma microprodução era aceitável que se utilizasse técnicas alternativas, mas na macro produção não se tinha essa ideia, porque o manejo é diferente. (…) Era difícil convencer as pessoas, pois elas diziam que em microescala você pode produzir, em macro não. Lá (na EFA) você tinha apoio da Prefeitura, de projetos, assim por diante. Na roça em casa, não. O risco era muito grande, de você produzir sem ter muita informação de como fazer, ou se tivesse informação, era mínima, e ainda por experimentação, e que poderia de repente perder a produção, e perder a produção era um prejuízo enorme… Esse tipo de argumento era muito frequente. (…) E o que acabou acontecendo também com o passar do tempo é que muitas pessoas fizeram a sua horta orgânica pessoal pra consumo: "*isso aqui é pra mim comer, aquilo lá é pra vender*"... (S.B.).

As experiências em propriedades "reais", e não apenas na EFASJG, numa região com amplo uso de agrotóxicos, passou a reforçar aquilo que era ensinado na escola. É interessante que, apesar do aumento das experiências na região com a agricultura orgânica, a rede de agricultura alternativa teve um limite de crescimento, e a EFA passou a receber cada vez menos filhos e filhas de agricultores orgânicos, e mais filhos e filhas de produtores convencionais. Essa mudança imprimiu a necessidade de a escola ser menos enfática para ser mais estratégica, justamente para aprender a lidar com a diversidade de atores e projetos de agricultura na comunidade. Mais do que isso, como a maior parte dos agricultores em Santa Maria de Jetibá adota o modelo convencional, a EFASJG lida, diariamente, com a resistência em relação ao plantio agroecológico/orgânico, não apenas pela heterogeneidade dos seus alunos e alunas e das agriculturas praticadas pelos pais, mas também da

variedade de opiniões dentro do próprio corpo docente, principalmente em relação à radicalidade agroecológica a ser adotada pela escola, que relatarei mais adiante.

> A gente tem que defender bandeira, mas a gente tem que ter prática. Há coisas que a gente negocia, mas princípios não são negociáveis. A escola tem por princípio a agroecologia, ela não pode negociar isso, ela pode trabalhar com certo cuidado aquilo que ela vai fazer de acordo com o público que ela atende, mas eu não negocio princípio. Mas acho que a gente poderia ser mais efetivo em algumas coisas... Acho que a gente tem que ser mais radical no sentido de implantar algumas coisas que estão faltando e já foram mais fortes. Na hora de fazer a apresentação, a gente tem que ser mais suave, morder e assoprar. Por consequência, eu sinto que não tô puxando tão forte - tô fazendo uma autocrítica -, eu teria que puxar mais pra isso acontecer, porque quando o aluno vê, ele acredita e faz, então isso é importante. Eu vejo, na minha vivência. Mas não falo só de militar, falar da agroecologia. O aluno tem que saber que existe, mas se ele vê, ele fica mais sensível a mudar a realidade (Monitor H).

A EFASJG tornou-se um espaço onde estudantes da região podem não somente ouvir falar sobre Agroecologia e aprender técnicas sustentáveis, mas vê-las em pleno funcionamento. Esse é um ponto muito importante para os monitores-professores do corpo técnico, para quem a escola, na questão da agricultura, “não pode dar errado”, como apresento no item a seguir (6.2). Quando uma escola milita na Agroecologia, mas não permite que os estudantes se apropriem adequadamente de suas práticas, sentindo-se confiantes nas formas alternativas de produzir, são também deseducados em sua esperança.

Para isso, todas as turmas da EFASJG, do Ensino Fundamental ao Médio-Técnico, participam das atividades relacionadas à agricultura ecológica, sendo esse o eixo central de formação da escola. Essa é uma diretriz do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) atual da EFASJG, em cujo “perfil dos egressos”, encontramos (destaque nosso; PDI, 2016, p.29):

> Ao final do Ensino Fundamental, os alunos deverão ser capazes de:
>
> - Manifestar relações sociais baseadas no espírito de cooperação, de solidariedade e de participação nos processos do cotidiano escolar, familiar e comunitário;
> - Perceber a relação dos conhecimentos da vida do meio rural, **a manutenção dos hábitos culturais e a preservação ambiental**;
> - Reconhecer-se como parte integrante da família com suas características sociais, econômicas e culturais;
> - Desenvolver a linguagem oral e escrita, considerando sua importância na comunicação interpessoal e coletiva;
> - **Reconhecer as características do meio em que vive, relacionando-as a dimensões mais amplas**;

- Adquirir a capacidade de autoavaliar na vivência social, **desenvolvendo uma visão crítica da sociedade e do mundo que o cerca**;
- Valorizar e experimentar novos conhecimentos a nível familiar;
- **Interpretar a realidade que o cerca, posicionando-se criticamente em relação a ela, em vista de sua transformação**;
- **Discutir e argumentar sobre técnicas ecologicamente viáveis para o meio rural**;
- **Despertar para sua autoestima, percebendo-se como agente de transformação**;
- Desenvolver pequenas experiências que viabilizem a atividade econômica e social no campo;
- Considerar a relação teoria-prática como indispensável para o conhecimento humano, valorizando por isso o estudo e encaminhando-se na sua escolha profissional;
- **Perceber os interesses do meio rural, através de sua participação social, em vista da organização sócio-política do meio.**

No perfil dos egressos do Ensino Médio (PDI, 2016, p.30):

Em consonância com a filosofia educacional das Escolas Famílias do MEPES, o egresso do Ensino Médio, além de demonstrar o domínio das competências técnicas específicas de sua área, deverá estar apto a:

- Desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de abstração;
- Comunicar-se, adequadamente, utilizando a linguagem falada e a escrita;
- Agir com compromisso ético, primando por ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência profissional, zelando e aplicando a legislação e as normas técnicas em vigor;
- Desempenhar com qualidade e responsabilidade tarefas e operações técnicas específicas de sua profissão;
- **Desenvolver projetos para o desenvolvimento local e regional, com ênfase na agroecologia e agricultura familiar**;
- Desenvolver atividades através de ações cooperativas;
- Divulgar práticas viáveis da atividade agropecuária, respeitando os costumes e tradições do seu meio, **conservando e recuperando o meio ambiente**;
- Projetar e comprometer-se com as transformações do campo;
- Ser criativo e curioso com capacidade de pensar as múltiplas alternativas de soluções para os problemas do cotidiano ou situações imprevistas;
- Compreender os avanços científicos, sociais e tecnológicos;
- Ter iniciativa e autonomia intelectual;
- Pesquisar, analisar, interpretar situações que prescindam de opinião profissional;
- Mostrar-se dinâmico e flexível, posicionando-se sempre adequadamente frente ao mundo do trabalho;

> - Exercer a cidadania, mostrando-se autônomo, corajoso e independente com capacidade para enfrentar desafios, assumir responsabilidade, intervir e tomar decisões visando ao desenvolvimento local;
> - Responsabilizar pelo seu crescimento pessoal e profissional, visando ao prosseguimento dos estudos, como processo contínuo;
> - Demonstrar capacidade de trabalhar em equipe como membro atuante e inserido no contexto.

Por fim, o perfil do egresso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no PDI envolve uma parte atribuída ao perfil dos egressos em Agropecuária de todos os cursos oferecidos pelas EFAs ligadas ao MEPES (PDI, 2016, p.31):

> O perfil profissional de conclusão do Curso Técnico em Agropecuária define a identidade do curso, levando em consideração os conhecimentos das competências profissionais gerais e especificas do técnico, em função das características locais e regionais, tendo em vista preparar um profissional flexível e apto a desempenhar por meio de suas habilidades, a competência apreendida. Permitindo constante atualização, aquisição de novas formas de conhecimento, permitindo a integração entre trabalho e escola, visando à qualidade é a sustentabilidade econômica, social e ambiental, em consonância com a filosofia educacional das Escolas Famílias Agrícolas do MEPES.

E, para além do perfil geral em Agropecuária, na EFASJG, o curso está voltado à **Horticultura Orgânica**, o que direciona todas as dependências e atividades da escola para essa modalidade agrícola. Conforme o PDI (2016, p.33), todas as competências do técnico formado na EFA de Garrafão estão voltadas à agricultura familiar sustentável:

> O perfil profissional de conclusão da Qualificação em Horticultura Orgânica busca o desenvolvimento de novas formas de conhecimentos, baseados nos princípios da agroecologia. Desta forma o/a concludente deverá possuir as seguintes competências:
>
> - **Conhecer os princípios e bases da agricultura orgânica**.
> - **Analisar a importância da agricultura familiar.**
> - **Analisar a importância social e ambiental da Horticultura orgânica para região.**
> - **Diferenciar as práticas agrícolas utilizadas no sistema orgânico e na agricultura agroquímica.**
> - **Planejar e orientar o manejo ecológico do solo, por meio da compostagem orgânica.**
> - **Planejar e executar a semeadura e a condução de mudas de olerícolas em ambientes aberto e protegido.**
> - **Organizar a produção de mudas frutífera e espécies nativas.**
> - **Planejar e orientar a implantação e o manejo de plantas frutíferas no sistema orgânico.**

- **Programar e orientar o cultivo de espécies olerícolas em acordo com sistema orgânico.**
- **Preparar e utilizar caldas, extratos e biofertilizantes a partir, dos recursos disponíveis;**
- **Conhecer os processos de beneficiamento/tratamento que podem ser realizados numa unidade familiar.**
- **Conduzir as atividades agrícolas aproveitando os recursos naturais disponíveis;**
- **Ser capaz de realizar custo de produção das atividades agropecuárias desenvolvidas;**
- **Discutir ideias que mostrem na prática o conceito de sustentabilidade na unidade familiar;**
- **Interpretar, a legislação vigente sobre produção orgânica e agroindústria.**
- **Coordenar e manejar a criação de animais de pequeno porte de acordo com sistema orgânico.**
- **Fomentar encontros e seminários comunitários para implantação de associações e cooperativas de acordo com a necessidade de cada região.**

Desta forma, todos os setores externos da escola estão direcionados à agricultura orgânica/agroecológica para formação do Técnico com Qualificação em Horticultura Orgânica, tornando a escola um espaço teórico e prático de aprendizagem para uma agricultura alternativa. A seguir, apresentamos as experiências e relatos a respeito dessas práticas desenvolvidas pela EFASJG, demonstrando a importância da escola como educadora da esperança de que é possível plantar de uma maneira outra.

6.2 A escola como educadora da esperança na Educação em Agroecologia

> Eu acho que o desafiador é o dar certo, acontecer. O pomerano, ele tem muito disso. Tem que ver pra crer. Acabo usando o meu exemplo também... Eu comecei a mexer com animal, aí falei "*pai, eu vou tratar meu burro na baia, porque pra mim é mais viável*". Ele disse "*ah J., isso não vai dar certo não. Solta esse burro no pasto, animal precisa de muito espaço*". Aí eu falei "*não, não é assim*". Aí quando eu comecei a fazer a baia, a produzir o feno, eles começaram a ver possibilidade. Essa questão de animal, na região, era fraco, porque o cara tinha pouco espaço... Aí eles começaram a ver que eu trato na baia, que dá certo, aí eles começaram a fazer. E eu acredito que a agricultura é dessa forma também, por exemplo o morango. Quando começou a fazer essa coisa do morango suspenso, foram umas duas pessoas que tiveram coragem de investir. "*Ah, mas será que vai dar certo?*". Hoje, se você for analisar, já tem um monte de estufa dessas. É porque funcionou, então eles viram que dá certo. E na região tudo é assim. Se você for falar de alguma coisa orgânica, você tem que mostrar que funciona. Eu brinco isso muito com o Monitor H: na nossa escola, na agricultura, ela não pode dar errado. Se der

> errado ninguém vai querer copiar. Tem que fazer dar certo. Não tem mais ou menos. Não tem opção, tem que fazer dar certo, porque nós *tamo* formando um monte de menino, e eles têm que sair daqui, chegar em casa e falar: "*pai, isso dá certo*". Eles não pode falar "*ah, pai, eu não sei se dá certo*". Na escola é sempre mais difícil, é muita gente, mas quando a gente faz na propriedade da gente, acontece (Técnico J).

Considerando a complexidade que envolve as negociações sobre projetos de agricultura numa região, aumenta a importância da escola como "vitrine" de possibilidades para uma agricultura alternativa, principalmente porque camponeses e camponesas são muito fechados a inovações e dificilmente se envolvem em novos projetos, contanto que "vejam" exemplos próximos bem-sucedidos (OLIVIER DE SARDAN, 2005). É claro que as propriedades orgânicas da região também funcionam como demonstrativo de possibilidades, mas isso não diminui a importância de fazer a agricultura acontecer nas imediações da EFA, que se empenha na manutenção dos seus setores externos, para não cair em descrédito perante os alunos e a comunidade.

Isso só é possível porque Escolas Família Agrícola são escolas da *práxis*. Além das ações-reflexões que partem do meio socioprofissional, e que dele adentram a escola ampliando os debates sobre a realidade, as vivências no Tempo-Escola são, também, planejadas na dimensão teórico-prática, ativa-reflexiva, tornando o dia a dia de uma EFA uma sequência de atividades, cuja finalidade é a formação integral dos educandos.

> Em comparativo com as outras escolas, ela não é uma escola, ela é uma família. Um busca ajudar o outro, em questão de aprendizado *cê* tem maior facilidade de aprender aqui as coisas... Que muitas coisas que você aprende é tudo na prática. Aí mistura conteúdo com a prática, é mais fácil de aprender (Estudante M).

Ao mesmo tempo em que a realidade para além dos muros da escola interfere na EFA, o espaço escolar funciona como cadinho de experimentação para novas relações fora do ambiente escolar e, por isso, não pode se dar fora do que Freire (2011b) propôs como a experimentação correta da esperança. Esperança que se fortalece não apenas quanto à agricultura alternativa, mas também na formação de sujeitos (educadores e educandos) mais solidários, colaborativos, participativos e responsáveis, o que pode ser visto no dia a dia das atividades da escola. Para muitos estudantes a Escola Família Agrícola representa uma família e uma segunda casa:

> Ela foi uma família pra gente, ela acolheu a gente. Nas outras escolas não era assim, que a gente conversava na hora do almoço, os professores não eram tão amigos da gente como aqui, aqui eles ajudam a gente com o que precisa, quando procura eles, eles ajudam também (Estudante E).

Para os monitores-professores, além da formação integral do jovem, há por trás de sua prática pedagógica o desenvolvimento do meio como objetivo, daí a importância assumida em relação à escola como modelo e, ao mesmo tempo, um esforço de inserção e transformação da comunidade[59].

> Tem que militar e entender o projeto como um todo, não adianta um professor pra dar aula que ele não se encontra dentro da Escola Família Agrícola, então ele tem que entender o todo e abraçar o projeto pra ver que o objetivo das EFAs não é só formar técnicos em agropecuária, é fazer a formação integral do jovem e o desenvolvimento do meio. Então tem que estar inserido dentro da comunidade, tem de participar ativamente dos Conselhos Municipais, toda uma coisa mais abrangente. Então ao mesmo tempo que dá mais trabalho, também dá mais resultado. A gente tem o reconhecimento do trabalho, então é muito gratificante também, ver que a pedagogia da alternância, por meio dos elementos pedagógicos, consegue fazer mais que a formação técnica apenas. Tem a formação humana, formação espiritual, a formação integral mesmo (Monitora D).

> Tudo o que você pode auxiliar tanto pro aluno quanto pra família, a gente faz. Eu trabalho mais na área de extensão rural. Cada um tem sua área mais específica, a minha parte é extensão rural. Tudo o que eu levo que pode beneficiar a agricultura, eu trabalho. Sou um defensor da agricultura, seja orgânica, seja convencional, seja agroecológica. (...) O monitor hoje tem que conscientizar o aluno, criar perfis de pessoas diferentes, na parte social. E não adianta, hoje o aluno de Escola Família é um diferencial na comunidade, mas isso vem muito da formação que eles recebem aqui. É uma formação mais humana... Pra mudar o contexto não só dele, mas da comunidade (Monitor T).

As atividades diárias da EFASJG, associadas aos instrumentos pedagógicos da Alternância, refletem os objetivos da educação por ela promovida: o de formar indivíduos de maneira ampla, não apenas conteudista, tendo em vista que os sujeitos em formação possuem potencial para serem agentes transformadores em seu meio. É, nas palavras de Pineau (1999, p.56-57):

> Uma “trans-escola” da experiência visando, através e além desta, o desenvolvimento de si mesma por si mesma (auto-escola), da relação com os outros em co-operação ou companheirismo (co-escola), e mesmo da relação com o ambiente físico (eco-escola).

[59] Para o movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), a formação integral dos jovens e o desenvolvimento do meio são as duas finalidades da Educação (Capítulo 4).

6.2.1 Dia a dia da EFA São João do Garrafão

Colocar os pés na EFA São João do Garrafão e acompanhar o seu dia a dia gera um misto de percepções para aqueles que estão acostumados às escolas urbanas e à educação tradicional, transmissiva e bancária, que vão do total estranhamento frente a tão diferente realidade, ao encantamento produzido pelo engajamento dos educandos em cada atividade que lhes é sugerida, na sala de aula ou fora dela.

Em sala, a disposição das carteiras em círculo e a ativa participação dos estudantes demonstra uma clara tentativa de horizontalidade entre estes e seus monitores-professores. Horizontalidade que se estende para fora das salas, nas muitas tarefas que são cogeridas pelas crianças e jovens[60]. A dinâmica do internato precisa ser organizada com a participação de todos e todas, e a escola, num misto de filosofia e problemas financeiros, tem poucos funcionários para realizarem a limpeza e os serviços gerais, que são assumidos por todos da comunidade escolar. Essa cogestão implica não apenas na limpeza, mas na ambientação da EFA e no cuidado dos menores.

Em meu primeiro dia na escola, enquanto a caminho do almoço, me percebi encantada com uma cantoria vinda do refeitório, entoada por aqueles jovens e crianças, que invadia os corredores do primeiro andar do prédio. Não consegui chegar a tempo de ouvi-la com clareza, mas tratava-se de uma prece em agradecimento ao alimento, durante a qual todos permaneciam de pé. Ao finalizá-la, sentaram-se e esperaram pela hora de serem chamados a comer. Tudo muito organizado e sem agitação. Neste dia o cardápio era arroz, feijão, frango ensopado, purê de batatas e salada de repolho branco. Um grupo de alunos estava posicionado atrás de uma grande mesa com as panelas, de prontidão para servir a fileira de pessoas que se aproximava, uma mesa de cada vez, com pratos à mão e estendidos, aguardando o verter da refeição. Em dias e refeições posteriores, havia um revezamento desse grupo de alunos, o que compreendia uma divisão de tarefas em escala.

Depois de ser servida pelos alunos fui para um local que todos chamam de “Padaria”, onde, além de serem preparados os lanches, funciona também como

60 Uma delas é a Meditação, que é organizada pelos/as jovens, em escala, e acontece todos os dias antes do lanche da manhã.

refeitório dos monitores-professores. Ao final das refeições, cada um lavava a sua louça, na Padaria (caso dos funcionários que lá se alimentavam), ou no refeitório principal, onde os estudantes também ficavam responsáveis, cada um, pela limpeza da louça que haviam utilizado.

> As famílias os colocam aqui e não tem um pai que reclame da nossa metodologia. Não é uma exploração, é porque a gente coloca pra eles a colaboração, mostra que as coisas precisam de limpeza também. Num trabalho coletivo cada um é responsável por alguma função, então aqui dentro é um sistema que a gente tenta fazer eles visualizarem desta forma. Se eles levam esse conceito lá pra fora, você tem outro tipo de sociedade (Monitor W).

Nos momentos de intervalo das aulas – que têm início às 7:10 e vão até às 16:40 – como nos lanches e no almoço, os estudantes perambulavam pelos diversos espaços da ampla área externa da EFASJG. Alguns à beira do lago, outros próximos à criação de animais, alguns embaixo do sino, outros nas calçadas do lado de fora do refeitório e da Padaria.

O clima no início do ano era um misto de alegria e apreensão. Muitos eram estudantes novos, e iriam permanecer ao longo de toda a semana em regime de internato, para retornarem às suas casas somente no final da semana. Crianças de nove, dez anos, afastados dos pais pela primeira vez na vida, em muitos casos. Nem todos se adaptam bem. Com aqueles que estão em seu primeiro ano de EFA, há sempre um cuidado maior por parte da equipe, para que se sintam mais confortáveis e bem acolhidos. Alguns, muito apegados à família, desistem da EFA e do internato. Outros sofrem no começo, mas depois se acostumam e passam mesmo a gostar da nova rotina.

Não são todos os estudantes que ficam em regime de internato. Aqueles que têm condições de ir e vir todos os dias, com a ajuda dos pais – de carro ou motocicletas – ou com o transporte escolar para os moradores da vizinhança imediata da EFA, voltam para suas casas diariamente. Mas esses estão em minoria. A maior parte permanece nos alojamentos da escola, pois o transporte escolar para quem mora um pouco mais longe da EFA só é realizado às segundas pela manhã, quando busca os alunos, e na sexta ao final da tarde, após o encerramento das atividades semanais, quando leva-os de volta às suas casas.

Nesse primeiro dia, no lanche da tarde, fui convidada a me sentar junto aos estudantes, por dois alunos do 4º ano Técnico. Éramos seis à mesa, os dois alunos

do 4º ano, eu, e mais duas meninas e um menino, de diferentes séries. Eles se sentam todos misturados, maiores e menores, sem muita escolha de lugar, pois no início do ano é elaborado um mapa de mesas a ser seguido em todas as refeições. Os mapas determinam o local onde cada estudante deve ficar ao longo do ano e, segundo alguns monitores-professores, evitam a formação das “panelinhas”, facilitando a integração dos alunos, muitos dos quais novatos na escola. No início do ano as expressões são tímidas e desconfiadas, e aos poucos os alunos vão se adaptando à rotina e às regras da escola.

Figura 11 – À esquerda, estudantes servindo o almoço; à direita, estudantes acomodados no refeitório, conforme mapas de mesa.



Fonte: Elaboração da autora.

Cada mesa é chamada a se servir num momento diferente, evitando a confusão durante os lanches e o almoço. Enquanto aguardávamos nossa vez, os alunos do 4º ano explicaram que há um revezamento para todas as atividades da escola relacionadas aos serviços. De maneira geral, há uma escala para as atividades de cuidado da escola. Os estudantes se organizavam em equipes para lavar os banheiros, servir as refeições, preparar a meditação diária e cuidar da área externa, que é dividida em diversos setores. Monitores-professores também se dividiam em escala para organizar os estudantes nas múltiplas tarefas, para ficarem de “plantão” no internato - momento em que precisam dormir nas dependências da EFA -, e cuidar dos setores externos. Uma dupla de monitores-professores também é responsável como “coordenadora de turma”, e é essa dupla que fica responsável por organizar os Planos de Estudo da turma ao longo de todo o ano.

A Pedagogia da Alternância, na EFA de Garrafão, funciona com periodicidade semanal. Ou seja, numa semana os estudantes estão na escola, na outra estão junto

à família/comunidade. O conjunto desses dois momentos (Escola e Família) corresponde a uma “Sessão”, com total de 14 dias. A Sessão só se completa quando os dois tempos e espaços são vivenciados.

Há revezamento de estudantes durante o Tempo-Escola: nesta primeira semana de aulas, estava com os estudantes do 4º ano Técnico, os mais velhos da escola, junto com os mais novos, de 6º a 8º ano. Na semana seguinte, a escola seria preenchida pela presença das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Uma das coisas relatadas por estudantes do 4º ano Técnico era que ainda estavam se acostumando a serem os mais velhos da escola, e a se responsabilizarem pela supervisão de inúmeras atividades junto aos pequenos. No turno da noite, são as meninas do 4º ano Técnico que organizam e supervisionam meninas menores para o oferecimento do jantar, que é apenas esquentada, pois é deixada preparada pelas cozinheiras da escola, e depois pela arrumação da cozinha, que deve ficar devidamente arrumada para o dia seguinte. Já os meninos do 4º ano Técnico organizam e supervisionam menores na preparação do primeiro café da manhã dos internos (que estão em cerca de 40), oferecido às 6:00 da manhã. Havia também, em suas falas, um saudosismo de partilhar a escola com colegas da mesma idade, com os quais socializavam, pois agora conviviam apenas com os pequenos. Não viam nisso um problema, mas sim um senso de responsabilidade, principalmente por parte daqueles que permaneciam no internato.

Quando chegou a vez dos integrantes de nossa mesa, nos direcionamos até o local onde estava o lanche da tarde, servido por estudantes dos primeiros anos do Fundamental, e fomos servidos de café com açúcar (mais tarde soube que o café vem sendo produzido na própria escola) e um pão caseiro com manteiga. O pão estava ainda quente e a manteiga derretida sobre ele. Havia sido assado num forno à lenha que fica do lado de fora da Padaria da escola, utilizado quase todos os dias para fazer pão...

Figura 12 – Forno à lenha e pães em descanso no refeitório de monitores-professores.





Fonte: Elaboração da autora.

6.2.2 Meditação e a presença da religião luterana na escola

Em minha segunda semana na escola tive oportunidade de participar da "meditação", realizada antes da primeira refeição da manhã. Trata-se de um momento muito especial para a comunidade escolar: minha primeira semana foi marcada por várias falas como *"você precisa ver como é a meditação. Ah, precisa!"*.

Para a atividade, todos os dias, às 8:00, todos se posicionam em círculo, geralmente no refeitório principal (mas algumas vezes na área externa) aguardando a condução, que é feita pelos próprios alunos em esquema de revezamento, como quase todas as demais atividades na escola.

Apesar de ser uma escola laica – algo reforçado por alguns monitores-professores – a EFA não impõe ou suprime as manifestações religiosas dos estudantes. A meditação se dispõe a ser um momento de reflexão sobre um tema qualquer, de cunho religioso ou não. A presença luterana na região, no entanto, fazia com que grande parte desses momentos fossem, na verdade, um pequeno fragmento de um culto.

Cruz de madeira posta à mesa, olhares atentos e silêncio. Um estudante, à frente, anunciava o que aconteceria a cada momento. Naquela manhã a meditação foi marcada por um vídeo (como uma leitura de uma carta enviada pelo "Pai" a seus filhos na Terra) e algumas músicas, tocadas ao violão por três estudantes e cantadas por todos.

Figura 13 – Estudantes dispostos em círculo no refeitório para o início da “meditação”, que é organizada pelos próprios estudantes, em esquema de rodízio.



Fonte: Elaboração da autora.

Todos os dias, antes do almoço, os responsáveis pela meditação devem também fazer uma oração em agradecimento pelo alimento. Em algumas ocasiões (como na que relatei em meu primeiro dia na escola), os espaços da escola são preenchidos por canções.

6.2.3 Aulas das disciplinas

Com exceção dos dias em que se trabalha sobre os Planos de Estudo (as vezes um dia inteiro, ou dois, dependendo da turma), as aulas das disciplinas transcorrem normalmente. Em geral, são aulas em que há muita participação dos estudantes, e que buscam conexão com a vida no contexto familiar e comunitário, com intervenções dos monitores-professores buscando aderir os conteúdos à realidade rural da região. É assim, por exemplo, que as aulas de Agroindústria para o 4º ano Técnico terão como discussões a manutenção dos jovens no campo, empregabilidade das mulheres, agregação de valor dos produtos e a importância da sua diversificação. Já no 9º ano, a química das reações é utilizada para compreender os processos de produção de alimentos, com a apresentação de receitas típicas de cada família pelos estudantes.

Há também muitas propostas práticas no transcorrer das aulas, que buscam sempre acompanhar os Temas Geradores elencados para cada ano. Estes, por sua vez, direcionam os Planos de Estudo. Nas disciplinas busca-se, além dos conteúdos próprios da disciplina, aprofundar os temas de interesse elencados durante a “Colocação em comum” e “Síntese”, como “pontos de aprofundamento”.

Para o 4º ano Técnico abre-se, no cronograma semanal, espaços para a elaboração dos Projetos individuais de cada jovem – os PPJs – que são executados sob a orientação de um monitor ou monitora da área técnica.

6.2.4 Trabalho nos setores externos: aprender na escola, levar para a família/comunidade

> As vezes a gente acha assim "ah, eu trabalho na roça, pra quê que eu vou estudar lá?", mas aqui a gente aprende muito mais da prática, coisas teóricas, que a gente pode utilizar, fazer em casa. As vezes a gente faz tantas coisas erradas em casa que, tipo, dão prejuízo, e aqui na escola a gente aprende a fazer certo, pra agregar valor nas nossas coisas também. Se eu tivesse ido estudar em outra escola, com certeza não teria aprendido muitas coisas que aqui eu aprendi. (...) Eles nos incentivam muito em não deixar essa parte da agricultura morrer. Tem muitos pais que não deixam seus filhos estudar, pra trabalhar na roça. Mas aqui, não, aqui a gente estuda pra trabalhar na roça. A gente é incentivado a valorizar a agricultura do campo também. Eu aprendi muita coisa aqui, e vou levar isso pro resto da vida. (...) Coisas que já pude passar pra minha família, que eles não tinham conhecimento (Estudante Z).

Conforme cronograma diário, o último horário é sempre destinado às atividades práticas em campo, nos diversos setores da escola. Há revezamento de estudantes também nos setores, a cada duas sessões escolares (o que significa permanecer um mês em cada setor, visto que as sessões escolares acontecem semana sim, semana não), para que todos possam experimentar todo tipo de trabalho prático. No entanto, o monitor responsável por cada setor permanece o mesmo durante todo o ano, embora possa haver troca de responsável em diferentes anos dependendo da necessidade. Tanto monitores-professores da área técnica quanto da área geral coordenam os setores, e por isso a monitora de Matemática estava como coordenadora do setor de Criação de animais[61], a de História como coordenadora da Horta, e a de Ciências/Biologia como coordenadora do setor de Horta Medicinal. Os demais setores contavam com a coordenação de algum membro da área técnica.

[61] A monitora de Matemática, por ter nascido e crescido na roça no município vizinho (Alfredo Chaves), tinha vivência com a criação de animais, e orientava inclusive processos de castração. Curiosamente, descobri, pelo seu sobrenome – Petri - a relação de parentesco comigo, visto que toda a minha família materna, descendente de imigrantes italianos, viveu (e uma parte considerável ainda vive) no município de Alfredo Chaves. O município é, também curiosamente, importante na história do MEPES, pois foi lá que foi instalada uma das primeiras Escolas Família Agrícola no Brasil, no ano de 1969.

Figura 14 – Estudantes e Monitora-professora em atividades no Setor de Criação de Animais.



Fonte: Elaboração da autora.

Os setores externos são muito importantes para a escola, e mobilizam todos os estudantes e monitores-professores em intenso trabalho de campo, principalmente no início do ano. Por ocasião das férias os setores ficam descuidados durante meses, o que é visto como problemático pelos monitores-professores da área técnica, pois acreditam que a EFA precisa funcionar como modelo para a agricultura sustentável.

Seja na horta, criação de animais, culturas perenes (fruticultura), horta medicinal, ou no setor de caldas e extratos naturais (onde também se realiza a compostagem para produção de adubo), todos, sob orientação do monitor responsável ou de um aluno mais velho (especialmente os do 4º ano Técnico), pegam suas ferramentas e lançam-se às atividades práticas, sem exceção. Não há utilização de uniformes na escola, nem tampouco regras de vestimenta para o trabalho de

campo: muitos trabalham com os pés no chão e não usam protetores contra o sol, como chapéus e bonés. Os estudantes reproduzem, muitas vezes, sua forma de trabalhar nas roças de suas propriedades. Novatos que não tinham ainda habilidades com a enxada ou com alguma atividade de determinados setores aprendiam e eram orientados por alunos mais velhos nas primeiras semanas. Nitidamente alguns eram aprendizes, enquanto outros manuseavam as ferramentas e executavam as atividades com habilidade.

Figura 15 – Estudantes pegando instrumentos e em atividades no Setor da Horta Caseira.



Fonte: Elaboração da autora.

A cada dia tarefas diferentes iam sendo repassadas em cada setor, como capina, retirada manual do mato, organização dos canteiros, “coroação” de mudas. Vários setores estavam passando por reorganizações ou reestruturações, como a Horta Medicinal e o setor de Caldas e Extratos naturais. Porém, de maneira geral, toda a área externa precisava ser reorganizada, pois é comum que durante as férias a grama cresça e tome conta, sendo necessários mutirões - que algumas vezes tomavam todo o dia de atividade escolar, e não somente a última aula.

Por ocasião dos mutirões, crianças e jovens atuavam na limpeza geral da área externa, em atividades tão diversas quanto a limpeza de um pequeno lago na entrada da escola, reorganizações do paisagismo, e no caso dos estudantes do 4º ano Técnico, construção da cerca da escola e pintura (da cerca e de outros espaços). Por um problema de obstrução no lago maior, foi necessária uma intervenção no escoamento da água, da qual participaram alunos do 4º ano Técnico. Eles, na verdade, participavam de quase todas as atividades que a priori poderia se pensar ser

responsabilidade dos adultos. Desde reparos nos setores de criação, abertura de buracos para a colocação da cerca, ou desobstrução do canal do lago, em tudo se via uma proatividade estudantil, além de uma relação muito estreita entre os formandos e os monitores-professores da área técnica da escola. Era visível que os rapazes estavam à frente das atividades que exigiam maior força física, e que também eram mais próximos dos monitores-professores, com quem pareciam ter uma relação muito estreita – dentre os cinco monitores-professores da área técnica, quatro são do sexo masculino (além do técnico agrícola, também do sexo masculino).

Figura 16 – Estudantes do Ensino Fundamental durante mutirão de limpeza e arrumação dos setores externos da EFASJG. a) Crianças fazendo a limpeza dentro do lago; b) crianças recolhendo lixo; c) crianças reorganizando a horta vertical.

a. 

b. 

c. 

Fonte: Elaboração da autora.

Figura 17 – Estudantes do 4º ano Técnico durante mutirão de limpeza e arrumação dos setores externos da EFASJG. a e b) Colocação da cerca; c) Estudante acompanhando monitor da área técnica; d) Estudantes pintando cerca recém colocada; e) Estudantes e monitor -professor finalizando pintura de letreiro no setor de criação de animais.

a.



b.



c.



d.



e. 

Fonte: Elaboração da autora.

Os canteiros da Horta doméstica também estavam sendo preparados, apesar de, nesse setor, já terem sido semeadas algumas olerícolas antes da chegada dos alunos. A Horta doméstica (ou caseira), segundo o Monitor T, coordenador da propriedade, é sempre a prioridade da escola, visto que muitos dos alimentos que vão para a merenda escolar são provenientes da própria horta. Assim que as aulas começam é necessário preparar canteiros e começar a semeadura, para que em algumas semanas possam iniciar a colheita, e direcioná-la para a merenda[62].

[62] Por conta da pandemia de Covid19, toda a produção da horta iniciada nos primeiros meses de 2020 foi doada pela EFASJG ao Hospital filantrópico de Santa Maria de Jetibá.

Figura 18 – Setor da Horta Caseira entre fevereiro (esquerda superior) e março (direita inferior).



Fonte: Elaboração da autora.

Na Horta medicinal, a monitora limpava o terreno com os estudantes e aproveitava o horário de prática para planejar a organização de mais canteiros de ervas e aromáticas, em conversas com outros profissionais da escola, como a Diretora, a coordenadora da Horta caseira, o coordenador das Caldas e Extratos naturais e também com o Monitor T., coordenador da propriedade.

Figura 19 – Estudantes em atividades no Setor de Horta Medicinal.



Fonte: Elaboração da autora.

Aos poucos, com o passar das semanas, a EFA assumia uma nova feição, cada vez mais bonita e organizada. Os setores também iniciavam sua produção, e a comunicação entre eles se dava pelas constantes trocas entre seus coordenadores e coordenadoras. Da Horta Medicinal poderiam ser usados cultivos para a fabricação das caldas. No setor de Caldas e Extratos naturais, pilhas de matéria orgânica em

processo de secagem dariam início à compostagem, a partir da qual se produziria adubo para as Hortas. Ali também seriam feitas as caldas nas atividades práticas da escola (como a calda bordalesa e a calda de samambaia), para depois serem utilizadas, também, na Horta caseira.

A fabricação dessas caldas é realizada nas atividades práticas das disciplinas, durante as quais os alunos aprendem as técnicas, e depois devem levar para suas propriedades no Tempo-Família, por meio de atividades da Pedagogia da Alternância, assim como apresentar em algum lugar da comunidade – naquilo que se compreende como “Atividade de retorno”. Em geral, são escolhidas para apresentação das Atividades de retorno, escolas da região, paróquias ou para a família (num contexto mais amplo), o que permite ampliar a influência da EFA na comunidade, a partir da disseminação das técnicas sustentáveis.

> O Plano de Estudo já faz isso desde a 5ª série, né, pra buscar fora. Até na 8ª série, eles são direcionados pra você conseguir fazer em casa. Quando chega no Ensino Médio, o cinto aperta, agora *cê* tem que fazer fora, porque não dá mais. Agora *cê* vai buscar fora. Aí chega e tem os trabalhos finais pra apresentar e atividade de retorno. A partir da 2ª série você tem que apresentar fora. Teve um ano, a 2ª série, foi eu, o Estudante M e o Estudante H, a gente apresentou na escola Graça Aranha sobre os Microrganismos Eficientes, e ano passado a gente apresentou na escola de Alto de Santa Maria, sobre compostagem, e a turma da 2ª série foi com a gente. Eles apresentaram sobre Microrganismos Eficientes, e a gente sobre compostagem, e aí as duas turmas se juntaram e se apresentaram lá (Estudante C).

O relato do Estudante C demonstra duas instâncias em que a EFA se comunica com a comunidade: na primeira, por intermédio dos Planos de Estudo, que nas primeiras séries do Ensino Fundamental investigam temas com a família do estudante ou comunidade mais próxima (vizinhos e familiares), e depois começam a “buscar fora”. Na segunda instância, quando os próprios estudantes partem na direção da comunidade, disseminando técnicas aprendidas na EFA.

Nessas atividades observa-se o viés *prático* da Agroecologia, através do ensino das muitas das técnicas passíveis de serem utilizadas numa propriedade. A compostagem e as caldas são apenas algumas delas, mas outras são ensinadas ao longo do ano na EFA Garrafão, como a técnica dos Microrganismos Eficientes (EM, usada em algumas caldas), também relatada pelo estudante, ou a produção de biofertilizantes.

Figura 20 – Pilhas de composto e caldas produzidas no Setor de Caldas e Extratos Naturais.



Fonte: Elaboração da autora.

Entrevistadora: - E você já levou alguma coisa que você aprendeu aqui, alguma técnica que fez aqui, pra sua propriedade?

Estudante R: - Já. Principalmente caldas. A gente usa muito lá na minha casa, principalmente a de citronela que eu aprendi a fazer aqui, que é utilizada como repelente pra mosquito, que a gente utiliza até hoje em casa.

Entrevistadora: - Como você acha que sua família vê essas técnicas que você leva e faz? Eles aceitam?

Estudante L: - Sim, aceitam e as caldas alternativas que eles mostram, algumas vezes, a gente passa até em nossas culturas. Um exemplo é uma calda, que ela é cinza, certo? E com essas cinzas, elas combatem as geadas e a gente passa isso em nossas plantações, principalmente na alface.

Entrevistadora: - E não foi difícil eles aceitarem essas coisas diferentes?

Estudante L: - Não. Eles já me mandaram pra cá pra isso.

Outros estudantes relatam que, a cada nova técnica aprendida na escola, ou mesmo alertas feitos em sala de aula, levavam para suas famílias:

> A gente já diminuiu muito a utilização de agrotóxicos. As vezes, de deixar o solo com uma cobertura pra não ter erosão, pra não causar nenhum dano ao solo, na verdade e fazer o plantio de culturas novas. A rotação de culturas que a gente aprende aqui na escola e várias outras coisas (Estudante Z).

> Na verdade, assim, a gente, as vezes não percebe as pequenas mudanças, mas assim, desde o dia que eu entrei aqui, tudo que eu aprendi aqui, eu levava pra lá. E as experiências, assim, eles super abraçaram. Tipo, que a gente teve que aplicar caldas, eu fiz tudo em casa, eles sempre apoiaram, sempre toparam (Estudante G).

> Olha, a gente sempre adquire bastante conhecimento na escola. Então, toda vez, na semana se falassem "ah, gente, não joguem isso que faz mal pro solo e é bom pra planta", eu chegava em casa e falava "pai, não usa isso, ou se for usar, use em quantidade menor pra não agredir tanto o solo" (Estudante N).

Assim, aos poucos, as práticas inovadoras vão adentrando as unidades familiares, promovendo pequenas ou grandes mudanças que passam a tornar cada propriedade um pouco mais sustentável, seja ambiental ou economicamente (ou ambas).

> A gente também tem o papel de inovação. Você traz uma coisa e vai fazendo, igual o EM... Tem propriedades aqui que estão fazendo o EM, pela influência da escola. Túnel de morango, eu lembro que a primeira vez que foi feito aqui, foi até o Monitor P, ele pegou um vergalhão, fez um túnel de morango e botou lá embaixo onde é a estufa. Ninguém tinha visto morango daquele jeito, em estufa, porque não tinha. O pessoal plantava morango, mas não em túnel baixo, então foram coisas que a gente foi fazendo... Ou utilização de caldas, extratos, biofertilizantes... Só que hoje, com o advento da internet, o produtor, se ele tá curioso, vai lá e procura, e aqui a gente tem uma biblioteca que tinha um monte de coisa que o pessoal não tinha acesso, e aí queriam vir na escola e vinham, porque o pessoal aqui já tinha uma noção, sabiam as receitas, sabiam como fazer. (...) Esse é o papel que a escola de agricultura tem, e eu acho que a gente tem que melhorar mais. A gente tem condição de inovar. Tem muita coisa em inovação agroecológica que a gente não tem e pode implantar, coisas extremamente básicas, de fácil funcionamento, de fácil adesão, que (...) eu acho que é interessante fazer (Monitor H).

No setor de Culturas anuais (Fruticultura), os estudantes e o Monitor H, responsável pelo setor, também faziam a limpeza do terreno, em área muito inclinada e difícil de trabalhar. Numa parte do terreno do setor, o monitor fazia também uma área de experimentação com adubação verde, utilizando uma grande variedade de leguminosas e outras plantas.

Figura 21 – Estudantes de Ensino Fundamental e Técnico em atividades no Setor de Culturas Anuais (Fruticultura).



Fonte: Elaboração da autora.

Quando as atividades nos setores se encerram, por volta das 16:30, os estudantes ficam livres para se ajeitarem para o retorno às suas casas, ou para desfrutarem livremente do ambiente externo da EFASJG, no caso de permanecerem no internato. São muito comuns os jogos de futebol após o dia letivo, com ampla participação das meninas e dos monitores-professores e monitoras-professoras – é muito forte em Santa Maria de Jetibá a presença feminina nos esportes, e em particular no futebol. O projeto de dança holandesa também ocorre na quadra da escola, toda semana, após o horário do dia letivo. Numa sessão ocorre o ensaio do grupo infantil e, na outra, o ensaio do grupo adulto, que reúne também membros da comunidade. No ano anterior, durante a Festa do Morango (2019), tive a oportunidade de presenciar a apresentação dos grupos, coordenados por uma ex-monitora da

EFASJG que está sempre envolvida na organização e articulação de eventos culturais[63], e em 2020 foi eleita, pela primeira vez, como vereadora do município.

Figura 22 – Monitores/as-professores/as, estudantes e cozinheiras da EFA Garrafão ao redor da Padaria para o lanche da tarde após dia de Mutirão.



Fonte: Elaboração da autora.

O trabalho nos setores, além de constituir o caráter *prático* da Agroecologia e funcionar como demonstrativo para estudantes e suas famílias, impulsiona reflexões no que diz respeito aos conceitos científicos que fundamentam as práticas agroecológicas (agregando, às práticas, o viés *científico* da Agroecologia). É assim que, através das disciplinas oferecidas pela EFA, e das reflexões realizadas sobre as práticas nos setores, que a escola vai promovendo a quebra de paradigmas na agricultura, promovendo uma prática agrícola baseada em princípios ecológicos.

> Percebo que é desafio porque nós como área experimental, o menino quer que o resultado do manejo seja igual o do agrotóxico. Então ele quer entrar numa lavoura e não ver praga nenhuma. Se ele mexer nas plantas e ver insetos, pra ele acabou. Mas o nosso intuito é ter essas pragas e esse monte de inseto. Se mexer numa planta, quero que voem insetos, vermelhos,

[63] Devido à pandemia do coronavírus (Covid-19) a Festa do Morango não pôde ser realizada nos anos de 2020 e 2021. Essa é a festa mais importante em termos culturais e econômicos para a EFASJG, e boa parte dos recursos para melhoria da estrutura da escola advém dos lucros obtidos. Em 2021, para levantar recursos para reformar a EFA e ampliar a acessibilidade (instalação de rampas), foi organizada uma live da EFA Garrafão, transmitida pelo Youtube no Canal da EFA Garrafão < https://www.youtube.com/watch?v=bfPlfmkJ_mI&t=2824s>. A live foi apresentada pelo pastor que fundou a EFA, com participação de muitos ex-alunos e ex-alunas que atualmente atuam no ramo da música. Muitos deles, incentivados pelas atividades culturais que viveram na escola durante o seu período enquanto estudantes. A live arrecadou, no total, mais de 20 mil reais em doações online.

> amarelos... Quero que voem mesmo (...). A gente quer a teia de aranha de uma planta à outra, uma teia grande e bonita entre quatro pés de repolho, e as vezes ele não entende isso. Esse é o primeiro desafio. Então o menino vê que a lavoura de agrotóxico está "limpa", e quando volta o inseto, na cabeça dele é o momento de aplicar o agrotóxico. Enquanto aqui na escola, quando isso acontece, é o esperado. E o menino tem dificuldade de ver que a competição na natureza é importante. Como aqui faz caldas, já quer pegar um monte de calda e aplicar. Aqui eu só quero que a mariposa se incomode ao pisar no repolho, e voe e tente voltar, e faça esse movimento, de subir e descer, que é o suficiente pro predador ir lá e pegar ela. Então eu não quero matar ela, eu quero aumentar a probabilidade de ela ser predada, por isso que não tenho como substituir por agrotóxico. Agrotóxico serve pra matar as pragas e as doenças, inclusive os predadores. Aqui nós só queremos incomodar, para que os bichos que iriam comer as plantações, sejam predados (Monitor W).

A escola funciona, portanto, como um lugar de experimentações e quebra de paradigmas na agricultura, numa região em que diferentes narrativas são construídas e reafirmadas por múltiplos atores. Daí a importância da escola como lugar de educação da esperança em relação a uma agricultura outra: a de que tanto na *teoria* quanto na *prática* é possível plantar e colher utilizando-se como base outro paradigma produtivo. As narrativas dos sujeitos da pesquisa – especialmente do técnico agrícola, monitores-professores e monitora-professora da área técnica – deixam claras que, apesar de suas limitações, acredita-se que “a escola não pode dar errado” quando o assunto é colocar em prática o modelo agroecológico, a fim de que os estudantes (e pais) vejam, acreditem e incorporem em suas práticas uma maneira mais ecológica de produzir – ao invés de caírem na desesperança e na inação, repetindo velhos modelos, reproduzidos e amplamente disseminados na agricultura tradicional.

6.2.5 A escola como modelo da agricultura sustentável

> A gente tem que ter cuidado com os fluxos da Escola Família, tudo o que incomoda é visto, a escola incomoda desde a época do Zigmundo. Ela incomoda o poder público, ela incomoda a comunidade, então a gente tem que incomodar de uma forma correta e mostrando que é possível, então a gente não pode dar errado (Técnico J).

Há um esforço muito grande da equipe de monitores-professores, principalmente da área técnica, para que os setores externos estejam bem cuidados, tornando-se uma “vitrine” de que a produção sustentável é possível, principalmente em termos técnicos. No entanto, apesar da equipe concordar sobre a importância de se fazer dar certo a agricultura agroecológica internamente, há discordâncias sobre a efetividade disso entre monitores-professores:

> Na escola temos que melhorar muito ainda ao meu ver. O Monitor W. até que desenvolve um trabalho bacana na escola, de calda, ele faz bastante, e costumamos usar na horta. A gente faz experiências com elas, separa em grupos, e os grupos vão lá pulverizar as caldas e acompanhar. Os resultados ficam show. Nosso problema maior é produzir morango orgânico, tomate, então não tem como falar de produção de solanácea orgânica sem ter uma base muito bem fundamentada, com opções de calda. Você tem que fortalecer a planta desde o solo, né? O solo tem que estar livre de doenças, senão você já não consegue produzir. E semente, qual vamos usar? (Monitor M).

Conforme o relato do Monitor M, mesmo com todo o esforço da equipe da área técnica, a EFASJG não consegue implantar todos os cultivos da maneira que gostaria, principalmente as culturas mais delicadas, como morango, tomate e pimentão. Para alguns monitores-professores, essas dificuldades práticas no cultivo dos orgânicos – muitas delas ligadas à falta de assistência técnica, extensão rural, disponibilidade de insumos para a agricultura orgânica, dentre outras – inviabilizam a defesa radical da agricultura orgânica ou agroecológica enquanto bandeira.

> A maioria dos extremistas que batem o pé mesmo, nunca produziu. E isso é um problema, querer plantar algo e não entender sobre. Se você nunca fez pra saber qual é a dificuldade, você nunca vai entender (Monitor T).

Estas são, portanto, as maiores divergências na equipe técnica: o papel da escola enquanto modelo de agricultura sustentável, e a defesa da radicalidade em defesa da Agroecologia.

> Tudo o que a gente fizer aqui tem que dar certo, e as vezes eu fico frustrado porque não é a mesma concepção de todos dentro da equipe, porque muitas vezes falam que como a gente é escola, a gente tem que errar pra eles aprenderem, mas aí a gente acaba incentivando a não realizar a prática. Eu acho que quanto mais a gente conseguir fazer dar certo, mais eles implantam na propriedade (Monitor T).

A despeito de alguns encararem o espaço escolar como um lugar de e para experimentações, outros estão convictos de que a produção na escola “tem que dar certo”. E de que, se assim não o for, compromete não apenas a visão da escola perante a comunidade, mas também da forma de produção orgânica. Embora todos os monitores-professores concordem que os estudantes e as famílias aprendem e adotam técnicas a partir do que veem, alguns consideram necessário fazer disso uma prioridade da EFASJG, enquanto outros adotam uma postura mais pedagógica.

> Monitora D: - O maior desafio de produzir de forma sustentável aqui é a resistência. Tanto por parte das famílias, quanto por parte de nós mesmos, e

> da escola conseguir ser um modelo, porque enquanto escola a gente não consegue ser modelo de produção. O objetivo principal da propriedade não é produzir pra ser lucrativo, mas pras famílias é. Sustentabilidade não é só ambiental, social, tem que ter o econômico. Pra mim o principal desafio é demonstrar isso na prática aqui na escola. Se a gente ainda diverge entre nós, se um professor fala que tem que ser produtivo, e a visão pedagógica não permite a gente pensar só assim... Tem que ser produtivo, mas tem que ser pedagógico, pra ter experiências. Não é pra ter grande produção, é pra atender a nossa demanda... Mas ao mesmo tempo a gente deveria ter um equilíbrio maior entre isso. Então eu vejo que a gente tem que amadurecer mais entre equipe, chegar nesse consenso sobre o que é função da propriedade na escola, conseguir demonstrar mais na prática pro aluno, pra ele ver que funciona, pra ter menos resistência de implantar essas técnicas.
>
> Entrevistadora: - O que se faz aqui dentro do terreno da escola é 100% orgânico, então na sua opinião o que falta?
>
> Monitora D: - Eles verem a viabilidade econômica disso, de colocar na prática na propriedade dele, porque aqui a gente tem 70 alunos pra capinar a tarde. Em casa como ele vai fazer isso? Não é a mesma coisa, ele tem que dar conta de coisas que a escola não tem esse objetivo principal, né, de se sustentar.
>
> Entrevistadora: - Como a escola poderia fazer isso? Investir em quê? Além da questão do consenso, o que poderia ser feito?
>
> Monitora D: - A gente tem por exemplo um caseiro, que a função principal dele é zelar pela escola, cuidar da escola. Mas, por exemplo, dentro de um Instituto Federal existem mais funcionários diretamente trabalhando pra manter os setores, e a gente não consegue. Se choveu cinco dias, não tem atividade prática. Acabou, entra no mato. Se perde as vezes o cuidado com a propriedade como um todo. O foco principal é a sala de aula enquanto escola. Então, se a gente não consegue por um período trabalhar a prática, fica abandonado. E como fica a visão assim distorcida? "*Na minha casa, não posso deixar de trabalhar quando tá chovendo, mas quando chove aqui na escola tem que parar*". Precisaria ter mais investimento, mais funcionários pra manter, e o aluno estar lá para contribuir e não depender dele pra manter propriedade.

Ser uma escola e ser, também, uma propriedade, é uma tarefa que exige uma mão-de-obra que a EFASJG não possui, principalmente com os poucos recursos para funcionários das Escolas Família Agrícola, conforme relato da Monitora D. A EFA não possui funcionários disponíveis para o trabalho aos finais de semana, feriados, férias escolares, nem mesmo que se ponham ao cultivo no ritmo desejável para a lavoura - do amanhecer ao entardecer -, limitando-se às atividades práticas ao curto período de 50 minutos, na última aula de todos os dias. Em contrapartida, quando essas atividades ocorrem, o trabalho é realizado por uma quantidade de pessoas muito superior ao que o estudante encontra em sua própria casa, o que também põe em xeque a possibilidade real de implementar na propriedade familiar os cuidados agroecológicos que exigem muita mão-de-obra camponesa.

Apesar da escola ser, antes de tudo, uma escola - espaço de experimentações, erros e acertos, e construção de possibilidades – é perceptível, com a experiência dos profissionais da área técnica da EFASJG, a importância da escola como modelo exitoso de agricultura sustentável como um importante caminho para a Educação em Agroecologia. Muitos trabalhos sobre a temática apontam que a falta de domínio técnico por parte do corpo docente, e a falha na implantação das técnicas agroecológicas no terreno das Escolas Família Agrícola parecem atrapalhar na educação de futuros técnicos (ver Capítulo 4). Essa falta de domínio repercute, também, na falta de confiança dos estudantes sobre a prática agroecológica em si, o que os faz desistir de inserir as novidades em suas propriedades.

O contrário disso gera confiança nos alunos, que dependendo da hierarquia familiar vivida em casa, irá “confrontar” os modelos familiares, introduzindo mais rápida ou lentamente mudanças em suas propriedades.

> Igual a compostagem, no caso. Meu pai não acredita, fala que dá muito trabalho, só que é uma coisa que eu acredito porque a gente fez testes aqui na escola e dá resultado. E outra coisa, igual, é a influência da lua. Muita gente não acredita e fala "*ah, esse negócio de lua, como é que a lua vai influenciar?*". Só que a gente realizou, ano retrasado, foi, a implantação de repolho e alface (na escola). No dia que era pra plantar, a gente plantou, e no outro dia que não era pra plantar, a gente plantou também. Aí esperamo, avaliamo tudo. Aí no final da colheita a gente foi e pesou, e realizou a medição, e tudo, e aí a gente percebeu que dá influência, e a gente tem a comprovação disso, só que tem muita gente que não acredita. Então, é uma coisa que eu levo pra minha propriedade, eu recomendo. (...) Isso me influenciou ainda a ajudar os outros produtores, não tem? O que eu aprender eu posso tá passando pra eles. (...) Eu tento. Só que como aquele linguajar que todo mundo fala "alemão é cabeça dura, né?". Aí eu vou falar com eles, só que eles não entende, só que eu tento fazer a minha prática que eu conheço, aí eu faço e dá certo. Aí eles vendo que dá certo mesmo, tenta fazer igual (Estudante M).

É importante considerar que o jovem irá encontrar, na maior parte dos casos, uma pressão e contestação familiar a respeito das novas práticas, e a dúvida é um elemento crucial para investirem, ou não, em alternativas à forma corriqueira de produzir.

> Eu já tô tentando colocar uma nova visão, colocar uma opinião, mas como eu disse, é bem difícil, porque eles trabalharam a vida inteira assim. As vezes eles acham que "*ah, nossa, você com 18 anos tá querendo pegar e mudar nossa realidade*". Mas as vezes não é isso, a gente só quer acrescentar alguma coisa, a gente sabe que isso vai ser bom pra nossa propriedade, mas é bem difícil conseguir convencer os pais. Principalmente meu avô, né, por ser de mais idade, bem difícil convencer a fazer... (Estudante G).

Conquanto não sejam ainda donos de suas propriedades e trabalhem no terreno dos pais (geralmente tendo o pai como figura de autoridade, e submissão), os jovens se veem compelidos a “provar”, de alguma maneira, que a nova técnica dá certo. No Capítulo 4 já demonstramos que a hierarquia familiar é um dos elementos que constituem a sociabilidade campesina, e acaba sendo um “empecilho” à permeabilidade da educação oferecida pelas EFAs. No entanto, quando os jovens estão confiantes em relação ao que aprendem na EFA, aumentam as chances de, seja em diálogo com os pais, seja em outra ocasião mais favorável, tentarem implantar em sua propriedade. Por isso é tão importante que a escola seja o primeiro modelo de êxito na produção agroecológica.

> Tem um ditado popular da região: "a cavalo velho não se ensina truque novo". Então, a maior dificuldade não é o aluno, é o aluno implantar isso na casa dele. Não todos, sempre há exceções, mas levar uma coisa nova pra uma propriedade onde um pai, avô, bisavô trabalharam, é complicado. Então, sempre você tem que mostrar resultado. Essa é uma luta que eu tenho na escola, e eu acho que a gente é um laboratório a campo aberto e a gente tem que demonstrar. A gente tem exemplo aqui de coisas que dão muito certo. Ano passado eu fiz o experimento com cafés especiais. Dentro da escola a gente fez café de 87 pontos, quando eu tava como orientador dos projetos profissionais. Dentro da turma que eu orientei no terceiro (ano) pra induzir a temática, eu tive 8 projetos de cafés, tudo nessa área de café especial, então quando você incentiva e mostra que dá certo, você tem uma aceitação (Monitor T).

A primeira aprendizagem com a EFA São João do Garrafão para a Educação em Agroecologia é a da importância da escola na correta educação da esperança, o que, em termos de agricultura, não pode se dar fora da dimensão prática. As *práticas* aprendidas, junto à *ciência* agroecológica por detrás delas, compõem todo um conjunto de novos conceitos na agricultura, que são levados até as famílias por meio dos jovens em formação. Todos os estudantes relataram ter levado práticas da escola até suas propriedades, assim como alertam as suas famílias sobre práticas pouco sustentáveis que vêm sendo utilizadas. Como a hierarquia familiar é muito forte nas regiões rurais, os estudantes se veem impossibilitados de exercerem plenamente a agricultura que aprendem na escola, o que aumenta a importância da EFA como modelo de agricultura sustentável. Inicia-se, assim, uma disputa de narrativas entre a agricultura que vem sendo praticada há gerações – e que dá certo para os agricultores – daquela que é proposta pela escola.

Nessa arena de projetos de agricultura e disputas de narrativas, é importante que o sujeito agroecológico em formação tenha não somente a escola como lugar de

formação, mas experiências na vida concreta, na comunidade em que vive e que atua. No contexto da Pedagogia da Alternância, principalmente, isso possibilita o contato com múltiplos espaços de educação da esperança. Quando há experiências agroecológicas/orgânicas no território, os instrumentos da alternância favorecem a interseção entre aquilo que é visto e aprendido na escola, com aquilo que é passível de aplicação no dia a dia dos agricultores. Se um dos pontos importantes na Educação em Agroecologia está na formação experimentada no Tempo-Escola, um segundo ponto está naquilo que acontece em seus múltiplos espaços de formação no meio socioprofissional, no contexto de vida dos sujeitos na comunidade, no aqui e no agora da realidade concreta experimentada num dado contexto sociocultural-comunidade-unidade familiar. Como os conceitos aprendidos na escola são passíveis de aplicação na vida diária dos agricultores, nessas instâncias às quais pertencem? A intermediação com a realidade fortalece ou enfraquece as construções realizadas pela EFASJG?

Parto, no capítulo seguinte, para dois dos principais instrumentos pedagógicos da alternância: o Plano de Estudos e o Projeto Profissional do Jovem. O primeiro oferece vivências educacionais na comunidade, que depois retornam para a escola, onde são debatidas coletivamente, permitindo uma educação aderida à realidade. Já o segundo leva para a unidade familiar (e por extensão à comunidade) propostas transformadoras na agricultura. Ambos oferecem pistas sobre caminhos para uma Educação em Agroecologia potencializadora de mudanças. Enquanto a primeira permite a leitura da realidade, suas arenas e seus conflitos, a segunda posiciona a unidade familiar como a instância final das intervenções promovidas pela escola.

7 CAPÍTULO 6 - APRENDIZAGENS COM OS INSTRUMENTOS DA ALTERNÂNCIA: INTERCÂMBIOS E SINERGIAS COM A FAMÍLIA-COMUNIDADE

Enquanto no capítulo anterior apresentei como foco da Educação em Agroecologia as atividades *na escola*, o presente capítulo apresenta vivências e aprendizagens a partir de instrumentos da alternância que projetam a ação educadora em direção *às famílias* e *à comunidade*, compondo o tripé de atuação da EFA de Garrafão na formação dos sujeitos agroecológicos.

> (...) a fórmula básica da pedagogia da alternância, como é fácil perceber, expressa um compromisso político bem preciso: rejeita a discriminação do homem e da cultura do campo, embasa o processo educativo na responsabilidade fundamental e inalienável da família e da comunidade, bem como na dialética entre teoria e prática. Nessa via, cabe à comunidade escolar o envolvimento com a aprendizagem das crianças e jovens, no sentido de interagir e discutir sobre os aspectos do trabalho, a vivência no meio familiar e comunitária, bem como contribuir em estudos e pesquisas sobre a realidade. Isso porque a Pedagogia da Alternância busca integrar o conhecimento empírico ao cientificamente construído e/ou sistematizado na sessão escolar. Para efetivar a indissociabilidade entre as esferas escolar e comunitária, o regime de alternância busca parcerias com os familiares e associações, de modo a garantir a interação e o monitoramento dos alunos no “Tempo Escola” e no “Tempo Comunidade”. O “Tempo Comunidade” é o período em que os alunos permanecem em seu meio sociocultural, na convivência com a família e a comunidade, envolvidos na organização e realização do processo produtivo familiar (KOELER, FOERSTE E MERLER, 2019, p.8).

7.1 Pronunciando a Educação em Agroecologia a partir do *aqui* e do *agora*, em diálogo com os camponeses: aprendizagens do instrumento Plano de Estudos

> O ponto de partida desse movimento está nos homens mesmo. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se (FREIRE, 2011a, p.103).

Um dos instrumentos pedagógicos mais importantes da alternância, e que possibilita, ao mesmo tempo, uma leitura da realidade em diálogo com os seres do quefazer que dela fazem parte, é o Plano de Estudos (PE). Através deste instrumento, os educandos são levados a investigar temáticas de interesse – elencadas dentro de

Temas Geradores pré-estabelecidos - no meio socioprofissional (família e comunidade).

> O Plano de Estudo é a nossa ferramenta principal pra transformar. Por meio do Plano de Estudo a gente consegue ver como é a realidade dele em casa e preparar o terreno aqui na escola com palestra, debate, curso, experiência, pra ele poder ir levando pra casa (Monitora D).

Parte-se, portanto, do aqui e do agora, da imersão no mundo mesmo *com* os sujeitos que dele fazem parte, na comunidade, para se compreender determinada questão. Não há uma narração de conteúdos, e os educandos tornam-se investigadores ativos no processo de aprendizagem, que depois socializarão com os demais integrantes de sua turma, no momento da "Colocação em comum".

A partir do PE consegue-se, também, compreender mais sobre as relações que permeiam e emergem de determinada arena social, o que é importante não apenas para o alternante, mas para os monitores-professores do processo educativo, cuja prática depende do conhecimento dessa rede de relações para o adequado desenho de estratégias para a Educação em Agroecologia.

Em meu primeiro dia de acompanhamento das atividades da EFA Garrafão, logo fui apresentada à turma do 4º ano Técnico, com a qual passei o restante do dia e das próximas semanas. Me pareceu que a EFA tem o costume de receber pesquisadores e curiosos em conhecer o seu dia a dia. A receptividade de monitores-professores, funcionários de todos os setores e, também dos alunos, foi impressionante. Ninguém parecia minimamente constrangido. Me apresentei, falei sobre minha pesquisa, e notei a curiosidade dos estudantes. Eram em total de 14: 8 meninas, e 6 meninos, entre 17 e 19 anos. Estavam sem uniformes, sentados em semicírculo, e participavam ativamente da aula da manhã, sobre a elaboração de seus Projetos Profissionais (o chamado PPJ: Projeto Profissional do Jovem), que cada estudante do 4º ano deve implementar em sua propriedade ao longo do ano, e apresentar para uma banca como trabalho final do curso técnico.

Em meu percurso etnográfico, iniciei o acompanhamento das atividades da EFASJG a partir da primeira semana de aulas do ano letivo de 2020, no mês de fevereiro. Para a construção dos dados aqui apresentados, acompanhei uma turma de 14 alunos do 4º ano do curso técnico em Agropecuária, durante 3 semanas. Da primeira semana, narro a dinâmica de elaboração do Plano de Estudos (o PE), o levantamento de hipóteses, a construção de perguntas pelos/as estudantes e a

confecção final do roteiro do PE, com os pontos de observação e as perguntas a serem realizadas juntos aos agricultores no Tempo-comunidade (“Momento 1”).

Na segunda semana, no transcorrer do Tempo-comunidade, acompanhei dois grupos de estudantes (total de 8 alunos/as da turma) em suas atividades de visitação às propriedades convencional e orgânica. As visitações de cada grupo ocorreram em dias distintos, ambas na parte da tarde. Os dados referentes às atividades do Tempo-comunidade compõem, nos resultados, o “Momento 2”.

Da terceira semana, de volta ao Tempo-escola, narro o processo de compartilhamento das informações obtidas junto aos agricultores e agricultoras, no momento da “Colocação em comum”, realizada durante todo um dia de aula e mais uma parte de uma manhã, resultando na elaboração coletiva de uma “Síntese”, a partir das informações obtidas junto à comunidade. Agrupei os dados deste Tempo-escola como “Momento 3”. Adiciono, a esse momento, a leitura e análise do texto da “Síntese” produzida coletivamente pelos estudantes em sala de aula.

7.1.1 Momento 1: Tempo-escola – Motivação, elaboração de hipóteses e do questionário do Plano de Estudo[64]

Meu primeiro contato com a dinâmica do Plano de Estudos foi na tarde do primeiro dia na EFA. Fui convidada a participar da aula de “Motivação” para o Plano de Estudos. O monitor orientador da turma, ao entrar na sala, foi ao quadro e escreveu:

T.G.: Produção Orgânica

P.E.: Olericultura

A primeira sigla significa “Tema gerador” (T.G.) e a segunda “Plano de Estudo” (P.E.). Na prática, o Tema Gerador “Produção Orgânica” norteará os Planos de Estudo para o 1º e 2º bimestres no 4º ano técnico, sendo realizado um Plano de Estudo para cada bimestre, totalizando 4 ao ano. As diretrizes para a elaboração do primeiro PE

[64] A dinâmica entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade para esse Plano de Estudo sobre a olericultura orgânica está narrado no artigo “*Para além do livro e da sala de aula: a controvérsia dos agrotóxicos na práxis da Pedagogia da Alternância*”, por Mariana Petri e Alexandre Brasil Fonseca, na Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica, volume 10, páginas 189 a 211, 2020.

seriam realizadas naquele momento, durante a etapa de “Motivação”, que funciona como um momento de reflexão e problematização para as etapas seguintes.

Compreendi que a Motivação pode e é realizada de diferentes maneiras, dependendo do monitor responsável, e incluindo linguagens artísticas, quando assim se deseja. Ali, naquele dia, a dupla de monitores-professores – pois a Motivação é sempre realizada por dois – apresentaram, utilizando o recurso do Datashow, imagens das práticas de olericultura na região, incentivando a participação dos alunos sobre o que podiam observar e comentar a cada imagem que aparecia.

As primeiras imagens e comentários diziam respeito à diversificação das culturas praticadas, formando um mosaico de áreas cultivadas, e à questão da inclinação do relevo, visto tratar-se de uma região montanhosa. No segundo slide destacou-se o trabalho familiar, independentemente da idade (uma das imagens mostrava uma criança bem pequena ao lado de uma família em atividade na roça, numa estrutura de madeira conhecida como “chiqueirinho”). O professor perguntou quantos ali já tinham sido levados para o trabalho junto com os pais e a maioria dos estudantes afirmou que sim, embora em estruturas diferenciadas. O trabalho feminino também foi destacado, pois uma das características marcantes dentre os pomeranos é a participação feminina na lida na roça.

Num terceiro slide apareceu a questão do preparo do solo, com imagens de tratores “pelando” topos de morro para prepará-los para o cultivo. O monitor destacou que as olerícolas, por possuírem ciclo de vida curto, são cultivadas até 4 vezes ao ano, chamando atenção para a quantidade de vezes em que seria necessário o preparo do solo para o cultivo, e o desgaste aí implicado. Somado a isso, os alunos destacaram a ausência de mata nos topos de morro, e um aspecto cultural importante na região: se uma área para cultivo não estiver bem “limpa”, os agricultores consideram que foi realizado um “trabalho de preguiçoso”, consideram que se trata de uma “cultura suja”. Esse aspecto me chamou atenção, visto que a diversificação de espécies – e mesmo a aparência de sujeira, que na verdade implica na diversidade de coisas produzidas numa roça - significa, em outras culturas (como a indígena) justamente o contrário. Para os pomeranos um trabalho bem-feito tem que mostrar uma roça bem limpa (algo que já observei ser diferente entre algumas roças de agricultura orgânica no município, nas quais o princípio da diversidade é marcante).

O quarto slide apresentava imagens de trabalhadores rurais aplicando agrotóxicos nas lavouras, e os alunos comentaram sobre a ausência dos equipamentos de proteção individual (EPIs) pelos trabalhadores nas imagens, e a não utilização dos mesmos por parte dos alunos: um deles relatou ter aplicado o glifosato "Roundup" muitas vezes apenas de bermuda. Também falaram sobre um novo decreto que obriga agricultores a trocar seus equipamentos a cada três meses, e a eficácia ou não disso. Quando perguntados se tinham na família algum caso de impacto severo em relação ao uso de veneno, apenas um dos estudantes disse ter perdido um tio quando este ainda era criança, por ter tirado do pé e comido um tomate poucas horas depois da aplicação de veneno. Segundo relatos de seu pai, o tio teria morrido intoxicado.

Depois, o monitor responsável, a partir das imagens usadas para problematização, passou a apresentar os desafios/ possibilidades para uma agricultura mais sustentável na região, como a utilização de consórcios de plantas, estufa, diversificação em escalas menores ao que hoje é praticado na região (um trabalho realizado por um técnico do Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper) foi citado como interessante nesse sentido: o técnico faz experimentações e tem tido bons resultados intercalando *Leucena*, uma árvore, com lavoura), e a necessidade de tecnologia (o que implica em investimentos financeiros e mais conhecimento) para melhorar a produtividade e a qualidade de vida do produtor rural. A olericultura, atividade mais comum na região, foi citada como uma atividade que "castiga" muito o trabalhador devido aos cuidados que demanda.

A questão da água e irrigação também apareceu em um slide, e os alunos comentaram sobre as maneiras ilegais (como bombas de alta capacidade de captação, além do que o curso dos córregos dá conta) que são praticadas pelos agricultores pomeranos. Os alunos disseram que tudo "é feito escondido", e os monitores-professores alertaram sobre a importância do papel deles como futuros técnicos em Agropecuária, na análise/estudo dos terrenos e a colocação de bombas pertinentes para a vazão de cada curso d'água. Também chamaram atenção para a água como um "bem comum": *"o rio que passa na propriedade de vocês é propriedade de vocês?"*, *"poderiam pegar toda a água de um córrego porque ele corta a propriedade da família?"*. Ao que todos responderam que não.

Para finalizar a fase de motivação, o monitor orientador apresentou um gráfico sobre o percentual de resíduos de agrotóxicos em inúmeros alimentos, chamando atenção para o fato de muitos utilizarem veneno acima do permitido ou que não possuem registro para determinados cultivos. Os alunos confirmaram, citando exemplos de venenos que estão acostumados a verem ser utilizados em cultivos inapropriados. Por fim, encerrando aquele momento em sala, o professor lançou três hipóteses de trabalho para os estudantes, que deveriam servir de guia para a próxima etapa que realizariam logo depois:

1. A participação da olericultura na região é expressiva;
2. A olericultura tradicional causa degradação;
3. A olericultura orgânica é uma opção para maior qualidade de vida dos produtores e consumidores.

Apesar do posicionamento, ao longo de todo momento de fala – intercalada entre os dois monitores-professores – direcionar-se à sustentabilidade e ao papel dos estudantes como agentes de transformação daquela comunidade, ao colocar essas hipóteses em questão, os monitores-professores deixaram claro que todas essas hipóteses deveriam ser confrontadas com a realidade. Ou seja: seria necessário pesquisar como as famílias de agricultores locais enxergam essas questões, para trazer o debate para a sala de aula. De que o mais importante seria entender a percepção *dos agricultores*. Na fala de um monitor: *"Somente quem pode falar sobre isso – a qualidade de vida do produtor orgânico – é o próprio produtor"*. Na semana seguinte, no período caracterizado como Tempo-comunidade (ou Tempo-família), os estudantes deveriam se organizar para visitar um produtor convencional e um produtor orgânico, para observar a realidade e responder às questões que seriam formulados como roteiro do Plano de Estudo.

O momento seguinte à Motivação foi para separação em 3 grupos para elaboração do roteiro do PE, que durou cerca de uma hora: os estudantes deveriam formular o "chapéu" (texto introdutório sobre cada tema) e as perguntas norteadoras. Um grupo trabalhou na própria sala, e os outros foram para outros locais na escola: um corredor com bancos, e o jardim. Pude acompanhar um pouco do desenvolvimento de cada grupo, bem como perceber a autonomia dos alunos. Buscavam sobre o tema em suas anotações da aula de Horticultura do dia anterior, debatiam entre si e

elaboravam listas de questões sobre o que poderiam perguntar em suas visitas de campo. Ao final do tempo dedicado à atividade, cada grupo entregou um texto e a lista de questões. Posteriormente a isso os professores iriam sintetizar os textos na elaboração final de um “chapéu” único e uma lista única de perguntas para todos, a ser entregue ao final daquela semana, para levarem para casa.

7.1.2 Momento 2: Tempo-comunidade – Visita e entrevista em propriedades convencionais e orgânicas

Meu primeiro dia acompanhando as visitas do Tempo-comunidade foi em 12 de fevereiro de 2020 e, o segundo, em 13 de fevereiro, cada dia com um grupo. Deveriam visitar uma propriedade convencional e uma propriedade orgânica, tirar fotos dos cultivos e entrevistar um agricultor e, também, comparar as respostas de produtores convencionais e orgânicos.

O primeiro grupo, formado por três alunas, visitou as propriedades A e B, sendo a primeira convencional, e a segunda uma propriedade orgânica. Aproveitaram a propriedade da família de uma das estudantes para recolher as informações sobre agricultura convencional. O dia estava chuvoso e chegar até lá só seria possível de carro. O pai de uma outra estudante se encarregou de transportá-las (e a mim) até lá. Iriam fazer uma visita técnica, fotografar, mas a entrevista seria com o avô da aluna, que esperava o grupo em sua casa, no Centro da cidade. No carro, no caminho, fomos alertados pela aluna que guiava:

> Olha, gente, se estiverem “puvorizando” lá vocês não liguem, tá? Só na sexta-feira que pedi pra eles não “puvorizarem” mesmo, porque os professores vêm visitar o meu projeto... E eles falam tanto pra nóis, né, que isso não tá certo... Na sexta pedi pra todo mundo ficar quietinho pra eu não passar vergonha. (Estudante G, em 12 de fevereiro, 2020. Fonte: Diário de campo).

Na sexta-feira seguinte a aluna receberia visita dos monitores-professores para acompanhamento do seu Projeto Profissional, e por isso havia solicitado aos trabalhadores da propriedade do pai (meeiros), que não pulverizassem agrotóxicos na frente dos monitores-professores que lá iriam.

Figura 23 – Estudantes no Tempo-Comunidade em visita à propriedade de produção convencional de uma delas, com a participação da família (estiveram presentes o irmão de uma delas e o pai da outra).



Fonte: Elaboração da autora.

Visitamos o que foi possível debaixo da chuva. A aluna anfitriã, que estava com seu irmão mais novo a tiracolo (menino que aparentava ter entre 7 e 10 anos), orientava a parar o carro em alguns pontos, para observarem a plantação e fotografarem para a apresentação na semana seguinte, no Tempo-escola. No retorno ao Centro, um meeiro da propriedade passou por nós segurando as “bombas” de veneno, de bermuda e chinelo no pé. O “jeito” dos agricultores realizarem a pulverização, sem qualquer proteção, foi assunto no carro.

A entrevista foi realizada na cozinha da casa do avô, no Centro do vilarejo. Quando chegamos, ele aguardava as meninas. O avô contou que aquela propriedade fora comprada há 15 anos, e ali havia café e alguns outros cultivos, antes das olerícolas. A neta assumiu o lugar de quem faria as perguntas, que partiam do roteiro entregue ao final da semana anterior, como guia para o PE. No início as questões eram dirigidas ao avô e por ele respondidas (não sem certa intervenção da neta) e,

ao final, talvez pelo acelerar da hora, talvez por ser uma prática comum, ela mesma já ia respondendo ao questionário em voz alta enquanto a outra aluna também anotava as respostas. Pareceu que isso se dava porque a Estudante G já “sabia” das respostas por se tratar de sua propriedade. As vezes o avô era chamado a complementar a resposta, e as alunas anotavam com tanta rapidez – e termos técnicos (porque é uma obrigatoriedade nos registros) – que certa feita o avô chegou a dizer que *“Pra vocês que estuda é mais fácil de responder essas coisa...”* (e as deixou respondendo e escrevendo sozinhas e saiu para atender ao telefone...).

A riqueza das possíveis falas do avô foi ali perdida na busca em responder ao questionário com as respostas (técnicas) já conhecidas pelas alunas. Por isso, na EFA, é comum não permitir, nos anos finais, que os estudantes façam as entrevistas em suas próprias propriedades, que já conhecem até certo ponto. Quando não observado o caráter da dúvida sincera e abertura ao conhecimento dos agricultores - a fim de gerar conhecimento novo -, nem sempre a dinâmica com a comunidade pode ser bem aproveitada pelos estudantes.

Figura 24 – Estudantes no Tempo-Comunidade entrevistando o avô de uma delas na cozinha de sua casa, para preenchimento do Plano de Estudos.



Fonte: Elaboração da autora.

O Quadro 3 destaca as respostas do avô que chamaram atenção em relação ao uso de agrotóxicos; a temática apareceu em diferentes momentos e levantou discussões diversas: sobre novos agrotóxicos no mercado, sobre o uso da palavra agrotóxico (o avô questionou qual era o termo técnico correto, e lembrou, em tom de dúvida, se não deveria ser “defensivo”), sobre o papel das empresas locais, etc.

Quadro 3 - Relatos de agricultor convencional, avô de aluna da EFA, entrevistado para o PE em 12 de fevereiro, 2020 (Agricultor A).

Agricultor A – *"Cada ano vai mudando o produto (os "defensivos"); vão criando variedades pra vender; a Stuhr, a Dischert*...". Na verdade, parece até os mesmos produtos, mas vão inventando pra vender".* (*Empresas de venda de insumos e máquinas do setor agropecuário em Santa Maria de Jetibá). <u>Sobre visitas técnicas, uma das perguntas do roteiro do PE</u>: Agricultor A – *"Antes era a COOPEAVI; agora são as empresas, a Stuhr".* Estudante G (neta) – *"Ano que vem vai ser eu";* fala com orgulho. Agricultor A – *"É... porque tem que ajudar nóis, não os otro".* Estudante G – *"Porque esse pessoal só vem aí pra vender...".* <u>Sobre melhorias para o futuro, uma das perguntas do PE, o avô relata o desejo de devolver corretamente as embalagens de agrotóxicos</u>: Agricultor A – *"A gente tem que devolver certo as embalagens. Isso tem que fazer, é obrigatório"*. Estudante G – *"Vimos o meeiro lá na roça de chinelo e bermuda"*... Agricultor A – *"Ele tem o equipamento, mas não usa. Tem que ter, senão nóis é multado"*. Estudante G – *"Eu falei pra elas* (se referindo a mim e outras integrantes do grupo) *que ia chegar lá em cima e dizer pra todo mundo que era o Idaf* chegando... Eles iam correr tudo pra botar a roupa"*, comentário que fez as estudantes e o avô gargalharem. (*Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal do Espírito Santo).

Fonte: Diário de campo. Elaboração da autora.

O percurso para a propriedade orgânica foi difícil, havia chovido muito e o caminho era íngreme e sinuoso. Chegamos a pensar que não conseguiríamos

acessá-la; o próprio responsável avisou por mensagem que achava que não daria para subir. Ao meu lado os comentários eram de que *"o problema desses sítios orgânicos é que eles precisam ser muito isolados, têm que ficar o mais longe possível do veneno; ficam sempre nessas grotas"*. Não é mesmo muito fácil acessar esses lugares...

Seguimos para lá em dois carros: o do avô da Estudante G, e do pai da Estudante Z, ambos como motoristas. A terceira aluna chegou à propriedade levada pelo namorado, de motocicleta. Sem o apoio das famílias seria impossível a realização das visitas para os Planos de Estudo, para muitos estudantes. As propriedades são longe e sem acesso via transporte público. Por isso participam, sempre que necessário, pais, avôs, irmãos, namorados... Na chegada à propriedade orgânica todos se cumprimentaram. Os mais velhos - o pai, o avô, e o Agricultor B - demonstraram já se conhecer, cumprimentaram-se, e conversaram em pomerano. Depois, as estudantes foram convidadas a entrar na casa do anfitrião para a entrevista, enquanto os demais permaneceram do lado de fora aguardando.

A entrevista durou mais de uma hora. O agricultor (Agricultor B) ia seguindo o roteiro e as perguntas das alunas, mas suas respostas o levavam a novos temas. Nos impressionou saber que havia iniciado as primeiras movimentações para o plantio de orgânicos em 1985[65]. Ou seja, tratava-se de um dos pioneiros no plantio de orgânicos do município, e ajudara a fundar a primeira Associação, algo que foi surpresa para as estudantes.

[65] O agricultor B (S.J.) foi posteriormente entrevistado por mim e seus relatos compõem os dados do Capítulo 2.

Figura 25 – Estudantes no Tempo-Comunidade entrevistando agricultor orgânico (Agricultor B) na copa de sua casa, para preenchimento do Plano de Estudos.



Fonte: Elaboração da autora.

Muitas de suas falas são relevantes para compreender os desafios da produção orgânica no município, mas destaco, no Quadro 4, aquelas que considerei mais relevantes.

Quadro 4 - Relatos de agricultor orgânico, entrevistado para o PE em 12 de fevereiro, 2020 (Agricultor B).

Agricultor B – *"Entrar como orgânico hoje é muito fácil... Naquela época vinha um técnico do Rio Grande do Sul só de 3 em 3 meses pra nos ajudar. Eu colocava as verdura tudo numa bicicleta e saía vendendo, até que conseguimos abrir uma loja em Vitória".*
Agricultor B – *"Pra virar agricultor orgânico é preciso mudar, primeiro, a cabeça. Depois, a propriedade. Você não consegue colher logo em seguida, o veneno mata os bichos... Precisa de 1 ou 2 anos pelo menos pra recuperar".*
Agricultor B – *"A gente não queima, não ara morro abaixo, não joga herbicida em nada, a gente realmente cuida. Preserva o que tem e ainda refloresta. Não joga os dejetos do vaso sanitário direto; tem filtro e biodigestor que a Prefeitura ajudou às Associações a colocar nas propriedades na época do Projeto Mandala. Acho que todo mundo devia ter nas propriedades, mas o governo não ajuda muito. Às Associações a Prefeitura ajuda, mas devia ajudar todo mundo".*

Agricultor B – *"A assistência técnica é feita pelo Incaper, eles vêm do escritório local de Santa Maria. Fazem visita semestral ou de acordo com a necessidade. Mas eles dizem que tá difícil fazer a visita, que o governo não tá ajudando financeiramente mais. O Sindicato também ajuda as vezes com alguma questão".*

Agricultor B – *"As vantagens do orgânico são, primeiro, a sua saúde, a saúde da sua terra, e a saúde de quem consome. Criamos 3 filhos (e neto) que nunca pararam em hospital por causa de diarreia ou algum problema por causa do veneno. Você vai na roça, colhe lá e come direto, sem se preocupar com intoxicação".*

Agricultor B – *"Não tem nenhuma desvantagem. Isso é só vantagem. Apesar das dificuldades, de tudo ser mais difícil pra quem quer produzir orgânico, a gente fica muito alegre que a gente tá com saúde e o freguês da gente também. Tenho freguês de 29 anos... São honestos, só compram da gente. Pergunta quando vai ter o produto. Espera produzir. Mas é claro que também tem o freguês que compra orgânico dependendo do preço; e ainda reclama que tá "feio"".*

Agricultor B – *"A comercialização está cada vez mais difícil por causa da burocracia. Nós vendemos principalmente na feira livre, pro PNAE, pra loja BomFruto de Santa Maria, que compra de nós, embala e vende no supermercado. Mas na feira, que é nosso principal lugar de venda, tá difícil vender os doces, o mel que a gente produz. A fiscalização tá batendo, tá multando todo mundo, o dia que eles passarem eles dizem que recolhe, mas o meu eles não levam não... Do jeito que eles querem, a gente não consegue atender não. O agricultor até tenta fazer tudo direitinho, e eles ainda dizem que não tá bom".*

Fonte: Diário de campo. Elaboração da autora.

Apesar de o Agricultor B realçar as inúmeras vantagens da produção orgânica, com certa paixão e orgulho pelo seu trabalho (o que é notório, especialmente, nos pioneiros da agricultura orgânica no município, com alguns dos quais já tivemos oportunidade de conversar), ele pontua uma série de desafios para quem escolhe produzir de maneira sustentável, destacando que a regularização dos minimamente processados, e sua fiscalização nas feiras livres é, atualmente, um dos principais desafios para os agricultores orgânicos.

Logo depois da entrevista, o Agricultor B levou todo o grupo de visitantes para conhecerem a propriedade, o que incluía a mim e aos parentes das estudantes que o haviam entrevistado: avô, pai, irmão, namorado. Atentos e curiosos às técnicas sustentáveis que ele apresentava, a visita para o PE se transformou num espaço-tempo de aprendizagem entre agricultores, que ouviam e aprendiam entre si, e especialmente, ali, entravam em contato com as práticas e o conhecimento que o Agricultor B narrava sobre caldas, compostagem, manejo agrícola orgânico, etc.

Figura 26 – Visita à propriedade orgânica do Agricultor B no Tempo-Comunidade por estudantes, familiares de estudantes (pai, irmão, avô, namorado) e familiares do Agricultor B, para o Plano de Estudos.



Fonte: Elaboração da autora.

No dia seguinte acompanhei outro grupo, de cinco estudantes, a outras duas propriedades: uma convencional, e outra orgânica, bem próximas uma da outra. Os estudantes estavam de moto, o que é bem comum no interior. Da casa de uma das estudantes, que marcaram como ponto de encontro, partiram para a propriedade convencional, do Agricultor C. Lá, ele aguardava o grupo e conhecia a dinâmica do PE: havia sido aluno da EFASJG. Por ser técnico agropecuário, formado pela EFA, a prática do Agricultor C, apesar de não orgânica, guardava algumas peculiaridades. Ele passou a buscar alternativas mais sustentáveis em seus cultivos, apesar de não ter aderido a todas as especificações dos orgânicos.

Figura 27 – Estudantes saindo para visita no Tempo-Comunidade em motocicleta, e entrevistando o Agricultor C (de produção convencional) na garagem de sua casa, para o Plano de Estudos.



Fonte: Elaboração da autora.

Na busca por produtos e técnicas menos agressivas, passou a utilizar e tornou-se o representante local de uma marca de fertilizantes especiais e orgânicos: *"Eu já sou técnico formado da escola; faço minha própria assistência"*. Ali, ele pratica a chamada agricultura convencional, porém utiliza o mínimo de produtos nocivos, de acordo com suas necessidades e possibilidades, inclusive fazendo experimentações do que é efetivo, ou não.

O Agricultor C ilustra o que Ploeg (2006) postula sobre a heterogeneidade de projetos que os atores no mundo rural empregam, referindo-se, por isso, às inúmeras "agriculturas" praticadas. Em seu caso, a agricultura convencional está intercalada com o uso de biofertilizantes e outros produtos liberados para a agricultura orgânica,

que fortalecem a planta via foliar, e com o uso mínimo de agrotóxicos. É um exemplo diferente do Agricultor A, que utiliza somente os químicos prescritos pelas lojas agropecuárias. A presença da EFA de Garrafão aparece neste caso, pois o Agricultor C é técnico formado pela escola e consegue fazer a própria assessoria técnica, além de experimentações a respeito dos produtos utilizados e seus impactos na lavoura.

Figura 28 – Estudantes em visita à propriedade convencional do Agricultor C, que apresenta sua lavoura e os produtos alternativos que vêm utilizando, dos quais tornou-se representante de venda na região.



Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 5 - Relatos de agricultor convencional, entrevistado para o PE em 13 de fevereiro, 2020 (Agricultor C).

Agricultor C – *"A pulverização aqui eu só faço quando é realmente necessário. Uso, por exemplo, produto registrado pra controlar broca. Mas apenas quando preciso, e os que têm registro pros meus cultivos. Ouço de gente que usa produto que é pra outras culturas. Aqui faço calagem, uso bastante esterco líquido e sólido, uso cálcio e*

boro via foliar, óxido de potássio, enxofre..." (e continua citando a lista de produtos especiais e orgânicos que utiliza como fertilizante, e para o controle de pragas e doenças).

Agricultor C – *"De maneira convencional, a gente tem mais facilidade pra tá produzindo e controlando praga e doença. Se fosse orgânico, eu sozinho não daria conta do tanto que eu produzo"*.

Agricultor C – *"A desvantagem é o agrotóxico, né? Se tivesse como, seria bem melhor sem, né? Nem precisaria discutir isso..."*.

Agricultor C – *"Eu já pensei em mudar pro orgânico. Aí pensei de novo. De novo. De novo. Aí pensei: não. Porque o orgânico é muito puxado; a mão de obra"*. – Ao que uma das estudantes confirmou.

Fonte: Diário de campo. Elaboração da autora.

A outra propriedade visitada por este grupo realizou a transição para a agricultura orgânica em 2004, e comercializa variados produtos, inclusive de fabricação da agroindústria familiar, além de, em anos anteriores, ter recebido visitantes para o agroturismo.

Figura 29 – Estudantes entrevistando o Agricultor orgânico D na varanda de sua casa, e em visita à sua propriedade, para o Plano de Estudos.



Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 6 - Relatos de agricultor orgânico, entrevistado para o PE em 13 de fevereiro, 2020 (Agricultor D).

Agricultor D – *"O maior problema dos orgânicos sempre foram os insumos. Até hoje o adubo orgânico é um problema"*.
Agricultor D – *"Tudo no orgânico que você usa, tem que respeitar. Eu uso vários produtos biológicos. Quando tenho dúvidas sobre algum produto, comunico à certificadora e pergunto se pode. Também uso muito uma calda produzida aqui mesmo, com talo de banana, esterco e cinza"*.
Agricultor D – *"A assistência técnica é feita pelo Incaper, mas é de "fingir", né? Porque eles não têm tempo. São 160 propriedades orgânicas em Santa Maria de Jetibá. Eles dão prioridade às propriedades orgânicas, mas não dão conta. A vantagem é que meu irmão é técnico pela EFA e entende bastante coisa. De concreto mesmo tem o apoio do SEBRAE, que banca 70% do custo da certificação".*
Agricultor D – *"As maiores dificuldades são com a burocracia pros orgânicos. E tem também a sazonalidade dos produtos. O consumidor não entende a sazonalidade. Seria bom se conseguíssemos fazer o ano todo pra atender ao mercado. No convencional tem produtos que conseguem controlar isso. A vantagem é que é muito raro não conseguir comercializar a produção. Vende direto ao consumidor e é a gente que define o preço, não o mercado".*

Fonte: Diário de campo. Elaboração da autora.

O Agricultor D, orgânico, apresenta uma visão mercadológica muito maior que o Agricultor B, para quem a produção orgânica é quase uma filosofia de vida. Ele também relata o problema com a fiscalização dos minimamente processados, uma questão que está preocupando a muitos dos/as agricultores/as do município e às Associações.

7.1.3 Momento 3: Tempo-escola – Colocação em comum e síntese

> A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. (Freire, 1983, p.56).

Na semana seguinte, de volta ao Tempo-escola, era momento de compartilhar o que foi visto nas visitas às propriedades e entrevistas, atividade chamada de “Colocação em comum”. Cada grupo ia respondendo oralmente às questões do PE, e uma aluna assumiu a tarefa de redigir um texto “comum”, com auxílio do computador e do Datashow, que projetava o texto para que todos lessem e dessem sugestões de modificação. Era nítida a autonomia e destreza de escrita da aluna que assumiu a tarefa, demonstrando capacidade de síntese de ideias. Todos os alunos participavam da intervenção, com exceção de um ou dois estudantes mais tímidos, que hora ou outra eram interpelados pelo monitor. O texto era uma “criação coletiva”, dos 14 estudantes e do monitor, que aproveitava o momento para elaborar conceitos junto com os alunos.

Esse momento era aproveitado também pelo monitor para anotar as dúvidas que surgiam durante a elaboração do texto, e que não poderiam ser trabalhadas naquele momento, mas depois seriam repassadas a outros monitores-professores das disciplinas específicas (como se tratava do 4º ano técnico, para monitores-professores da área técnica).

A “Colocação em comum” durou um dia e boa parte de uma manhã. O objetivo final era a elaboração de uma “Síntese”, que depois seria impressa e entregue a cada aluno, para constar em seu “Caderno da Realidade”. O que impressionava, no texto que estava sendo elaborado coletivamente, é que as informações ali descritas nada mais eram que informações *da realidade local, vistas, percebidas, questionadas e registradas pelos estudantes.* Não se tratava de conteúdo pronto. Ao mesmo tempo, no momento em que os estudantes traziam ao monitor as informações – e com participação ativa, incluindo a discussão de termos “técnicos”, e atenção à gramática da língua portuguesa -, este mediava o debate e o enriquecia com perguntas e problematizações.

Surgiu, naquele momento, a problematização em relação ao uso dos equipamentos de proteção individual (os EPIs) pelos produtores convencionais, e o retorno das embalagens de agrotóxicos. Em algumas respostas anotadas pelos estudantes, agricultores relatavam que desejavam ou tentavam usar tais equipamentos e retornar as embalagens, e o monitor aproveitava para questionar, num âmbito mais amplo, como de fato essas questões eram tratadas na região. Essas discussões eram complementadas por conhecimentos técnicos dos monitores-

professores (eles estavam novamente em dupla, e um deles aproveitou para explicar a necessidade da “tríplice lavagem” da embalagem, como deve acontecer, como de fato é – ou não – realizada...), que faziam desse um momento muito rico de discussões.

Outros temas que geraram debate foram a assistência técnica, especialmente a venda “empurrada” de produtos por técnicos de empresas privadas (o que apareceu também como resposta de alguns e algumas agricultores/as), e o uso de termos como “defensivos” – usado por quem admite e apoia o uso dos agroquímicos – e “agrotóxicos” – empregado por aqueles que são contrários. Essa discussão apareceu no momento da redação do texto, e o monitor explicou as diferenças conceituais entre os termos; nessa hora um dos estudantes afirmou com firmeza: *“pra mim é defensivo mesmo”*, deixando claro o posicionamento de muitos dos alunos em relação ao uso dos agroquímicos, prática que a escola tenta combater, mas sem impor mudanças aos alunos ou suas famílias.

A importância da EFASJG nas mudanças na dinâmica de produção da região também acaba aparecendo nos relatos: um grupo visitou uma propriedade orgânica de município vizinho (pois alguns integrantes do grupo moram lá), e relatou que o motivo da mudança para orgânicos foi porque o filho do casal de agricultores havia feito o Técnico na escola, procurou entender o mercado e resolveu propor a mudança para os pais. Segundo um dos alunos que fez a visita ao sítio, *“o filho deles foi um que vocês conseguiram converter”* (disse o estudante ao monitor).

Todas as informações colhidas com os agricultores de cada grupo foram incluídas no texto final, inclusive as divergências entre os entrevistados. O momento final foi marcado pela elaboração de uma conclusão em conjunto, tomando como base as hipóteses iniciais e os resultados obtidos com as visitas à comunidade. Tomei notas do penúltimo parágrafo:

> A olericultura é uma atividade muito importante para a economia da região, principalmente para os agricultores familiares. Os produtores orgânicos manejam as olerícolas de forma mais sustentável, mas os agricultores convencionais buscam e utilizam conhecimentos e técnicas para um manejo das olerícolas de menor impacto ao meio ambiente. (Penúltimo parágrafo do texto de criação coletiva da “Colocação em comum”).

Em seguida, o monitor perguntou: - *“E para vocês, a produção orgânica é uma opção?”*. Alguns alunos e alunas responderam que sim. Outros levantaram algumas

questões, como a Estudante T: - *“Mas se você não quiser diversificar muito, se quiser ter poucas culturas, no orgânico você não consegue”*. O monitor seguiu questionando: - *“E na questão da qualidade de vida? O que vocês acham?”*. Um aluno respondeu: - *“Ah, o orgânico oferece mais qualidade de vida, principalmente na saúde”*. Finalizaram então o último parágrafo do texto coletivo:

> O sistema de produção orgânico atualmente é visto como uma alternativa para produção de olerícolas, com maior diversificação. Os benefícios que o sistema traz ao produtor e ao consumidor são diversos, como melhor qualidade de vida e maior aceitação de mercado. (Último parágrafo do texto de criação coletiva da “Colocação em comum”).

Esse texto, chamado de “Síntese”, seria posteriormente finalizado pelo monitor para constar no Caderno da Realidade. Além do texto coletivo, cada estudante também redige uma redação individual sobre as suas impressões nas visitas.

7.1.4 Prática educativa dialógica na formação do sujeito agroecológico

O instrumento Plano de Estudo, em suas dinâmicas entre a comunidade e a escola, com a mediação dos monitores-professores, mostrou-se como uma prática educativa essencialmente construída a partir do *diálogo*. O tema da olericultura convencional e orgânica em Santa Maria de Jetibá, na práxis da EFASJG, não foi tratado de maneira a incutir nos alunos ideias preconcebidas a respeito dos diferentes projetos de agricultura, mas sim de construir o conhecimento a partir do aqui e do agora, em diálogo com a comunidade pomerana. O instrumento oferece uma oportunidade de formação não autoritária, epistemologicamente aberta:

> E ser dialógico (...) não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. (FREIRE, 1983, p.28).

Essa abertura – inclusive aos estudantes - se mostrou na elaboração de hipóteses, a serem confirmadas (ou não) junto a agricultores e agricultoras, na elaboração de perguntas pelos próprios alunos, no diálogo aberto com os trabalhadores do campo, na elaboração de um texto coletivo (a “Síntese”), baseado em conhecimento adquirido junto à comunidade, na inclusão de todas as respostas (inclusive as contraditórias) na confecção desse texto, e no acolhimento à divergência de opiniões em sala de aula, ainda que o curso seja voltado à agricultura sustentável.

O diálogo vivido considera opiniões, escuta, reflete, compreende as limitações, enquanto ao mesmo tempo busca a sua superação a partir da prática educacional libertadora. Uma prática que não deve ser imposta, mas construída pelos próprios sujeitos que se educam coletivamente, mediatizados pelo mundo. Nas visitas e entrevistas do Tempo-Comunidade, os estudantes aprendem a se tornar pesquisadores da realidade, “leitores de mundo”, o que inclui em relação ao plantio orgânico, suas possibilidades e limitações. Na “Colocação em comum”, na qual cada grupo oferece sua contribuição a partir do que foi aprendido na comunidade, os estudantes tornam-se co-docentes entre os pares, colaborando na construção do conhecimento. Para a elaboração da “Síntese”, há um esforço reflexivo acerca do que foi coletivamente aprendido, para a construção de uma conclusão acerca das hipóteses lançadas pelos monitores-professores, no início da atividade. Em todos esses processos, os estudantes são agentes ativos do conhecimento, nunca passivos, nem manipulados.

O Plano de Estudos oferece um caminho educacional pautado na realidade, possibilitando a compreensão das limitações do contexto sociocultural e da arena local, não apenas pelos estudantes, mas também pelos monitores-professores que aprendem com as suas descobertas no Tempo-Comunidade.

O instrumento também permite observar como cada unidade familiar rearranja e acomoda de maneira particular um projeto próprio de agricultura. No caso das propriedades 2 e 4, de produção orgânica, observa-se diferentes sujeitos agroecológicos, encampando de maneiras específicas a bandeira da agricultura sustentável: um adota uma postura mais radical, o outro uma postura mais mercadológica, cada qual com suas motivações próprias para promover a transição, e um histórico particular. No caso das propriedades 1 e 3, convencionais, percebe-se claramente a diferença de projetos: enquanto a primeira é completamente convencional, a segunda adota um projeto intermediário, com a utilização de muitos produtos biológicos de via foliar, embora não seja considerada orgânica. O texto da Síntese abarca todas as realidades vistas em campo pelos alunos, sem nenhuma exclusão, o que os coloca frente a frente com a heterogeneidade de projetos de agricultura da região. Os diferentes pontos de vista de cada agricultor são levados em consideração, destacando o protagonismo dos sujeitos e das famílias a respeito das escolhas adotadas.

> Quando os meninos me questionam se é errado o jeito que os pais produzem, acho difícil debater nesse nível. Porque pensa: a família tá comendo? Tá saudável? Consegue trazer o aluno pra escola? Sei que tem impactos ambientais, mas e o ser humano? Onde posso condenar e dizer que está errado? Aí a gente seria desumano. Acho que o trabalho é de formiguinha, precisa ser feito desse jeito e vai ter que ter uma consciência em um momento no seguinte sentido: o avô nadou no rio, o pai já tá no rio menor com baixo volume, o filho já molha só o pé, e o neto tá até plantando coisa porque não tá passando água nenhuma. Esse processo vai chegar no momento em que não vai ter como não discutir agroecologia, vamos ter que aprender a produzir o mais próximo da natureza o possível, que ou é isso ou estamos fadados ao fracasso, porque hoje tá abundante, ainda tem muito recurso, mas com o passar do tempo não vai ter mais (Monitor W).

Há uma posição de profundo respeito pelas escolhas de cada agricultor, de cada estudante, e também de cada unidade familiar. Compreende-se que a imposição não promove mudanças, mas que o diálogo permite a abertura para possibilidades. Isso fica ainda mais claro quando, ao final, o monitor pergunta a opinião dos estudantes, e estes demonstram enxergar na opção orgânica um caminho para maior qualidade de vida.

Parafraseando Freire (1983), sobre o contexto da reforma agrária no Chile: decidir a forma de plantar não é uma questão simplesmente técnica.

> Envolve, sobretudo, uma decisão política, que é a que efetua e impulsiona as proposições técnicas que, não sendo neutras, implicitam a opção ideológica dos técnicos. Daí que tais proposições, para falar só neste aspecto, tanto possam defender ou negar a presença participante dos camponeses como reais corresponsáveis pelo processo de mudança. (FREIRE, 1983, p.37).

E, como decisão política, carece do exercício educativo sincero de *comunicação* (FREIRE, 1983) entre educadores com os agricultores e estudantes, e a problematização da realidade vivida. O que pensam camponeses sobre o uso do veneno? E sobre a agricultura orgânica/agroecológica? Quais os seus constrangimentos? Como favorecer a análise crítica sobre a questão, mediante as inúmeras opressões vivenciadas pelos homens e mulheres do campo, inclusive no contexto vivenciado pelos pomeranos? Como abrir-se ao diálogo sincero com eles e elas, e potencializar seus esforços em direção a modelos mais sustentáveis de agricultura?

O Plano de Estudos nos oferece algumas respostas. Com ele, aprendemos que uma Educação em Agroecologia que se disponha a ser efetivamente transformadora precisa partir de uma prática educativa pautada no diálogo, a partir da leitura da realidade. E em se tratando do mundo rural, em contextos de agricultura familiar, um interessante caminho para que essa “leitura” aconteça constitui tomar como unidade

de análise a unidade familiar - como propõe Chayanov (analisado em Ploeg, 2016) e, também, como vem praticando a EFA ao elaborar uma “Síntese” sobre a temática incluindo a realidade e a experiência *de cada unidade visitada*.

Daí tiramos, também, a importância da inserção da família nas práticas educacionais da EFA, pois o que é aprendido na escola só consegue ser introduzido nas unidades familiares se a Educação chegar, também, até as famílias dos estudantes. Isso é feito pela escola através de muitas atividades levadas para o Tempo-Comunidade, porém demonstraremos, a seguir, outro instrumento da alternância que não apenas apontou a unidade familiar como a *unidade da Educação em Agroecologia*, como levou, até as famílias, atividades de intervenção concreta para introdução de novidades na agricultura/pecuária: os Projetos Profissionais dos Jovens (PPJs).

Os PPJs, apresentados a seguir, realçam a heterogeneidade dos projetos e o protagonismo dos sujeitos nos contextos de agricultura familiar, demonstrando como a família e sua unidade produtiva são mediadoras da introdução de inovações na agricultura.

7.2 Unidade familiar como mediadora da Educação em Agroecologia: a experiência dos Projetos Profissionais dos Jovens (PPJs)

> Isso eu posso responder até por mim, como produtor também... Quando me formei eu tinha uma visão das coisas, hoje eu tenho outra. "Ah, produzir sustentável"... Sim, mas eu brinco com o Monitor H, que nem tudo é oito ou oitenta. Eu não vou falar com você que eu sou orgânico, mas eu tenho muito medo do químico. Essa é uma questão minha. Eu sempre tenho uma preocupação, um receio. Já vivi de perto, minha mãe faleceu com problema de câncer. Então isso tudo é uma questão que fica na mente da gente. Então a Escola Família ajuda a gente de que forma? Hoje eu tenho meus animal, tenho meus cavalo lá, produzo um feno, tenho as baia lá onde eu deixo meus bicho preso, limpo as baia, reutilizo aquele esterco pra jogar nas pastagens... Por que eu digo isso? Porque tem muita gente que trabalha, que fizeram as baia também, mas o sentido do trabalho deis é diferente do meu. Por exemplo, eu tenho um cunhado que tem uma área que poderia produzir mil fardo de feno, mas ele não pensa assim. Ele acha melhor comprar o feno. As baia dele tá lá, vai limpar as baia, mas vai jogar em qualquer lugar... Então, eu acho que é essa diferença de quem é da Escola Família. Hoje eles falam: “*nossa, J., cê deve gastar tanto com esses bicho*”. Não, eu gasto tempo. Gasto tempo, gasto serviço... Isso aí eu gasto. Por exemplo, eu vou roçar o capim, eu sei que eu tenho o alimento dos meu bicho. Eu faço o pacotinho de feno, manual, mas faço. Limpo as baia e jogo onde cortei o capim, que já é adubação. Então aquele custo que eu ia ter com adubo, feno, já não tem. Comecei a ver que é muito mais viável cortar o capim e fazer o feno, do que eu deixar o animal em cima pra pastar, que a perca de capim é menor. Eu

> mesmo fui testando e observando, graças a tudo o que eu fiz na escola. Inclusive meu projeto profissional foi relacionado à criação, bovinocultura. Até o Monitor H perguntou se meu projeto parou. Não. Mudou alguma coisa, mas não parou. Com gado também, eu vejo que se eu tiver piquete vai funcionar melhor, que o pasto todo aberto. Então isso são coisas que a gente vai levando de dentro da escola pra propriedade... Porque se eu fosse seguir a ideia do meu pai, não seria assim. "*Não, deixa tudo aberto mesmo, deixa o gado andar tudo aí*". Num lugar onde eu poderia ter 30 cabeça de boi, e ia conseguir ter 10... Porque um hectare aqui na região vai ser pra uma cabeça de boi, anual, mas se você fizer um trato, uma correção do solo, sem produto químico, um trato com coisa natural, com calcário, fosforo (porque o nosso solo é muito pobre em fósforo), matéria orgânica (que é o esterco, que a gente tem muito aqui), então de uma cabeça eu posso até acrescentar até pra 2.5, então eu vou ter uma cabeça e meia a mais por hectare. Isso foi a Escola Família que trouxe, pra mim ver que é possível, e eu acredito que muitos menino que formou comigo têm essa visão. Eu vejo o Sitio Vida, depois que os filho dele se formaram comigo, a ideia mudou. E quando a gente fala em sustentável, mas as vezes o sustentável é muito mais amplo do que cê pensa... Não precisa necessariamente ser orgânico, mas quando coloca num sistema, tem que ser sustentável. Então são possibilidades, uma possibilidade de você fazer uma geleia e vender melhor o seu morango, uma possibilidade de você fazer um queijo e vender melhor do que o leite, uma possibilidade de você fazer um espaço igual esse aqui... Né? Então, isso aí os menino vão criando na mente e vai trazendo pra propriedade deles... Senão realmente eles ficam muito amarrados à loja agropecuária, muito amarrado ao vendedor. Muitos aluno tão vendendo sua mercadoria fora, vão pra Vitória, vende, tão desenvolvendo, então eu acredito que esse sustentável aí, ele tá funcionando. Tá sendo de muita importância. Querendo ou não eles diminuem o custo, então tá sendo sustentável sim. Hoje eu posso te falar que tem uma influência sim, a agricultura mudou, ela tá sendo mais sustentável pro produtor, até mesmo porque quando ele começa a ganhar mais dinheiro é porque tá fazendo coisas pra sobrar esse dinheiro (Técnico J).

Os Projetos Profissionais dos Jovens (PPJ) me chamaram atenção logo no primeiro dia na EFA. O coordenador da área técnica (Monitor H) estava me aguardando na sala dos professores, era o segundo dia de aulas, e meu primeiro dia acompanhando as atividades. Ele me recepcionou um tanto tímido, nunca tínhamos conversado, e queria entender o que eu queria ali. Apresentei a ele o foco da minha pesquisa: compreender como a EFA colabora na formação agroecológica dos agricultores em Santa Maria de Jetibá. Gostaria de acompanhar as práticas, processos, projetos e vivências...

O Monitor H foi solícito e aberto, me levou à diretora da época, e conversarmos juntos sobre as minhas ideias. Ali soube de uma das coisas que deveria ser um de meus focos na pesquisa: o Projeto Profissional dos Jovens (PPJ), que realizam como se fosse um Trabalho de Conclusão de Curso, a partir de uma pesquisa/experimentação que devem fazer em suas propriedades durante o 4º ano Técnico. Segundo a diretora *"os pais colocam o projeto embaixo do braço junto com*

os filhos", o que permite que ideias novas sejam, aos poucos, introduzidas nas propriedades. O PPJ é um dos mais importantes instrumentos de intercâmbio escola-comunidade, em que as famílias são chamadas a participar de experimentações num prazo mais longo, em sua própria unidade familiar, e os alunos têm a oportunidade de colaborar efetivamente com seu entorno propondo ideias e inovações a serem testadas com o acompanhamento de um monitor ou monitora da área técnica.

Na EFA, os alunos cursam os três anos do Ensino Médio e, ao final do 3º ano, elaboram e entregam um "Pré-projeto". Alguns iniciam as experimentações ainda no 3º ano, e assim obtêm os primeiros resultados ou repensam seus temas. Nem todos os alunos seguem para o 4º ano, no qual de fato são trabalhadas as disciplinas técnicas, e optam apenas pelo Ensino Médio. Aqueles que permanecem saem da EFA com o curso técnico além do Ensino Médio, e devem elaborar o Projeto e trabalhar nele até o final do ano, cada um com um professor orientador, e apresentar para uma banca avaliadora ao final do ano letivo.

Como relatei anteriormente, meu primeiro contato com os estudantes do 4º ano Técnico foi numa aula direcionada à elaboração de seus Projetos Profissionais, para a qual fui encaminhada após a conversa inicial com a diretora e o Monitor H. O monitor responsável por esse momento (Monitor W) falava de igual para igual com os alunos, o que se tornou ainda mais perceptível quando eles começaram a interagir falando, fazendo perguntas. Estavam interessados e participavam muito. O monitor apresentou fontes que poderiam servir como referências para as pesquisas e plataformas virtuais interessantes na área agrícola. Frisou a importância da confiabilidade das fontes. E, também, a importância dos projetos para que os alunos e a EFA fizessem um retorno à sociedade do investimento que ali é realizado, destacando o papel social da escola[66]. Segundo ele, cada trabalho seria arquivado na biblioteca da escola, constituindo-se como um avanço importante nas pesquisas relacionadas a cada cultivo escolhido pelos alunos na região, inclusive como fonte de consulta para outros estudantes em anos posteriores. Os Projetos são levados muito a sério pela EFA, pelos monitores-professores e monitora da área técnica, e também pelos alunos e

[66] Koeler, Foerste e Merler (2019, p.13) relatam o engajamento de estudantes do curso Técnico em Agropecuária da EFA de Garrafão na divulgação junto à comunidade a respeito da batata *yacon*, o que rendeu não apenas um artigo científico, mas também "na oportunidade, foi possível verificar a satisfação dos alunos participantes, por se sentirem valorizados como produtores, divulgadores e comerciantes daquele alimento".

alunas. Para alguns, apesar de no ano anterior já terem apresentado um Pré-projeto, pareciam ligeiramente assustados com a tarefa que estava por vir.

A seriedade dos trabalhos realizados nos PPJs aparece nos relatos de uma ex-monitora da EFA São João do Garrafão:

> É interessante destacar que a mesma professora-monitora (...) vivenciou experiência de trabalho na EFA de São João do Garrafão, onde acompanhou e orientou didaticamente diversos projetos de pesquisa e experimentação desenvolvidos pelos alunos provenientes do meio rural. Tais projetos, em sua visão, caracterizavam-se por elevada qualidade, sendo apreciados e aprovados por órgãos oficiais, tais como as secretarias de Educação e Agricultura do município de Santa Maria de Jetibá; o Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper) e o Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Espírito Santo (KOELER, FOERSTE E MERLER, 2019, p.12).

Numa rodada sobre os temas dos projetos percebi que a maioria se referia a um plantio específico, tais como tomate, gengibre, abobrinha, dentre outras culturas. Não conseguia compreender, ali, quais eram ligados à produção orgânica ou não. O Monitor W havia comentado, no início da aula, que nos projetos individuais não se obrigava os alunos a estarem relacionados aos orgânicos. Em outro momento, durante o almoço, explicou que a obrigação em relação aos projetos com orgânicos resultava em dois problemas para a escola: primeiro porque as escolas ligadas ao MEPES têm como um de seus fundamentos basilares a inserção na realidade, e nem todas as famílias praticam a produção orgânica em suas propriedades. Segundo porque muitas vezes os alunos levavam para casa a tarefa de desenvolver um projeto com orgânicos, mas como sua família produzia de maneira convencional, os experimentos não tinham resultados favoráveis.

Para uma área com plantio de orgânicos dar certo, é necessário o reestabelecimento do equilíbrio ecológico do agroecossistema como um todo, o que incluiria o entorno da área experimental utilizada nos projetos. O não êxito de alguns projetos gerava descrédito da escola perante os pais, e descrédito sobre a forma de plantar de maneira orgânica, o que ao invés de incentivar a mudança da agricultura empregada, justificava ainda mais a opção convencional. Quando questionado sobre o paradoxo que é a não utilização dos projetos individuais como ferramenta para inserção dos orgânicos nas propriedades, o Monitor W pontuou:

> Nós já entendemos que isso é uma questão de tempo, de gerações... Hoje o aluno chega em casa e não tem apoio do pai, mas amanhã ou depois é o filho desse aluno vindo pra cá estudar. Quando ele chegar em casa, apesar de,

> talvez, o pai não praticar a orgânica, ele vai lembrar: eu já ouvi sobre isso! E o filho dele vai ter mais facilidade e mais apoio.

Na semana seguinte já se iniciariam as visitas dos monitores-professores às propriedades dos estudantes do 4º ano Técnico, para uma conversa a respeito dos seus Projetos Profissionais. As visitas fazem parte das atividades das EFAs, como uma forma de se aproximarem das famílias dos alunos, conhecerem a realidade de cada uma, compartilhando com elas a tarefa educativa das crianças e jovens. Todas as famílias são visitadas: nos anos do Fundamental e Médio, a visita é realizada como forma de acompanhamento, mas no 3º ano do Ensino Médio iniciam-se as conversas sobre a temática encabeçada pela família para o projeto, bem como a escrita do Pré-projeto.

Alguns estudantes que já têm clareza sobre seus temas iniciam antecipadamente suas experimentações – inclusive porque algumas demandam um tempo maior de acompanhamento, como é o caso da criação de animais. Outros vão definindo o tema ao longo do 3º ano, e implementam no transcurso do 4º ano. Em todos os casos, a decisão sobre o tema central do projeto perpassa, também, o diálogo com as famílias, que se tornam corresponsáveis pela sua condução.

Como relatado pela diretora ("*os pais colocam o projeto embaixo do braço junto com os filhos*"), o PPJ muitas vezes é uma atribuição da família, e não somente do estudante. Em todos os casos há um investimento inicial de dinheiro (que pode ser mais baixo ou mais alto, dependendo da realidade da família), e faz-se um esforço por parte dos monitores-professores para que não haja perdas desse investimento. Há casos, inclusive, em que o percurso do estudante na EFASJG pode redirecionar o planejamento familiar como um todo. No caso de dois estudantes, os únicos cujos pais trabalhavam no Centro de Garrafão e não na roça, e não tinham propriedade, a entrada deles na EFA e o gosto pela vida no campo e pela carreira de técnico agrícola incentivou a família a investir em um terreno e na compra de animais para o PPJ (caso do Estudante H, em que o pai comprou um sítio ao pé da Pedra do Garrafão, e quatro bezerros), ou a investir num negócio familiar com a introdução de oliveiras num terreno de herança familiar, já se pensando na fabricação do azeite (caso do Estudante M). Em mais um caso, o da Estudante P, o pai instalou uma estrutura protegida no valor de dez mil reais, para seus experimentos com a produção de tomate em estufa.

Não apenas nesses três exemplos, mas em vários outros, principalmente a figura do pai está presente, seja na escolha do que vai ser feito – pois quem decide é a família, que o jovem precisa sondar, e dialogar – seja investindo, acompanhando, e em alguns poucos casos, desacreditando das novidades que estão sendo introduzidas pela ação dos jovens. Nesses, geralmente o projeto recebe um investimento mais baixo[67], e nem sempre conta com a ajuda mais intensa dos familiares.

É assim que o PPJ depende da maneira como cada família se engaja, e como cada unidade familiar se organiza (ou pode se organizar) para receber as experimentações. Estas, nunca estão num vazio. Sempre rodeadas de curiosos, vizinhos, meeiros, que muitas vezes duvidam do que o jovem está fazendo – algumas vezes inaugurando uma "nova forma de fazer as coisas" -, mas na maioria das vezes ficam impressionados pelos resultados. Em algumas situações, começam a copiar, fazer da mesma maneira, e até passam a consultar os estudantes para assessoria técnica.

Há, portanto, sempre, uma mediação com a realidade vivida pela família, que adota um projeto de agricultura específico, dependendo de sua história, suas relações, e até da localização da propriedade e as características da vizinhança[68]. Dificilmente o PPJ implicará em alguma experimentação radical, ainda mais porque todos os estudantes (caso da turma do 4º ano Técnico de 2020) são filhos e filhas de produtores convencionais. O Monitor H relatou que antigamente, quando muitos eram filhos de agricultores orgânicos e de certa forma a escola abraçava mais intensamente a bandeira agroecológica, os PPJs caminhavam quase sempre numa direção mais radical, incluindo propostas de conversão de propriedades no processo de transição agroecológica[69].

---

[67] Investimentos mais baixos também acontecem quando o planejamento financeiro da família não permite.

[68] Como relatamos, na atividade do Tempo-Família do Plano de Estudo, "as propriedades orgânicas estão sempre nessas grotas", em lugares de difícil acesso, justamente porque precisam estar afastadas de propriedades que utilizam veneno, o que não é a realidade de muitos e muitas estudantes.

[69] O que pude conferir ao fazer um levantamento dos temas dos PPJs ao longo dos anos, que não incluí aqui.

Com o passar do tempo, não apenas o fato de alguns projetos não darem certo em propriedades convencionais, como também as reflexões de que os projetos deveriam ter possibilidade de continuidade após o fim do curso provocaram mudanças a respeito das escolhas dos temas e das estratégias dos monitores-professores, que antes estavam muito vinculadas a experimentações, e depois passaram a ter um caráter de implantação.

> Na verdade a gente percebeu, na equipe, quando ia pras formações do MEPES e encontrava o pessoal da área técnica, que a gente de Garrafão tava muito forte com a parte científica e experimental, mas não necessariamente os alunos davam sequência nos projetos. Aí começamos a incentivar a implantação de projetos para que se tornassem um “projeto de vida” mesmo (Monitor H).

Há, na equipe técnica, uma exigência científica grande na elaboração do projeto e nas anotações de seus resultados e conclusões. Normalmente é composta uma banca de avaliação para a apresentação final dos mesmos, com membros do Incaper, da Secretaria de Agricultura do município ou de municípios vizinhos, ou de pesquisadores da área. A seriedade experimental amplia a dimensão *científica* da Agroecologia na EFA de Garrafão, pois, para além da aprendizagem dos conceitos teóricos agroecológicos, os estudantes se tornam experimentadores a céu aberto. Aprendem a fazer desenhos experimentais, a acompanhar metodicamente, realizar anotações, e a apresentar suas análises conforme as perguntas iniciais de seus problemas de pesquisa.

Daí a importância atribuída às experimentações e aos projetos, conforme explicou o Monitor W aos alunos e alunas em sua primeira aula, pois muitos representam a primeira experimentação de algum cultivo na região, e por isso tornam-se, algumas vezes, referência para outros agricultores e agricultoras. Isso pode, inclusive, estar sendo responsável pela introdução de variedades no distrito de Garrafão, pois nem sempre a produção na região foi diversificada (como em toda Santa Maria de Jetibá, de maneira geral). Em 2020, dos 12 PPJs que foram até o

final[70], ao menos 8 introduziram algum cultivo na propriedade, e um introduziu uma raça de gado (nelore).

A introdução de culturas, segundo o Monitor H, passou a ser uma estratégia adotada pelo corpo técnico que orienta os PPJs na EFASJG. Como se decidiu abolir o caráter mais experimentador-científico das propostas de projetos, priorizando a implantação, a solução encontrada foi buscar introduzir novas culturas. Assim, a família sempre ganha com os experimentos, pois aprendem sobre alguma espécie ou alguma variedade, antes não cultivada na unidade. E, para não perder o viés da sustentabilidade e o foco da EFA, de alguma forma há sempre a comparação do cultivo da nova espécie ou variedade em dois tratamentos (por exemplo convencional *versus* alternativo - usando caldas, ou esterco ao invés de adubo químico), e no caso de experimentos em que o estudante optou por um manejo totalmente alternativo, geralmente compara-se duas variedades da mesma espécie mediante os mesmos tratamentos.

> Foi uma forma de ir pelas beiradas... A gente não podia só introduzir o manejo alternativo, nem toda família adota esse tipo de manejo. Então começamos a introduzir culturas, e o manejo alternativo vem junto com a cultura. Foi a maneira que encontramos para inserir manejos mais sustentáveis nas propriedades, mas de uma forma estratégica (Monitor H).

Para o Monitor W, "*a imposição não faz as pessoas mudarem... a reflexão sim*". Assim, a sustentabilidade não vem como uma imposição, mas com a experimentação. A família e agricultores e agricultoras vizinhos têm a oportunidade de ver novas possibilidades – e não só ouvirem falar. A partir daí, novos horizontes se abrem para os manejos alternativos, nem sempre de maneira radical, mas mediados pelas escolhas individuais e familiares dentro de cada unidade.

> É uma estratégia. A gente visita a família pra ver como é a ideia... Se eles são totalmente tradicional, quer manter o solo limpo, se tiver mato quer jogar *Roundup* pra ver limpo, a gente já vê que o cara é totalmente tradicional. Se você perguntar qual a cultura ele quer fazer, o aluno quer algo que não vá gastar e que dê resultado. Se você pega um sistema orgânico drasticamente, ele não vai poder jogar químico, nada de defensivo, mas ele pode introduzir composto, palhada, calda, mas ele não tem essas caldas tudo aí, eles não sabem fazer elas direito. A escola até fornece, mas como que fica o acompanhamento, se eles ficam uma semana na escola e uma em casa?

[70] Apesar da turma ter iniciado com 14 alunos e alunas, devido à pandemia, dois estudantes que estavam no início do ano desistiram da conclusão do curso técnico, sendo um menino e uma menina.

> Então se eu for comparar o orgânico com o convencional eu já tenho 90% de certeza que o convencional vai produzir mais. Então eu quero implantar a ideia no aluno, então como a família vai encarar isso se o convencional produzir mais e o orgânico vai dar mais trabalho porque ele tem que capinar e roçar? O orgânico vai dar mais trabalho porque tem que capinar e não só pulverizar, então o desgaste é maior, entra mais mão de obra, e aí tem que colocar na planilha... Claro que o pessoal na roça, na lavoura, não conta o dia deles, mas aqui eles olham a planilha, por isso dá umas diferenças grandes. Então eu tento seguir uma linha agroecológica, eu vejo o que o aluno quer plantar, o que ele pode, e o que nós vamos fazer. Aí eu vejo qual vai ser a cultura, divido em talhões, vemos se conseguimos trabalhar duas variedades de sementes, porque aí teremos dados pra comparar os dois tipos de sementes. Eu trabalho duas variedades, coloco eles pra analisar, introduzo uma técnica agroecológica no meio, ou uma palhada, ou uma calda bordalesa, tiro ou corto a recomendação que vem de loja, diminuo dosagem, faço consórcio, alguma coisa eu invento... Os alunos têm dificuldade de ver o resultado, pra eles é o que dá mais dinheiro, mas o que a gente quer é que eles vejam que o resultado é saber que o solo tá mais estruturado, saber que a irrigação tá mais eficiente porque a palhada absorve e não deixa evaporar, então se o aluno consegue absorver isso, o resultado já foi atingido (Monitor M).

7.2.1 Visita aos Projetos Profissionais dos Jovens

Iniciadas na segunda semana de aulas, enquanto os estudantes do 4º ano Técnico estavam em seu Tempo-Família, saímos, eu, dois Monitores-professores da EFA e o Técnico J, para visitar o projeto do Estudante H, na manhã de uma sexta-feira. Como se tratava de um projeto com criação animal (o único da turma), o Técnico J era o orientador do projeto, e por isso acompanharia a visita.

Pouco antes, enquanto os estudantes faziam a Meditação no refeitório principal, os monitores-professores e a diretora se reuniam numa mesa improvisada do lado de fora da Padaria para um café da manhã, enquanto aguardavam o horário da saída para a visita. Ainda meio tímida, me aproximei para o café com eles e elas e, se Geertz (2019) narra que seu momento de ser aceito pelos balineses foi em sua fuga da polícia local, quando acompanhava uma briga de galos, eu diria que sentada àquela mesa improvisada tive os primeiros indícios de que também eu estava sendo aceita pelos monitores-professores e monitoras-professoras da EFA de Garrafão[71].

[71] Com os alunos e alunas esse momento se deu durante o Tempo-Família, na realização dos Planos de Estudo, que acompanhei naquela mesma semana. As inúmeras peripécias vividas – e também algumas vergonhas – certamente me proporcionaram, além de risadas, ser aceita pelos estudantes.

Ao comentar que havia acompanhado dois grupos no desenvolvimento dos seus Planos de Estudo, notei um misto de surpresa, alegria e satisfação.

- “Você foi com os meninos?”

- Fui. E ainda andei de moto com eles, e olha que tenho pavor à moto...

- “Mas é sério? Com quem?”

- Na garupa do Estudante S... E ainda subi morro cheio de lama, de carona com o avô da Estudante G, e pedi pra sair do carro, porque fiquei apavorada do carro deslizar e cair no penhasco.

E todo mundo à mesa se divertia...

- “Mas aí que é bom que você tá acompanhando *mesmo* as atividades da escola, vendo como é que funciona. Porque o pessoal vem aqui fazer pesquisa, aplica um questionário e vai embora. Não tem tempo de acompanhar como é que é a realidade mesmo”, disse a diretora. Ao que o Técnico J acrescentou: - “É, eu até perguntei na semana passada quem era aquela mulher[72] que tava capinando com os menino...”. Fala que foi seguida de risos pelos monitores-professores e monitoras-professoras.

Aquela semana de acompanhamento dos PEs dos alunos, e esse dia de visitas aos PPJs com os monitores-professores, mostravam à comunidade escolar que eu estava ali para efetivamente vivenciar a escola. Foi o suficiente para, a partir daí, eu passar a ser convidada para toda e qualquer atividade que acontecesse dali em diante: formação de monitores no MEPES, atividades de campo, apresentação de trabalhos, dia a dia no trato com os animais, meditações, e até conhecer o terreno todo da escola, algo que o Técnico J diz sempre fazer quando chega algum

[72] Na primeira semana de aulas participei das atividades nos setores externos como todos os estudantes e monitores-professores responsáveis, principalmente na capina do mato. Apesar de não saber manusear bem a enxada, os estudantes me ensinaram, assim como faziam com os novatos e as novatas.

profissional novo na EFASJG (e que, infelizmente, por conta da pandemia e a paralisação das atividades em campo, não consegui realizar).

Dali partimos para nossa primeira visita do dia, ao sítio do Estudante H, ao pé da Pedra do Garrafão, num terreno muito próximo da escola. O pai e o aluno nos esperavam. O Técnico J aparentou muita proximidade com os dois. Conversava a sós com o pai, falavam do aluno e do seu projeto. O Estudante H e o pai estavam acompanhando juntos o crescimento de quatro bovinos: um casal de gado mestiço, e um casal de gado nelore. Os dois casais estavam junto a outras cabeças de gado, que o pai já vinha criando. Aqueles quatro novos haviam sido um investimento para o projeto do aluno. O pai dizia que o menino tinha tomado gosto, que antes não era assim, que ele não queria saber, e morria de medo dos animais. Mas estava animado agora, pois aquele sítio era para ele, que ia depender dele (do aluno) investir naquilo...

Figura 30 – Pai do Estudante H conversando com monitor-professor da área técnica e com técnico em agropecuária da escola, que foram até a propriedade do aluno supervisionar o PPJ, cujo tema era a criação de gado nelore.






Fonte: Elaboração da autora.

O pai trabalhava no comércio, na vila de São João do Garrafão. Eles não moravam na roça, mas tinham aquele pedaço de terra, vizinho da escola. Visitamos o terreno, até a beira da Pedra do Garrafão, onde o Monitor H fez as perguntas ao aluno sobre o seu projeto, enquanto tomava notas numa ficha de acompanhamento. Como o pai não havia subido até a beira da pedra conosco, ao retornarmos o Monitor H continuou com as perguntas, agora dirigidas ao pai.

O Estudante H selou um cavalo e tentou juntar o gado para mostrar aos monitores-professores. Apesar do esforço, não conseguiu. Em todas as tentativas uma novilha disparava e dispersava todo o grupo. Nessas disparadas, eu e a Monitora R, da Matemática, que estava escalada para as visitas do dia junto com o Monitor H – o Técnico J só acompanharia a primeira visita pois o projeto tratava da criação de animais -, as vezes nos escondíamos em locais mais seguros, longe do caminho dos animais.

Interessante foi notar a total participação e engajamento do pai (inclusive com investimento financeiro), algo que se repetiu nos outros dois projetos que visitamos naquele dia. Outro detalhe era a participação do Técnico J. Soube, depois, que em algumas ocasiões ele atuava como técnico, atendendo às necessidades dos produtores no setor animal, pois havia se tornado referência no assunto, conforme

relato de sua entrevista, no início deste tópico. O Estudante H já havia, inclusive, feito estágio em sua propriedade[73].

Dali deixamos o Técnico J de volta à EFASJG e seguimos para a propriedade da Estudante G, que eu visitara poucos dias antes, na confecção do Plano de Estudos[74]. Dessa vez quem nos atendeu foi o pai da aluna, que nos aguardava na plantação de gengibre, objeto de estudo do PPJ. O Monitor H conversou com ele e a aluna juntos, anotou as informações necessárias, e observou o desenvolvimento do gengibre em seus diferentes tratamentos. Mais uma vez, o pai se mostrava como coprotagonista da experiência: mostrava a produção, mexia na terra, explicava coisas...

> Ano passado, o primeiro questionamento era o quê que a gente ia plantar... No primeiro ano, quando eu entrei aqui (na EFA), a primeira coisa que eu cheguei em casa falando foi "*nossa, no quarto ano tem um projeto*". Naquela época era tão distante, e aí a gente já ficou com aquele negócio: "*mas o que será que eu vou fazer pro meu projeto, quando eu chegar no quarto ano?*". E aí no ano passado, a gente tava debaixo da garagem, a gente tinha discutido a semana toda sobre o que a gente ia plantar... E eu falei, "*tomate?*", e meu pai "*não, que tomate é muito complicado*"; e eu, "*morango?*", e ele, "*morango não, que é complicado, tem que tá todo dia lá*"; e aí de repente ele olhou pro morro e falou assim: "*gengibre!*". Foi isso: gengibre. Foi uma luz que deu na cabeça dele, e eu falei assim "*é isso mesmo*", aí ele falou "*então tá bom*"; "*eu vou fazer minhas pesquisas em cima de gengibre*", e não mudamos (Estudante G).

Os dois instalaram três parcelas: uma com adubo químico, outra somente com esterco, e uma terceira parcela com adubo químico e esterco. O objetivo do experimento era mensurar a produtividade de gengibre em cada tratamento, para depois analisar qual deles tinha maior viabilidade econômica para os produtores, um dos interesses das pesquisas dos PPJs. Além da comparação entre adubo químico e esterco, iriam utilizar biofertilizantes, ideia que o orientador da aluna – o Monitor H – sugeriu no momento da visita de campo, e que iriam implementar dali em diante. Nenhum agrotóxico havia sido utilizado até então, e nem se pretendia utilizar.

---

[73] Cada aluno precisa escolher e fazer seis estágios de sua preferência, com temas que lhes pareçam interessantes e possam colaborar com a sua formação técnica. Em cada um dos estágios, o aluno passa uma semana em alguma propriedade ou instituição, aprendendo com os "mestres de estágio". Em meu percurso etnográfico, acompanhei uma dupla no Incaper em Domingos Martins, e uma dupla na propriedade orgânica do senhor V.F. e sua esposa G.F., que havia acompanhado e entrevistado antes do início do ano letivo (Capítulo 2).

[74] Na ocasião da visita dos monitores-professores à propriedade da Estudante G, em horário próximo ao almoço, não avistei nenhum meeiro nas lavouras, tampouco algum sinal de pulverização (como solicitado por ela na visita para o Plano de Estudos).

Figura 31 – Estudante G e seu pai conversando e mostrando ao monitor-professor a área destinada à implantação do PPJ com gengibre.



Fonte: Elaboração da autora.

Era a primeira vez que a família plantava gengibre na propriedade – portanto significava, também, uma nova cultura introduzida a partir do trabalho da aluna. Se desse certo esperavam continuar o plantio (em outra área, por causa da rotação de culturas): o gengibre, dependendo do ano, rendia muito lucro ao produtor. Quando o preço está mais em alta – o que era a previsão para 2020, segundo a Estudante G – a caixa chegava a R$ 180,00 - R$ 200,00[75]. A família almejava também selecionar gengibre para exportação, dependendo da qualidade da colheita. Um vizinho já estava exportando; dependendo, eles poderiam juntar seu gengibre ao dele e exportar também...

[75] Valores na época da realização das visitas aos PPJs, em fevereiro de 2020.

Da visita de campo fomos almoçar na casa da família. A mãe nos aguardava com mesa posta e farta: feijão, arroz, macarrão, batata[76], salada, e um delicioso frango frito. Assim acontecia sempre nos dias de visitas às famílias dos estudantes da EFASJG. A visita era agendada com antecedência, e significava, algumas vezes, um "evento" para o estudante e sua família. Era comum, na organização do dia, alguma família se preparar para receber os visitantes para o almoço. Esses momentos estreitavam ainda mais a relação entre a escola e os monitores-professores. Em conversas com a equipe da EFA, muitos relatavam a importância de ir até a casa dos alunos, de conhecer suas realidades, e alguns relatos traziam de volta histórias – muitas vezes engraçadas – das aventuras dos monitores-professores nesses trajetos.

Por último, ao partirmos dali, fomos até o local de trabalho do pai de um terceiro estudante (Estudante M), onde o filho está, também, estagiando. Tratava-se de uma das lojas agropecuárias da região. O pai recebeu a equipe da EFA em seu local de trabalho, onde parou para conversar com os monitores-professores responsáveis, respondendo às questões relativas ao PPJ, cujas respostas o Monitor H registrava na folha de acompanhamento. De lá, o Estudante M nos levou até a propriedade da família, em município vizinho, onde estavam tentando implantar o cultivo da oliveira.

Figura 32 – Conversa dos monitores-professores com o pai do Estudante M sobre seu PPJ em uma loja agropecuária da região, local de trabalho do pai e de estágio do filho.



Fonte: Elaboração da autora.

[76] Carboidratos são servidos com variedade e fartura entre os pomeranos, principalmente em ocasiões especiais, como domingos e festividades.

Percorremos a estrada por uns 40 quilômetros, adentrando o município de Santa Teresa, vizinho à Santa Maria de Jetibá, em estrada de chão em área de morro e muito pedregosa. Por causa das condições da estrada, deixei meu carro no meio do caminho e segui no carro com os monitores-professores da EFA, que também levavam consigo o Estudante M.

Sob o sol do início da tarde, andamos por toda a área de plantio observando as mudas de oliveiras. A área do cultivo ficava num topo de morro que havia sido recém queimada, antes do plantio. Além da área bastante íngreme e de difícil acesso, o estudante e a família estavam enfrentando uma série de desafios no cultivo, que incluíam a perda considerável de mudas. O Monitor H andou por toda a área do plantio, observando as mudas, as condições do local, e oferecendo assistência técnica dentro daquilo que era possível no momento. Os problemas no plantio, enfrentados pelo Estudante M, eram acompanhados de perto pela escola, que agia em parceria com a família para solucioná-los.

Figura 33 – Visita dos monitores-professores à área destinada ao plantio de oliveiras no PPJ do Estudante M, no município de Santa Teresa/ES.



Fonte: Elaboração da autora.

Após a visita, retornei à Vitória, enquanto os monitores-professores retornaram à EFA de Garrafão. Assim como os três estudantes que aqui relatamos, os quais pude acompanhar enquanto recebiam os monitores-professores da EFASJG em suas propriedades, todos os demais receberam a visita e foram acompanhados de perto pelos seus orientadores de projeto. Os orientadores dão diretrizes, sugerem

tratamentos, conversam com as famílias, e acompanham os estudantes em todas as fases da implantação do projeto. É inegável a importância da participação da família, principalmente dos pais, nas definições sobre o projeto e na execução dos mesmos.

7.2.2 Apresentação dos PPJs

No mês de novembro de 2020, fui avisada pelo coordenador da área técnica de que o MEPES havia liberado que as apresentações finais dos PPJs fossem realizadas de maneira presencial. Nessa ocasião, retornei à São João do Garrafão e lá permaneci entre os dias 16 e 27 de novembro.

Adentrar a EFA Garrafão, após oito meses de confinamento devido ao isolamento social promovido pela pandemia do novo coronavírus, promoveu uma sensação estranha. A última vez que pisara ali havia sido em 13 de março de 2020, quando ainda não havia sido decretada a pandemia no Brasil, e o local representava um celeiro de vida e de encontro.

Tudo estava mais vazio. Os monitores-professores em revezamento, afastados entre si na sala dos professores, ou em salas de aula, trabalhando cada um nas suas demandas. Havia uma criança, filha de uma das monitoras, que por estar afastada da escola, acompanhava a mãe ao trabalho. Assim também acontecia com outra monitora, que vez ou outra também levava sua filha. Todos relatavam as dificuldades durante o período de isolamento. Não havia sido fácil manter os estudantes na escola; não estava sendo fácil atuar como monitor nas condições de aulas remotas, principalmente numa escola em região rural...

Quando cheguei, os monitores-professores da área técnica já estavam se organizando para a primeira apresentação. Estavam planejadas quatro apresentações para aquele dia e, na sala em que elas aconteceriam, os monitores-professores se acomodavam, distantes entre si, de máscara, e com álcool gel à disposição - a EFA estava toda reorganizada devido às regras sanitárias.

Figura 34 – Apresentação final dos PPJs em sala de aula da EFASJG em novembro de 2020, em período de pandemia.



Fonte: Elaboração da autora.

Normalmente, para a apresentação dos PPJs, forma-se uma banca avaliadora com membros externos à EFA, mas por conta da pandemia optou-se por fazer somente uma avaliação interna. Para assistir e arguir cada jovem sobre seu projeto, estavam presentes ao menos três docentes da EFA, em esquema de revezamento, na maioria das vezes formada por monitores-professores da área técnica, com algumas poucas exceções. Um a um, os jovens discorreram sobre o andamento do seu projeto ao longo do ano. Estavam muito tensos, mas apresentaram a contento o seu trabalho[77]. Acompanhei e tomei notas de todas as apresentações, e nas entrevistas incluía questões sobre os trabalhos dos jovens que pudessem colaborar com as questões de pesquisa. Abaixo, listamos os objetivos centrais do trabalho de cada estudante e algumas observações, pela ordem de apresentação (Tabela 3).

Tabela 3 – Temas dos Projetos Profissionais dos Jovens (PPJs) apresentados pelos estudantes, seguidos de observação a respeito de cada um.

77 Apenas uma das estudantes, muito nervosa, não conseguiu ir até o fim da apresentação. Muito compreensivos e solícitos, os monitores-professores sugeriram que ela retornasse na semana seguinte, e se necessário trouxesse o seu pai junto, para acompanhá-la - o que levou o Monitor H ao seguinte comentário: "*a gente sabe que os pais de vocês conduzem mais o projeto do que vocês mesmos, né?*". Ao que a aluna confirmou. A presença do pai na semana seguinte é um dos itens que narro adiante.

Estudante C	Introdução da macieira na propriedade.	Dentre todos os estudantes, a propriedade do aluno é a que adota um estilo de agricultura mais próximo do sustentável, com adoção de policultivo e adubação de cobertura, embora não seja orgânica e utilize esporadicamente os agroquímicos. Segundo o aluno, todos os seus irmãos passaram pela EFA. Após a apresentação, monitores-professores relataram o comprometimento da família com a agricultura, que supostamente possui a propriedade mais diversificada do município de Afonso Cláudio, sendo referência na fruticultura. Até o momento da apresentação, nenhum agrotóxico havia sido utilizado.
Estudante H	Introdução do gado nelore na propriedade.	O Monitor H comenta, após apresentação, que se vê na região muito interesse em implantar pasto: "*o Monitor T e o Técnico J foram os pioneiros na introdução do gado... E agora ter uma referência em nelore pra região é muito importante*". Durante a entrevista o estudante relata a adoção do manejo gentil, opção utilizada em seu PPJ, no qual os animais pastam soltos e não se emprega violência, que aprendeu nas aulas de criação animal.
Estudante E	Implantação de minhocário para vermicompostagem	A vermicompostagem foi a opção adotada pois os pais da aluna trabalham fora e não poderiam acompanhar o projeto enquanto ela estivesse no Tempo-Escola. A aluna ensacou e etiquetou o húmus produzido, que pretende vender como adubo devido aos bons preços no mercado.
Estudante G	Introdução de gengibre na propriedade e comparação de tratamentos com utilização de esterco e biofertilizantes, ao invés de adubo químico.	A propriedade da aluna é convencional e conta com sistema de parcerias agrícolas (meeiros). O pai trabalha, além da roça, juntando os produtos dos meeiros e outros produtores da região para levar à CEASA[78] em Vitória. Com o bom desempenho do manejo da estudante, com biofertilizantes, esterco, e capina manual, ela passou a ser referência e

		a ser convidada a atuar como “técnica” em roças de meeiros do pai, que também começaram a plantar gengibre.
Estudante S	Introdução de abobrinha na propriedade, além da utilização de palha para plantio direto num talhão, e *mulching* em outro.	A propriedade do estudante é convencional, e o estudante não apenas introduziu um novo cultivo, como também o plantio direto na palha, para melhoria do solo, e a técnica do *mulching* que conheceu na escola.
Estudante L	Introdução de abobrinha na propriedade, sob diferentes sistemas de irrigação.	A propriedade do estudante é convencional, mas há anos vem tentando diminuir com o uso de agroquímicos por causa de um acidente com o pai, um dos motivos de o aluno ter ido estudar na EFASJG. Além de introduzir a abobrinha, o estudante testou o sistema de gotejamento para irrigação.
Estudante Z	Comparação entre duas variedades de cenoura, com uso de técnicas alternativas.	A família é convencional, mas segundo a aluna já diminuiu muito com o uso de agrotóxicos, até pelos cultivos que utiliza. Contou com a participação da família durante todo o processo, inclusive com a confecção de um semeador manual pelo tio, e a doação das sementes por outro tio. O uso de EM e da calda bordalesa lhe rendeu ótimos resultados com as variedades de cenoura.
Estudante P	Implantação de ambiente protegido (estufa) para produção de tomate italiano.	A propriedade é convencional e fica à beira da estrada, a caminho da EFASJG. Por causa da localidade, a estufa foi muito visada e chamou atenção de vizinhos sobre o plantio em ambiente protegido. A participação do pai da aluna na apresentação é narrada abaixo.
Estudante T	Introdução de brócolis em sistema de plantio direto.	A aluna já é gestora da propriedade. Apesar da propriedade convencional, experimentou o plantio de brócolis na palhada (plantio direto). O “plantio sujo” despertou interesse de

[78] Central de Abastecimento.

		vizinhos, que disseram antigamente plantarem assim.
Estudante M	Plantio de oliveiras na propriedade familiar.	O estudante irá tomar a frente da propriedade, pois o pai trabalha em loja agropecuária no Centro. Usou técnicas alternativas no manejo, como uso de garrafas PET e casca de laranja contra formigas. A família (junto a outros tios que também investiram nas oliveiras) pretende criar uma Cooperativa, com auxílio da Prefeitura e do Incaper.
Estudante R	Introdução de pimentão na propriedade, com utilização de *mulching* branco e preto.	A estudante quase desistiu do PPJ pois se tornou mãe nos últimos meses. Ainda assim, com ajuda e incentivo da família, foi até o final. Os resultados foram satisfatórios e demonstraram melhor desempenho do *mulching* preto como técnica alternativa para diminuição do uso dos químicos. Apesar de estar produzindo bem, muitos pimentões produzidos pela aluna foram roubados por vizinhos, segundo relato na apresentação.
Estudante N	Produção de gengibre na propriedade, com métodos alternativos.	A propriedade da estudante já produzia gengibre de maneira convencional, e ela experimentou a produção com técnicas alternativas, principalmente maior utilização de esterco ao invés de adubo químico, além de biofertilizantes.

Fonte: Elaboração da autora.

A realidade de cada estudante e as experimentações realizadas para os PPJs demostraram o quanto inúmeras questões atravessam a formação do sujeito agroecológico na EFA de Garrafão. Para muito além daquilo que é visto, aprendido e experimentado nas imediações da escola, há uma grande quantidade de variáveis que perpassam as possibilidades dos estudantes, e interferem naquilo que conseguirão, ou não, imprimir em seu dia a dia quanto à forma de cultivo adotado.

Destacamos a presença dos familiares na elaboração e execução dos PPJs, e a constante presença de vizinhos e meeiros – algumas vezes até desestimulando os jovens em suas experimentações. Ainda assim, os PPJs funcionam, além da escola, como uma "vitrine" de técnicas alternativas, quando não para os vizinhos, ao menos para a própria família, favorecendo a entrada de novidades na região.

As duas coisas (presença dos familiares e o PPJ como vitrine) foram vistas na apresentação da Estudante P. O pai a acompanhou na segunda tentativa de apresentação, o que a deixou mais tranquila, pois muito da condução de seu experimento foi realizada por ele. Ao final da apresentação, ele logo relatou: *"Foi muito bom. Passa semana e mais semana e você pensa: será que eu vou pulverizar? Mas não tem nada ali"*. O pai comentou que, em sistema convencional, aberto, há necessidade de pulverização de duas a três vezes por semana, enquanto no experimento com ambiente protegido precisou aplicar o agrotóxico duas vezes em todo o ciclo de produção. "*Não é orgânico, mas é infinitamente melhor*", comenta o Monitor H, enquanto o pai reforça: "*foi muito bom*". Sobre a pulverização realizada, foi somente por prevenção, pois não houve qualquer ataque ao cultivo: mas "*a gente não pode arriscar*", segundo o pai.

Na opinião dele, que trabalha com tomate desde os seus dez anos de idade "*não existe tomate no campo aberto. Quem diz que faz sem veneno tá mentindo*". Isso mostra o quanto implantar a estufa foi interessante para a família diminuir o uso de agrotóxicos. Depois do tomate, a família já colocou morango suspenso em ambiente protegido, para aproveitar a estrutura investida, que segundo os monitores-professores deve ter durabilidade de ao menos cinco anos.

A estrutura, que fica à vista na beira da estrada, já foi visitada até por produtores orgânicos da região, que se interessaram pela tecnologia. "*Até o A.B.* - responsável por uma das propriedades orgânicas mais conhecidas e renomadas em Garrafão - *foi lá, e disse: "rapaz, eu vou plantar tomate em estufa também*". Para o Monitor H a entrada da inovação através do PPJ da estudante P foi muito interessante, principalmente pois não há assistência técnica na parte de ambiente protegido na região (por enquanto), somente para a produção de morango em túneis baixos.

Antes de ir embora, o pai comentou: "*hoje você planta uma roça, dá um problema. Aí você modifica e planta outra roça, e você aprende mais. Você tá sempre*

aprendendo". O que vale para produtores orgânicos e convencionais em Santa Maria de Jetibá, que estão sempre olhando novidades e promovendo mudanças em suas propriedades. Alguns dos PPJs também ilustraram a questão, com o uso de *mulching* ou de irrigação por gotejamento, tecnologias que vêm sendo utilizadas na agricultura local. Para o Monitor H, "*a agricultura em Santa Maria de Jetibá é tecnicista. Chega a tecnologia; daqui a pouco está todo mundo usando*". Mas a adoção de tecnologias está atrelada à confiança de que algo novo dará certo, a partir de exemplos próximos bem-sucedidos, como sugere Olivier de Sardan (2005) para os contextos rurais.

> O pomerano tem coragem pra mudar, mas ele tem que estar seguro de que vai funcionar. Pra começar tem que ser um cara empreendedor, confiante, que vai fazer dar certo. Na verdade, o pomerano, quando ele quer alguma coisa, ele faz dar certo. Ele é persistente. Por isso que eu falo que a gente tem que fazer dar certo na escola. Não pode ter dúvida. "*Ah, acho que não deu muito certo*". Não. Tem que dar certo. Porque o pomerano é disposto, ele vai investir. Claro que tem muita coisa que veio dos pais, que vem dos avôs... Aí como já tem essa pressão a gente se esforça ao máximo pra não dar errado (Técnico J).

> Entrevistadora: - O que faz um agricultor resolver bancar uma coisa nova?

> Monitor T: - Eu acho que é o laboratório mesmo de exposição. Por isso que sempre, em meus projetos profissionais ou como orientador, eu trabalho isso como um laboratório, ou banco de exposição, porque quando o produtor vê dando certo, ele vai implantar. Da Estudante G foi um exemplo desse. Hoje eles já pedem orientação pra ela sem estar formada... (...) Você ler um material produzido no Rio Grande do Sul e implantar aqui não necessariamente dá certo. Então, hoje a teoria disponível pra implantação de novas práticas, a maioria não é da região e nem próxima, então as características climáticas e regionais são totalmente diferentes. Então, querer implantar um sistema em uma região sendo que esse foi testado em outra, não quer dizer que vai dá certo aqui. Então a prática mostrando que algumas teorias funcionam é o ideal.

> Entrevistadora: - Precisa ter sempre os agricultores que são pioneiros pra introduzir algo novo, né?

> A gente tem muitos assim, porque a prática regional aqui era milho, mandioca, pra fazer farinha, e feijão. Depois veio o alho. Até tá no nosso brasão do município... O alho perdeu espaço porque deu uma doença que não deu mais pra controlar, que era podridão, uma doença fúngica. O que aconteceu? Veio o morango. Teve os pioneiros, plantaram morango, mostraram que era altamente produtivo aqui, e hoje é uma das principais culturas da região, que sustenta a maioria dos agricultores e consequentemente veio trazendo outras. A diversificação de culturas não é uma coisa que foi toda a vida assim. Tinha pra alimentação, eles plantavam alimento, mas essa diversificação pra comercialização, isso veio com outras pessoas. Foi plantar o repolho, foi plantar a cenoura... E foram alguns pioneiros que foram trazendo... E consequentemente, hoje, a maioria das

> propriedades é diversificada, então tem uma rentabilidade muito boa com essa diversificação. É uma coisa que eu vejo que a escola auxiliou muito, porque queira ou não queira, aqui a gente sempre teve a horta que demonstrava o que produzia, o que não produzia... Tem culturas que foram trazidas que não se mostraram viáveis, então foram deixadas de lado.

Não apenas em relação aos PPJs, mas no trabalho da horta nas imediações da escola, o Monitor T pontua a importância da EFASJG na introdução de novas culturas em Santa Maria de Jetibá. Com o protagonismo das famílias e, muitas vezes, com o investimento aplicado por ela, os PPJs permitem também a adoção de tecnologias que a EFASJG nem sempre pode investir, como no caso da estufa para produção de tomates pela família da Estudante P.

7.2.3 Espaços de negociação

Os PPJs também se transformam em espaços de negociação, principalmente quando a família trabalha em sistema convencional. O estudante S relata a dificuldade inicial de a família aceitar as propostas da EFASJG:

> Entrevistadora: - Sobre o PPJ, por que você escolheu esse tema?
>
> Estudante S: - Porque foi o tema que mais se adequou à nossa propriedade visando aplicar o manejo necessário dentro das características da propriedade.
>
> Entrevistadora: - E na questão da cobertura com a palha, de onde veio a ideia?
>
> Estudante S: - Primeiro que o projeto tem o objetivo de trazer algo diferenciado, né, e pesquisando, percebeu-se que poderia utilizar a cobertura morta pra melhorar os solos da propriedade.
>
> Entrevistadora: - Você acha que o que você aprendeu aqui na EFA te ajudou a pensar em alguma forma diferente de produzir?
>
> Estudante S: - Ah, com certeza. Porque desde que eu tô estudando aqui, desde o ano que eu entrei, a gente aprende sobre produção orgânica, como melhorar as propriedades do solo... Essas coisas, né? Com certeza ajudou bastante, eu acho que se não fosse isso, eu não teria conseguido elaborar um projeto desse.
>
> Entrevistadora: - A sua família recebeu bem isso?
>
> Estudante S: - No começo até que foi um pouquinho difícil, mas depois aceitaram numa boa... Mas assim, de primeiro, convencer eles foi um pouquinho complicado.
>
> Entrevistadora: - Com o *mulching* também?
>
> Estudante S: - Sim, até porque eles são mais convencional, né, então não acredita muito nessas coisas, mas agora com o resultado eles viram, né, que deu resultado.

O estudante S introduziu não apenas a cultura da abobrinha em sua propriedade, mas duas técnicas que a família não conhecia: o plantio na palha, e o *mulching*. A primeira técnica possibilita um trato mais ecológico do solo e a segunda representa uma inovação tecnológica que vem sendo bastante utilizada na região por agricultores mais conectados às inovações na área agrícola, mas ainda não amplamente adotada.

As negociações acontecem não apenas na escolha do tema, mas durante a execução do projeto. Os estudantes relatam observações de familiares ou vizinhos contrárias à forma como o estudante está conduzindo o experimento. Em geral, os bons resultados modificam a opinião dos agricultores, como relatado pelas estudantes T e G. No caso da Estudante T, o pai e a aluna (que já é gestora da propriedade) pensam na possibilidade de testar o plantio na palha com outras culturas, como o repolho:

> Entrevistadora: - Quando você apresentou a ideia do plantio na palha, a sua família, principalmente o seu pai, aceitou bem?
>
> Estudante T: - Sim, ele aceitou.
>
> Entrevistadora: - E ele já conhecia isso?
>
> Estudante T: - Não.
>
> Entrevistadora: - E quando você foi fazendo, você percebeu que ele estranhou alguma coisa?
>
> Estudante T: - Primeiramente, quando eu falei que eu ia instalar o brócolis no plantio com uma palhagem, ele falou "*ah, eu acho que isso não vai dar certo porque aqui tem aquelas lesminhas que vem no meio*". Aí ele ficou "meio assim", mas me apoiou em tudo e ele achou interessante.
>
> Entrevistadora: - E vocês estão interessados em continuar testando o plantio na palha?
>
> Estudante T: - Sim, em outras culturas, porque a gente não trabalha muito com brócolis por conta do mercado. O repolho seria uma opção, não na mesma área, porque é perto de uma estrada que a gente retira os produtos, aí acabou que eles foram passando em cima dessa área, com tobata depois, né, aí eu vou fazer em outra área com outras culturas.
>
> Entrevistadora: - E você conheceu o plantio direto onde?
>
> Estudante T: - Já ouvi falar na escola, mas aí no terceiro ano do Ensino Médio, pro Pré-Projeto, tinha que escolher um tema que seria diferencial na propriedade. Fiquei muito confusa porque não sabia o que fazer. Aí o Monitor M levou a gente pra biblioteca, e com isso eu vi uma revista sobre o plantio direto de hortaliças, e aí eu falei "*vou fazer sobre isso*".

A estudante G, que teve ótimos resultados na produção do gengibre utilizando esterco associado ao adubo químico, além de biofertilizantes, não apenas incentivou a introdução da cultura na propriedade do pai – que está também sendo cultivado

pelos meeiros que lá trabalham – como está atuando na assessoria técnica no cultivo do gengibre no local:

> Entrevistadora: - Seu PPJ foi feito em três talhões diferentes, certo?
>
> Estudante G: - Um só com adubação química, um só com adubação orgânica e um juntando as duas.
>
> Entrevistadora: - O que te despertou para um projeto assim?
>
> Estudante G: - Foi incentivada pelo meu pai, porém, eu já havia pensado nisso também porque tem muita gente que fala assim: "*ah, só tem como produzir dessa forma e dessa forma*". Então, por que não avaliar diferentes formas? Porque eu não havia visto em nenhum outro lugar alguém fazendo essa comparação. Mas foi bastante incentivo também do meu pai, porque ele também queria saber. Já tinha ouvido falar "*assim não compensa plantar*", então eu falei assim "*por que a gente não vê se isso compensa?*". Porque o projeto, ele vem bastante disso, ele vem pra te falar assim: "*isso aí dá certo, isso daí pode continuar*"; e também pode falar que não tem como, que não traz um retorno bom, mas os resultados foram muito satisfatórios.
>
> Entrevistadora: - E a sua família ficou satisfeita?
>
> Estudante G: - Muito, bastante. Eles ficaram impressionados assim como eu. Eu estava um pouco desanimada no começo, porque havia muitas críticas das pessoas, né? Como eu disse, não havia sido feito em nenhum outro lugar, então todo mundo falava assim "*isso tem tanta chance de dar errado*". E aí tipo, no começo eu falava "*do mesmo jeito que pode dar errado, pode dar muito certo também*". O pessoal acaba desanimando a gente também, mas depois quando eu comecei a ver resultado, eu vi que os resultados iam ser bem satisfatórios no final. Eu já tinha criado uma expectativa, eu acho que isso é um erro as vezes, a gente criar muita expectativa em cima de alguma coisa. Mas assim, superou as expectativas que eu tinha criado. Quando a gente plantou ano passado, a minha expectativa era de colher 200 caixas, e eu colhi 594. Quase triplicou.
>
> Entrevistadora: - Como foi pra sua família testar algo diferente?
>
> Estudante G: - No começo, foi bem difícil, mas não pela família, e sim porque a gente trabalha com parcerias agrícolas. Então foi mais os parceiros que falaram assim "*nossa, mas que doideira; isso não vai dar certo; não tem como produzir sem colocar agrotóxico*". Porque não foi utilizado agrotóxico, né? Não pode ser considerado orgânico, porque foi utilizada a adubação química, e também não foi deixada em pousio a área, e todo esse processo, né? Mas não foi utilizado nenhum tipo de agrotóxico. A gente teve a crítica de que teve muita mão de obra pra limpar, eu poderia ter passado um agrotóxico e limpado toda área. Teria facilitado, no caso. Mas a gente investiu em mão de obra, mas acabou sendo mais lucrativo do que se a gente tivesse investido em agrotóxico. Porque hoje em dia tá bem caro mesmo, né, acabou subindo os preços novamente. Aí acabou sendo mais lucrativo investir em mão de obra do que agrotóxico.
>
> Entrevistadora: - E é dinheiro que vai pra mão de pessoas e não de empresas, né?
>
> Estudante G: - E aí foi a mão de obra familiar também, né? O trabalho familiar. Lá em casa a gente não tem muita produção na roça, mas o gengibre era aquele negócio: "*hoje a gente tem que ir lá colher gengibre, vamo todo mundo*". Então a família acabou se juntando bastante. Nossos parceiros ajudavam a lavar, porque querendo ou não é um serviço muito grande, a gente geralmente colhia na quinta pra entregar na sexta, então na quinta o dia inteiro colhendo na roça, geralmente era eu e minha mãe, e aí a noite

> quando meu pai chegava, a gente ia lá lavar, lavava até 23 da noite, uma hora da manhã... Muita gente topou no começo, por mais que eles falassem, assim, que não daria certo, quando eles viram que tava dando certo, eles empolgaram. Claro que eles não tão seguindo totalmente, mas eu tô fazendo um acompanhamento, pra gente evitar usar o agrotóxico. Evitar usar o que não é necessário, porque os nossos parceiros também plantaram ano passado e aí, parecia que toda semana eles estavam lá no meio pulverizando, colocando adubo, e não tava tendo resultado, o deles, e o meu teve aquele resultado satisfatório. E todo mundo, por mais que no começo criticaram, mas depois eles viram que eu não tava tão errada assim, do jeito que eles falavam.
>
> Entrevistadora: - Você vê que o seu projeto já impactou os que trabalham com seu pai? Eles já pulverizaram ou você tá tentando evitar ao máximo?
>
> Estudante G: - Eles já utilizaram sim. Mas foi porque deu problema. Claro, a gente não consegue, eles acabam usando. Na verdade, as vezes nem sempre precisa assim, não tem aquela necessidade, mas eles já passam pra evitar as vezes. E não é fácil falar com alguém "*não faz dessa forma*", se eles já fizeram assim a vida inteira. Então, o pessoal aqui é muito cabeça dura em relação a isso... Eles não conseguem entender que a gente tá lá estudando, que a gente tá correndo atrás, que a gente tá buscando novas formas, mas eles não conseguem compreender a gente, eles não têm aquela facilidade de mudar, sabe?
>
> Entrevistadora: - Mas aí vendo, eles acreditam?
>
> Estudante G: - Sim, eu acredito que influencia um pouco, pelo menos, né? Mas eu já ficaria muito feliz se eles continuassem pelo menos tentando, e colocando aos poucos na propriedade, buscando novas formas. Talvez não mudar de uma forma tão radical, porque as vezes é difícil mudar, mas eu fico feliz que eu vejo que eles tão tentando, que eles tão pelo menos se inspirando em alguma coisa que a gente fez. Eu fiquei bem feliz por isso, quando eles falaram "*nossa, deixa suas mudas pra gente*", né, eu fiquei bem feliz.

A Estudante Z relata também relata a reação da vizinhança ao observar os resultados de seu PPJ:

> Entrevistadora: - E seus vizinhos, você acha que eles já tão vendo também?
>
> Estudante Z: - Sim, já viram. Quando eu fiz o projeto, quando eles viram as cenouras, eles nem acreditaram, eles falaram assim "não, cê passou agrotóxico, cê passou veneno", mas eu falei "não, pode até perguntar aos meus pais, eu tenho em casa as caldas que eu usei", e até pra tirar as plantas daninhas, que no começo nem dá pra ver quase as cenouras, a maioria dos produtores aplica agrotóxico pra matar as plantas daninhas, mas eu fiz tudo na mão, eu capinei tudo, fui rancando tudo com a mão, deu serviço, mas foi uma recompensa bem grande fazer isso (Estudante Z).

7.2.4 Unidade familiar como mediadora da Educação em Agroecologia

As particularidades de cada Projeto Profissional do Jovem demonstram como cada projeto de agricultura (bem como seu nível de autonomia, inserção nos mercados, uso maior ou menor de manejos alternativos, vizinhança...) é único em cada propriedade, visto que cada uma delas busca seus equilíbrios internos e

externos de maneira muito diferente das demais. Um caminho interessante aprendido com a *práxis* da EFASJG é o de que a Educação em Agroecologia deve atuar diretamente com as unidades familiares e as famílias, a partir de suas possibilidades reais. Cada unidade precisa de uma orientação específica, e não de modelos educacionais pré-estabelecidos e padronizados em Agroecologia. Por isso, mais uma vez, defendo a heterogeneidade da Educação em Agroecologia(s), na formação dos sujeitos agroecológicos *possíveis*.

Como relatou o Técnico J, no início deste item, "*nem tudo é oito ou oitenta*". Sustentabilidade está para muito além do manejo completamente orgânico ou alternativo – algo que nem todos têm condições de adotar, até pelas características da área ou dos vizinhos. No entanto, quanto mais a Educação favorecer o aumento do valor agregado das unidades e a autonomia em relação aos mercados, maior será a autonomia camponesa. Manejos alternativos permitem isso, multifuncionalidade da propriedade também, assim como a introdução de novas variedades: cada pequena mudança numa propriedade é um passo a mais em direção à autonomia camponesa, e por isso não deve ser desprezada.

As elaborações de Chayanov sobre a centralidade da unidade familiar como unidade gestora da agricultura também ressoam no caso dos PPJs: cada unidade familiar, dependendo das suas características, e da manutenção de seus equilíbrios próprios, irá reajustar-se e incorporar aquilo que estiver dentro das decisões familiares a respeito daquilo que mantém o seu funcionamento. Por isso, na Educação em Agroecologia nos contextos de agricultura familiar, a unidade familiar atua como mediadora das mudanças. A mediação com a família e a unidade, por sua vez, irá "calibrar" o perfil do sujeito agroecológico em formação, a partir de suas experiências concretas de vida. A formação desse sujeito passa, portanto, pelos aprendizados na escola (teóricos e práticos), e também pela mediação experimentada em sua unidade e a relação com a hierarquia familiar e as negociações dela advindas.

Por fim, no capítulo a seguir, acrescento o último dos elementos do tripé *escola – família – comunidade* na formação do sujeito agroecológico, que diz respeito ao que é vivido no contexto sociocultural no qual encontra-se inserido. O capítulo 9 ilustra, com o exemplo da comunidade pomerana de Garrafão, como a compreensão das arenas locais e do contexto regional por parte dos educadores é também elemento essencial para uma educação situada e construída a partir das necessidades e

possibilidades reais. Compreender as limitações e potencialidades da agricultura em cada região, ter experiências com a comunidade, e sugerir uma Educação em Agroecologia situada só podem ser possíveis quando educadores estão inseridos em seu meio, conhecem a realidade, e dela partem para as propostas educacionais.

8 CAPÍTULO 7 - APRENDIZAGENS COM O CONTEXTO SOCIOCULTURAL: LIMITAÇÕES E ESPERANÇAS PARA A EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA

Embora muitas das impressões dos funcionários da área técnica da EFA de Garrafão tenham sido contempladas em outros itens, este capítulo agrupa relatos que correspondem a um terceiro nível de análise para se pensar a Educação em Agroecologia: o do contexto sociocultural. Associadas às observações em campo e relatos de outros interlocutores da pesquisa, tais impressões permitem uma compreensão maior a respeito dos desafios para a agricultura ecológica na comunidade pomerana em Santa Maria de Jetibá. Parto a seguir para esses desafios, que incluem aspectos do "jeito de ser pomerano", mas sinalizo também - a despeito das inúmeras dificuldades - motivos para acreditar no potencial educador das sementes lançadas pela EFA São João do Garrafão na formação de sujeitos agroecológicos engajados em modelos alternativos de agricultura.

8.1 Compreensão do contexto sociocultural e das arenas locais por parte dos monitores-professores: desafios da Educação em Agroecologia na comunidade pomerana

Apesar de nas Escolas Família Agrícola a ação educacional ser descentralizada, compreendendo-se a importância dos outros atores na formação dos educandos, a atuação dos monitores-professores e a sua interrelação com o meio socioprofissional é crucial para um percurso cujas finalidades são a formação integral do jovem e o desenvolvimento do meio.

> Alternantes, pais, mestres de estágio, monitores, todos enfim interagem. Todos dependem da motivação e da implicação de cada um. *Os monitores*, com toda evidência, vêm na frente. São eles que *indicam o caminho, dinamizam a atividade* ou deixam de fazê-lo, *injetam sentido*. Seu conhecimento do meio, das práticas profissionais, sua atitude, seu relacionamento com o meio profissional, familial e social dos alternantes, seu saber-fazer pedagógico, o lugar e o valor que conferem a esta atividade no processo de formação tornam-se fatores de seu êxito (GIMONET, 2007, p.37).

Destacando a atuação dos monitores-professores como orientadores do caminho educacional nas EFAs e produtores de sentido para a mesma, a Educação em Agroecologia também depende de quais são as suas visões a respeito da

agricultura agroecológica/orgânica e de suas possibilidades na realidade local. Suas percepções a respeito desses desafios são convergentes e por isso as apresentamos, como um panorama dos limitadores da produção orgânica no município. Se não exaustivos, oferecem ao menos um quadro geral sobre os impedimentos da região, que não podem ser desconsiderados nas estratégias educacionais.

No item 8.1.1 apresento a diversidade de opiniões do corpo docente sobre a postura a ser adotada na escola a respeito do que chamei de "radicalidade agroecológica", ao menos naquele contexto sociocultural. No item 8.1.2, o que aparecem como principais desafios para a agricultura sustentável em Santa Maria de Jetibá na percepção dos monitores-professores, com adição de relatos de um técnico do Incaper que esteve na EFASJG no início de 2020, e do pastor fundador da EFASJG (S.B.), que é pomerano e possui vasta experiência com a comunidade. Os dois itens nos mostram alguns entraves à Educação em Agroecologia, que não devem ser desconsiderados.

8.1.1 Monitores-professores como sujeitos agroecológicos heterogêneos

Como relatamos anteriormente, as maiores divergências entre os monitores-professores e a monitora-professora da área técnica referem-se ao posicionamento ideológico que deve ser assumido pela EFA frente à bandeira agroecológica, incluindo aspectos práticos, de cunho interno, a serem implementados na escola. Compreendendo as dinâmicas e impedimentos locais, percebe-se, inclusive, divergências em relação à necessidade da agroecologia/produção orgânica como bandeira exclusiva (me refiro à defesa radical da agroecologia), embora todos concordem que, quando possível, o ideal é a produção sem agrotóxicos ou com o mínimo de insumos externos.

A divergência quanto à "radicalidade agroecológica" demonstra, por sua vez, que os impedimentos que produzem a heterogeneidade de sujeitos agroecológicos *educandos* produzem também a diversidade de opiniões no corpo docente e, portanto, a heterogeneidade de sujeitos agroecológicos *educadores*[79]. Mediatizados por sua

[79] A primeira referência a ser mais ou menos "radical" na defesa da bandeira agroecológica ocorreu na primeira entrevista realizada com um monitor (o Monitor T.), um agricultor local, pomerano, que é contrário ao posicionamento de outro monitor (o Monitor H.) que vem de uma formação em

trajetória pessoal, pelo seu percurso profissional, ou por suas experiências enquanto educadores, monitores-professores são também sujeitos agroecológicos, formados a partir de suas próprias experiências com o mundo e a agricultura.

Todos os monitores-professores deixam claro que a agricultura sustentável faz parte da filosofia do MEPES, não houve e não há nenhuma intenção de se desenvolver na escola outro modelo produtivo. As divergências se pautam unicamente naquilo que chamei de radicalidade, uma postura inclusive criticada por monitores-professores da área técnica em relação ao MEPES[80].

Dentro desse contexto, e reconhecendo as barreiras que uma defesa radical da agroecologia/produção orgânica poderiam impor no diálogo com os estudantes e suas famílias, mesmo os maiores defensores da bandeira agroecológica na EFA de Garrafão posicionam-se sem extremismos, e estrategicamente, como demonstramos a partir dos instrumentos pedagógicos Plano de Estudos e os Projetos Profissionais dos Jovens[81].

Agroecologia a partir de vivências em coletivos universitários. A partir desta entrevista foi possível notar o "conflito" de visões entre monitores-professores.

[80] No Encontro de Formação de Monitores realizado em fevereiro de 2020, que tive a oportunidade de acompanhar, são perceptíveis as diferenças ideológicas - e também políticas - entre o grupo de monitores-professores técnicos de Garrafão e de outras Escolas Família Agrícola. Enquanto o MEPES e alguns monitores de outras EFAs encaram a Agroecologia como um posicionamento político, em Garrafão nitidamente se evita o viés político da questão, que muitas vezes favorece a defesa radical da bandeira.

[81] A observação dessas estratégias muito me impactou em campo. Particularmente, iniciei o percurso de pesquisa como defensora absoluta da agroecologia. Com o passar do tempo, tanto a práxis da EFA quanto as leituras de Paulo Freire muito me ensinaram a respeito do diálogo humilde e amoroso, o único efetivamente capaz de promover mudanças. Reconheci que a radicalidade deve ser exercida sempre quando nos defrontamos com instâncias maiores, o Estado e as grandes corporações, responsáveis pela política de envenenamento e subordinação dos camponeses e camponesas ao grande capital. Agricultores e agricultoras, embora com certo grau de autonomia decisória sobre sua propriedade (o que justifica a adoção da Perspectiva Orientada aos Atores), permanecem, ainda assim, reféns de um projeto de agricultura nacional pautada nas prerrogativas do agronegócio. Muitas vezes não veem saídas aos agroquímicos pois não lhes são apresentados incentivos para isso via políticas públicas, visto que o projeto de campo adotado pelo país incorpora todo o pacote da Revolução Verde, em benefício das grandes corporações agrícolas. Pequenos agricultores veem no aumento da produção e da renda (muitas vezes a custo da saúde da família) a solução da sua miséria, o que pode ser ainda intensificado pela histórica privação de recursos vivida pelos pomeranos e pelo aumento acelerado das prerrogativas neoliberais no campo, como narrado nos Capítulos 2 e 3. Indubitavelmente, todos esses atravessamentos (históricos, econômicos, ideológicos…) têm implicações no imaginário e memória social na construção desses sujeitos. Nessas instâncias menores, como nos ensinou Paulo Freire em sua experiência com a reforma agrária chilena, a radicalidade das bandeiras se esvai diante da concretude e materialidade das necessidades do povo. O diálogo sincero, aqui, nos parece sempre a melhor opção. No entanto, esse diálogo não deve acontecer de maneira descomprometida, e sim buscando-se mediatizar os processos de conscientização das opressões vividas, o que nem sempre acontece pois os próprios monitores-professores divergem em relação ao viés político da Agroecologia. Percebo que há um dilema em relação às melhores formas de se atuar no município, mas a experiência

Muitos dos argumentos contrários partem de uma leitura da realidade e seus constrangimentos. O que é colocado em xeque, de maneira geral, não são os princípios agroecológicos, mas sim impedimentos práticos que a realidade da região impõe. Por outro lado, há também, na equipe, uma visão mais moderada em relação à adoção de mudanças, inclusive com argumentos que demonstram descrença na possibilidade de a agricultura orgânica oferecer alimentos em larga escala. Os trechos dos relatos do Monitor T ilustram essa questão:

> Pessoalmente, não sou radicalista. Não concordo de falar que de hoje em diante vai todo mundo trabalhar com orgânico. Acho que isso é inviável na parte de alimentação. (...)

> (...) Se você fizer uma mudança radical, vamos supor "*de hoje em diante todo mundo vai trabalhar com orgânico*", eu vejo que não funcionaria. Eu trabalho, nas disciplinas que eu ministro, um misto de práticas agroecológicas. Eu sou produtor rural, além de monitor... Sou filho de produtor, cresci na roça, então eu vejo que se tiver essa mudança não tem mercado pra todo mundo. Hoje os orgânicos sobrevivem porque tem um mercado, mas imagina a produção de Santa Maria toda orgânica... Pra onde a gente levaria essa produção? Hoje dá pra se trabalhar com muitas técnicas alternativas aliadas ao convencional, e essa é a diferença que a gente tem que causar, pra que posteriormente se tornem igual a muitas propriedades orgânicas que surgiram dessa educação da escola.

> (...) O radicalismo em tudo não vai funcionar, por isso que muitas das vezes a gente não consegue implantar um processo de diminuição dos agrotóxicos, porque ninguém entra falando "*vamo tentar diminuir, vamo tentar orientar*", não. Ou para ou não para, por isso o desenvolvimento das propostas da escola diminui... É utilizar menos... Utilizar um litro, depois reduzir pra meio, já não é um benefício de 50%? A maioria das pessoas que apoia o orgânico é radical.

> (...) até mesmo o professor que entra no radicalismo muda, porque ele acaba entendendo a realidade. Eu converso muito com o Monitor H sobre isso.... Quando ele entrou aqui ele era extremamente radical, hoje ele percebe que pra ele chegar em um produtor e falar que "*tem que mudar*", jamais vai conseguir, mas pode aplicar uma prática alternativa que vai diminuir o índice de agrotóxico. Aí já é mais fácil (Monitor T).

Há, portanto, uma resistência interna à defesa radical da agricultura orgânica/agroecológica, seja por questões paradigmáticas, seja por questões práticas

---

de mais de 30 anos da EFASJG vem demonstrando que a radicalidade não encontra espaços de germinação naquele contexto.

ou financeiras (veremos, adiante, que o aspecto financeiro é um dos mais citados em relação às resistências por parte da comunidade pomerana).

Vale destacar que, mesmo o monitor mais antigo e defensor da Agroecologia – professor da disciplina de Agroecologia e Coordenador do Curso Técnico – não enxerga a radicalidade como a melhor saída para a Educação em Agroecologia promovida pela EFA:

> Eu acho que o radicalismo puro é perigoso. Acho que pra mostrar a gente tem que ter número. Pra pessoa ser, não convencida, mas sensibilizada, ela tem que ver acontecer, e ela tem que querer acreditar também (Monitor H).

Para ele, muitas das questões já alertadas pela escola só serão percebidas pelos agricultores quando sentirem na pele os problemas ambientais. Ainda assim, apesar da necessária defesa pela sustentabilidade no discurso, mais importante é a tarefa de mostrar que a agricultura agroecológica dá certo, pois muitos são os impedimentos para o plantio sustentável na região, que desanimam muitos produtores, estudantes, e até mesmo monitores-professores.

8.1.2 Desafios da produção orgânica e da ação da escola

O período em campo e as inúmeras conversas, observações e entrevistas, levam a algumas considerações acerca dos entraves para o crescimento da agricultura orgânica no município de Santa Maria de Jetibá, o que, por sua vez, criam limitações à ação da EFA São João do Garrafão, por maiores sejam os seus esforços nesse sentido.

Entendemos que compreender os desafios para além da escola nos auxiliam a pensar as possibilidades e limitações de ação da EFA, como formadora de opinião e de profissionais que atuarão diretamente com a comunidade pomerana. As limitações que aparecem na realidade local podem ser vistas, também, como entraves à Educação em Agroecologia no município:

1) Facilidades da agricultura convencional;
2) Ação das lojas agropecuárias;
3) Ausência de assistência técnica/ extensão rural;
4) Falta de incentivos e políticas públicas;

5) Burocracia para a certificação orgânica;

6) Mitos sobre a agricultura agroecológica/ Paradigmas na agricultura;

7) Aspectos da cultura pomerana.

Em relação ao primeiro item, de fato, a produção convencional apresenta uma série de facilidades que diminuem o que Chayanov (*apud* Ploeg) chama de penosidade na agricultura. A penosidade

> (...) se refere aos esforços extras necessários para aumentar a produção total (ou renda total da terra). Penosidade está associada à adversidade, longas jornadas de trabalho, suor debaixo de sol escaldante (...), madrugar para ir ao trabalho e trabalhar sob condições congelantes ou úmidas. O trabalho agrícola pode muito bem ser vivenciado como uma atividade alegre e recompensadora. No entanto, ele também envolve esforço físico e quando o trabalho a ser realizado aumenta, sua natureza extenuante será sentida com mais intensidade (PLOEG, 2016, p. 47).

Tal "natureza extenuante" do trabalho agrícola é sentida mais fortemente na agricultura orgânica, pois em muitos aspectos o que seria realizado por máquinas ou produtos químicos, é realizado pelas mãos do próprio produtor. Por exemplo: enquanto na agricultura convencional a capina (ou retirada do mato, em geral gramíneas e ervas daninhas ou invasoras) é feita utilizando-se um herbicida (sendo o *Roundup* o mais conhecido), no cultivo orgânico essa retirada é feita com a enxada, capinando-se o terreno. Enquanto na convencional o adubo (químico) é comprado em lojas agropecuárias com facilidade, na orgânica o adubo[82] deve ser produzido por processos mais longos, demorados e laboriosos, como a compostagem. Não é à toa que a maioria dos produtores orgânicos relatam que uma das maiores dificuldades da agricultura orgânica é a mão-de-obra, seja porque ela precisa ser mais especializada

[82] Uma das primeiras coisas que me chamaram atenção na agricultura orgânica em Santa Maria de Jetibá foi a questão do adubo. Durante a pesquisa, não constatei nenhuma loja específica voltada aos orgânicos, e o oferecimento de adubo é feito de maneira inconsistente, via parceria com granjas da região. O material das granjas (esterco) é vendido para os agricultores e depois deixado de lado por um tempo, a fim de ser curtido, para então ser colocado na terra como adubo. Alguns usam esse esterco para fazer a compostagem e alguns jogam diretamente o esterco curtido. Enquanto estive em campo, ocorria uma discussão sobre qual tipo de esterco/adubo poderia ser utilizado na agricultura orgânica, sendo o mais recomendado, até então, o esterco hidratado, com a devida análise feita em laboratório. Apesar das análises químicas, deve-se considerar que a ração das galinhas das granjas não é produzida dentro dos padrões agroecológicos (mas para as normativas da agricultura orgânica, estão em conformidade). Além disso, tal esterco hidratado é oferecido por poucas granjas da região.

– é necessário ter conhecimento e prática para produzir organicamente – seja por uma questão quantitativa (necessidade de mais mãos para tarefas semelhantes). Esse é, também, um dos fatores que elevam o preço dos produtos. Para além disso, o cultivo orgânico exige tarefas mais extenuantes, como a capina e a revirada de composto (dentre outras), o que dificulta a adesão dos agricultores a esse sistema.

> Dá muito mais mão de obra fazer um composto do que comprar um adubo. Na prática, os meninos falam "*pra que capinar isso aqui, se eu faço um Roundup*?". Aí eu respondo: "*não, nós temos muita mão de obra aqui pra trabalhar; não é esse nosso objetivo, não estamos com pressa*" (Monitora D).

> (...) o menino tem ideias, mas as vezes ele se rende às facilidades da tecnologia, e pensa "*o que é melhor pra mim, fazer um composto ou comprar um saco de adubo?*". Essa é uma situação que, querendo ou não, nós vamos ter que trabalhar muito pra quebrar, e acho que é muito difícil quebrar isso. (...) Tem várias situações que eu olhando a propriedade consigo resolver, mas pra quê fazer isso, se o cara vai lá na sua casa aplicar o agrotóxico? (Monitor W).

> Vejo que eles (ex-alunos que se engajaram na agricultura orgânica) partiram com técnicas e posteriormente se transformaram, foram vendo essas técnicas se transformando também... Mas ter domínio delas não é fácil, a gente tenta florear pra parecer mais fácil do que é. Porque comprar um defensivo é muito mais fácil que produzir uma calda (...) Hoje não temos fornecimento de produtos da classe orgânica na quantidade e na qualidade que a gente deveria ter, então isso dificulta esse desenvolvimento também. Não temos insumos necessários, então você vai ter que produzir seus insumos, que é o que se prega na agricultura orgânica e agroecológica, principalmente. Você tem que conseguir fazer a ciclagem dentro da sua propriedade, pra não vir nada de fora, mas não é tão fácil na prática. É mais fácil comprar o produto de origem industrial, muitas das vezes nem é químico. Por exemplo, aqui na escola a gente usa o pó de rocha como fosfato natural. Não é químico, mas é industrializado na parte de moagem e não tem como produzir, se não tiver fósforo. O solo brasileiro tem menor nível de fósforo. Mas muitos produtores não têm esse conhecimento ainda e é muito difícil de conseguir esses produtos aqui, a gente como escola tem que encomendar dois a três meses antes, porque não é comercializado normalmente (Monitor T).

No relato acima, a Monitora D faz referência às atividades práticas realizadas nos setores externos da escola, todos os dias, no último horário de aula. Presenciei e participei do trabalho pesado de capina e organização dos espaços, que exigem fôlego e disposição dos estudantes que, sem exceção, devem participar das tarefas. A EFA São João do Garrafão incentiva e trabalha no modelo sustentável, mas são inegáveis as facilidades que, à primeira vista, os agroquímicos e maquinários oferecem aos agricultores. Some-se a isso as investidas das lojas agropecuárias, que

continuamente oferecem soluções (entre agroquímicos, tecnologias e maquinários) e são, muitas vezes, o único lugar de assistência técnica aos produtores.

> Um ponto, que é um gargalo muito grande a ser quebrado, é a competição. (...) A gente trabalha uma ideia no espaço acadêmico, mas lá fora tem um monte de empresa que entra e diz que aquilo é a melhor coisa que tem pra roça. É muito mais informação na cabeça de um produtor, esse monte de gente que quer vender agrotóxico. A competição com a venda e a facilidade é maior porque eles têm essa comunicação constante com as famílias. Por exemplo, o Monitor W. não vai lá pra conversar com os pais todos os dias... As vezes o Incaper faz esse trabalho, mas são poucos os profissionais. Não dá pra competir com as pessoas da empresa privada que vão lá vender facilidades, como se agricultura fosse receita de bolo... E pior é que o produtor se engana achando que agricultura é receita de bolo. Esse é o pior gargalo... (...) Na roça mesmo eles já passam oferecendo. Você vai andando na roça, *cê* já vê esses caras passando, o trabalho é muito intenso (Monitor W).

Na visão do Monitor W, a presença das lojas e a contínua e constante comunicação que exercem com os agricultores, exercem uma "pressão competitiva" em relação ao que é ensinado na escola. Em conversa com produtores convencionais para a realização do Plano de Estudo foi relatado que a assistência técnica é realizada quase que exclusivamente pelos técnicos das lojas agropecuárias, que visitam as propriedades e mostram novos produtos. O Incaper[83] local não consegue exercer a assistência nem às propriedades orgânicas – que estão em número muito menor – quiçá nas convencionais, que ficam deixadas ao sabor das orientações dos técnicos de empresas privadas[84].

Nota-se que os agricultores vêm questionando a prática abusiva de algumas lojas. Ainda assim, muitas vezes, são reféns dos produtos oferecidos para resolverem questões na lavoura (como pragas e doenças que aparecem), pois os técnicos dos empreendimentos agropecuários são os que possuem de mais próximo de alguma assistência ou apoio para produzir. Compreendendo-se que a perda de um ciclo de produção compromete o rendimento familiar e sua estabilidade, os produtores optam pela solução técnica oferecida.

---

[83] Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural.

[84] A falta de assistência técnica e extensão rural é notada também em outros contextos, especialmente no que diz respeito ao apoio à transição agroecológica e inserção dos jovens e mulheres no campo (NORDER E VENTURA, 2017).

> Quanto mais variedade produtiva, maior o investimento pra cuidar dela, e pra cuidar tem que aplicar de forma preventiva, senão a doença vai aparecer, principalmente quando se fala de tomate, pimentão, as culturas mais valorizadas, que a muda é muito cara e o investimento é muito alto pra começar uma lavoura. Então eles não arriscam a não comprar o pacote completo pra ter certeza que vai ter uma colheita, principalmente com o morango, tomate, pimentão, essas culturas de maior investimento, que é o salário do produtor. Quando se tinha mais o hábito de aipim, feijão, milho, não se utilizava adubo nem agrotóxico, mas as culturas valorizadas ele não arrisca, porque investiu e quer ter a certeza de colher, e a empresa vende a ideia da boa colheita do pacote tecnológico ser feito pra usar completo. Então a semente híbrida, por exemplo, que não se colhe de novo, tem que comprar eternamente. Aí a palha de milho não cobre a espiga, então pode entrar uma broca, totalmente diferente da forma antiga de se produzir. Pra vender mesmo - a semente, o adubo, o veneno, e o remédio depois pra curar a intoxicação. A gente trabalha isso também na escola, dando exemplo da farmácia de quando compramos remédios. A mesma coisa a loja agropecuária, ele está preocupado com a sustentabilidade da propriedade ou está preocupado em vender, dentro da lógica do capitalismo? A gente trabalha com os alunos a lógica do pacote. Não tem como fugir, mas tem como ser consciente nas escolhas. Saber da realidade e fazer a própria escolha de ter agricultura de precisão, fazer análise de solo, colocar só o que é necessário pra terra. Se for utilizar agrotóxico, fazer a escolha correta, respeitar o tempo de carência, fazer o processo todo de forma correta (Monitora D).

Culturas mais resistentes, como milho e mandioca, demandam menos aplicação de agroquímicos, mas não são essas culturas que mantêm a renda dos produtores e produtoras em Santa Maria de Jetibá. Em Garrafão, a maior rentabilidade advém da produção de morango, uma cultura delicada e que demanda tecnologia. Outras culturas de alta renda, como tomate, também estão sendo produzidas e pelas dificuldades associadas à produção necessitam de alto investimento. O que a Monitora D destaca em seu relato, é que o produtor dessas culturas de alto retorno vai investir muito e não vai querer arriscar sua produção. Logo, fica à mercê de todos os pacotes oferecidos pelas lojas agropecuárias, que supostamente irão garantir a sua boa colheita.

Em palestra proferida na escola aos estudantes do 4º ano Técnico pelo técnico do Incaper e presidente do Sindicato dos Técnicos Agrícolas do Espírito Santo (SINTAES) – I.M.[85] -, sobre a profissão de técnico agrícola, o técnico comentou que Santa Maria é o município que mais usa recursos do PRONAF no Estado. Chamando atenção para os “Dados do veneno”, que reuniu informações sobre o uso de

[85] I.M. é um técnico do Incaper muito engajado com a agricultura orgânica no município de Santa Maria de Jetibá. O encontrei em algumas reuniões: 1) da Associação de orgânicos AMPARO FAMILIAR, 2) dos agricultores orgânicos com o MAPA, no Sindicato de Trabalhadores Rurais de SMJ, 3) de agricultores interessados na produção de gengibre orgânico para exportação com a certificadora internacional, dentre outros encontros na Prefeitura e na própria EFA.

agrotóxicos por município (ao menos daqueles que são vendidos legalmente, pois certamente ocorre uso sem registro) durante o ano de 2018, a partir do trabalho de uma comissão composta por órgãos e pesquisadores do estado do Espírito Santo, segundo I.M., em Santa Maria de Jetibá, apenas no primeiro semestre de 2018 teriam sido utilizados 103 mil quilos de veneno, sendo quase a metade com efeito herbicida.

> Esse modelo nosso de agricultura está falido, tanto do ponto de vista técnico quanto do econômico. (...) A nossa formação, nossa cultura pomerana, é compradora. O que estão vendendo? Facilidade. Vendedores das lojas agropecuárias querem empurrar os produtos... Agricultores querem resolver todos os problemas na base da compra (Fala do técnico do Incaper, I.M., durante palestra sobre a carreira de Técnico Agrícola para estudantes do 4º ano Técnico, em 20/02/2020).

Durante a palestra do técnico, os estudantes do 4º ano Técnico interagiram, expondo os dados que apareceram durante a "Colocação em comum" de seus Planos de Estudo, sobre a percepção que os agricultores têm tido a respeito da assistência técnica das lojas, que vêm empurrando produtos desnecessários.

> O cara leva um repolho com pulgão na loja (agropecuária), ninguém pergunta se está tudo com pulgão ou o quanto realmente tá afetado. Trabalha-se com a ideia de que não pode ter ninguém vivo na roça. Mas isso não existe, gente. A roça não é UTI. Vai ter sempre um besouro, um bichinho. Não tem como não ter isso na roça (Fala do técnico do Incaper, I.M., durante palestra sobre a carreira de Técnico Agrícola para estudantes do 4º ano Técnico, em 20/02/2020).

Ao mesmo tempo, outros estudantes comentaram que, enquanto técnicos das lojas, eles provavelmente no futuro terão que cumprir suas "cotas" de venda... I.M. chamou atenção para a responsabilidade de se receitar veneno desnecessário na prática agrícola: *"a gente precisa ter ética para ir para o mercado de trabalho. Mesmo pensando economicamente, se eu quebrar o cara vendendo abusivamente, ano que vem ele vai comprar como?"*. Ele comentou que atualmente vende-se veneno para pragas ou doenças que "podem surgir" em 60 dias: *"É como comprar um remédio pra uma gripe que eu vou ter daqui a dois meses. Faz sentido isso?"*.

Ao final, alguns estudantes fizeram questionamentos sobre o papel do Sindicato em defesa do técnico em agropecuária/agrícola, oportunidade aproveitada para explicar aos alunos a responsabilidade dos técnicos para bem orientar os agricultores, com a devida ética, pois a responsabilidade assumida por ele é grande ao fornecer o receituário a um trabalhador ou trabalhadora do campo. *"Na ordem natural da lei, o culpado é quem abre o litro (de veneno)"*, mas como um profissional liberal, o trabalho dos técnicos é obrigatoriamente regido por um Conselho. I.M.

reforça que, *"mais que uma profissão, o técnico agrícola deve entender que tem um compromisso com o futuro"*.

Daí a importância, na formação dos técnicos da EFA, do destaque dado à função social que deve ser exercida pelos estudantes quando estes saírem da escola. Muitos irão atuar em lojas agropecuárias, e serão responsáveis pelo receituário e suporte técnico a ser oferecido aos produtores rurais. Ainda que se vejam compelidos à venda dos agroquímicos, a presença de um ex-aluno da EFA de Garrafão é entendida como diferencial. Só o fato de o estudante estar mais aberto à possibilidade de se produzir sem os químicos – o que em si representa uma quebra de paradigmas na agricultura local - já é visto como um grande salto na formação, até mesmo por questões mercadológicas.

> O menino se formou e foi pro químico porque quer uma oportunidade de trabalho, só que, com o estudo, no fundo ele tem uma consciência e vai pensar que não pode fazer isso *tão* errado. (...) Porque se formar um cara no químico, ele vai seguir essa linha sem questionar, vai ser extremamente químico. Então até pra loja agropecuária é mais fácil fazer uma lavagem cerebral no químico do que no orgânico... Os meninos da EFA são muito procurados, porque o cara da loja é visionário, porque sabe que o aluno tem um conhecimento a mais, porque o mercado muda com o tempo, então ele tem que ter alguém de conhecimento ali pra ele continuar com o trabalho dele, vendendo com êxito, então acho que por isso existe um apreço tão grande por um aluno de Escola Família (Técnico J).

Além disso, como visto no Plano de Estudos, muitos ex-alunos vêm introduzindo não apenas novos projetos de agricultura em suas propriedades, como também abrindo novos nichos de mercado, mais sustentáveis:

> Entrevistadora: - Você já consegue ver essa mentalidade mudando? Você acha que o agricultor já começou a se atentar pra isso ou ainda é pouco?

> Técnico J: - Já, porque o uso era indiscriminado antes, e as vezes nem usando produto resolvia. Hoje se usa muito produto foliar, e até as lojas tem um ganho com o foliar. O foliar é igual um adubo, só que na folha. Não é 100% orgânico, mas não é 100% químico. Invés de passar um veneno, ele não faz mal, é pra nutrir a planta. E o defensivo é pra corrigir, matar praga, e desequilibra o solo. O foliar dá uma planta de maior qualidade e ela vai ser mais resistente a tudo, então acho que essa ideia de produto químico já tá mudando e é muito da escola... (...) Então quando você vê lojas novas como a INOVATEC, você vê que trabalha na prevenção e não na solução. A INOVATEC é de dois ex-alunos, ela não vende defensivos agrícolas, ela trabalha com foliar, com adubação, modelos diferentes, porque quando você tem uma planta bem nutrida com solo de qualidade, você tem uma planta menos doente.

Apesar de cada vez mais lojas “alternativas” estarem sendo abertas em Garrafão, não existe na região uma loja especializada em insumos orgânicos, o que torna ainda mais difícil ter a quem recorrer, principalmente na produção das culturas mais delicadas.

> É muito difícil aqui abrir um ramo só de agroecologia, até pro pessoal que trabalha só com orgânico eles não têm uma referência, de produto, de uma área técnica... Não tem loja pra isso. Eu acho que só via Internet eles conseguem, de outra região, que tem só orgânico. Então eles não conseguem resolver um problema rápido... Se o cara produzir oliveira e der um fungo, qualquer loja aí vai oferecer um fungicida, mas se ele for orgânico como ele vai resolver isso? Se ele depender só do plantio da oliveira dele, ele tinha que resolver o problema, porque a renda da família dele depende disso. Tinha que ter uma loja ou uma assistência com uma experimental, tinha que ter. Lá em Domingos Martins tem, mas aqui não. Quem é certificado de orgânico busca essa informação com eles lá, mas quem não é, não (Monitor M).

> Acho que falta mais pessoas pra incentivarem esse lado, na verdade, porque quando a gente vai numa loja agropecuária é difícil achar coisas que não são produtos químicos, igual caldas alternativas, a gente não encontra aqui pra comprar, na verdade, né? A gente só encontra agrotóxicos e produtos químicos. Poderia ter uma loja ou um lugar específico que também divulgasse esses produtos, né? (Estudante Z).

A centralidade da atuação das lojas agropecuárias na assistência aos produtores familiares no município põe em debate a ausência do poder público no que tange às atividades de assistência à agricultura familiar. Entregues à própria sorte, agricultores ficam à mercê do mercado, que passam a integrar e do qual começam a depender. Muitas vezes essa integração é mesmo mediada pelo Estado, como aconteceu com a entrada de projetos desenvolvimentistas que trouxeram para o campo brasileiro o pacote da Revolução Verde[86].

As políticas de desenvolvimento agrícola, no Brasil, caminham na direção da dependência das grandes corporações, detentoras do capital, que expropriam, à sua maneira, o trabalho dos pequenos agricultores: retirando-lhes a autonomia sobre sua base material de produção e sobre o seu saber-fazer. Numa análise em nível macro,

[86] Em Santa Maria de Jetibá, o relato do agricultor V.F. (Capítulo 2), um dos pioneiros da agricultura orgânica do município, demonstra que os financiamentos e créditos nas décadas de 70 e 80, momento em que os agroquímicos foram inseridos na região, eram exclusivos para o plantio de culturas específicas, utilizando-se os “pacotes” de adubos e agrotóxicos, e de maneira exclusiva (na forma de monocultura). O Estado brasileiro atuou como mediador e incentivador de um projeto de agricultura familiar a serviço do agronegócio.

vemos a classe camponesa, trabalhadora, cada vez mais subjugada pelas lojas agropecuárias, expressões locais de venda dos produtos das grandes multinacionais.

> A direção do desenvolvimento agrícola depende fortemente de incentivos, oportunidades e poderes conferidos às partes da classe pelo sistema de classes; as relações de classe, assim sendo, impõem uma lógica de desenvolvimento ao sistema (PLOEG, 2016, p.76).

Tal lógica de desenvolvimento faz com que o Estado brasileiro apoie e subsidie projetos voltados ao agronegócio e suas corporações, e ignore projetos camponeses de desenvolvimento rural. É nesse contexto que a agricultura orgânica se sustenta, como lugar de resistência ao projeto hegemônico, e por isso mesmo carente de apoio, assessoria e de políticas públicas.

> Entrevistadora: - E hoje quais são os maiores desafios para uma agricultura sustentável na região?
>
> S. B.: - Política agrícola. Nós não temos uma política agrícola sustentável… Nós temos um presidente que não tem respeito nenhum pela natureza. (…) Falta política agrícola. Por exemplo, aqui em Santa Maria poderia ter uma Secretaria de Meio Ambiente que trabalhasse junto com a Secretaria de Agricultura voltada pra área dos orgânicos. Seria possível isso. Com tantos técnicos formados pela Escola Família, poderia pegar uns cinco técnicos, colocar a moto na mão deles, criar um espaço onde eles poderiam trabalhar e disseminar as coisas… Ver novos canais de comercialização, trabalhar as embalagens… (…) Só que nós temos que ter política agrícola pra isso, ter incentivo pra isso. Através de cooperativas, das associações, empresas de embalagem… (…) Tem muito mais comercialização no área dos insumos normais, o imposto vem muito mais por ali. A produtividade agrícola aqui é enorme, as vezes corresponde a 65% da CEASA de Vitória… Os impostos sobre os insumos também. É contraproducente pra quem está no poder bater naquilo que está gerando imposto pro município. O político se mantém com recurso financeiro, mostrando obras…

À ação das lojas agropecuárias e a falta de incentivos pelo poder público juntam-se a uma série de desafios para se converter uma propriedade convencional em orgânica: primeiro, para obter conhecimentos técnicos para o processo de transição e para o posterior plantio; segundo, pela burocracia instituída para adequar-se às normas e obter a certificação; terceiro, pela falta de assistência técnica; quarto, pela dificuldade em relação à obtenção de insumos para a agricultura orgânica; quinto, pelas dificuldades de comercialização, pois para eliminar atravessadores e garantir renda adequada às famílias, agricultores comercializam sua produção nas feiras livres da Grande Vitória, e para isso percorrem mais de 80 km e organizam as barracas pela manhã, bem cedo, numa rotina realizada entre três a quatro vezes por semana, dependendo da família; sexto, pelas dificuldades de ajuste às legislações vigentes

(como no caso da vigilância sanitária nas feiras), fora muitas outras questões que poderiam aqui ser enumeradas...

O mais estarrecedor é que todas essas funções (pesquisar, pensar, experimentar, transportar... E muitas outras, como planejar, plantar, colher, gerenciar a propriedade, acompanhar o mercado, etc) são realizadas quase que exclusivamente pela figura do agricultor familiar, junto à sua família. Caminhando sempre na contramão do projeto de agricultura instituído no país, e sozinho[87], "o produtor sofre demais", conforme relato abaixo, do Monitor M, sobre os desafios da agricultura sustentável no município.

> A parte de sair do zero é o maior desafio... Não vejo um maior. Então primeiro que o produtor, o aluno jovem, que tem a ideia de sustentabilidade, ele não vai ter muita opinião na propriedade dele, ele não vai ter uma assistência que ele possa falar assim "*se der errado, quem eu chamo?*" Ele não tem. Se ele precisar de uma calda diferente porque as outras não estão resolvendo algum problema, aí vai ver na internet onde conseguir, não tem. Quem vai ensinar a fazer, também não sabemos. Então ele precisa de uma parceria, de um ponto de apoio, especialista, pra dizer que pode fazer, que estará com ele. Porque a galera do químico fala que pode plantar e se der errado, vão lá, e se não deu certo, eles induzem crescimento, põe água, via radicular, põe tudo. A planta toda desequilibrada, com hormônio puro, mas ela vai ter produção. Mas acaba com o solo, acaba com a água, a saúde do cara, a conta do cara na loja sobe... Então pra essa agricultura mais sustentável a gente precisa de apoio governamental, claro. Um ponto de pesquisa aqui pra mostrar, um polo de agricultura orgânica, acredito que seria uma referência pra quem deseja produzir melhor. E também uma parceria com o pessoal que precisa levar o produto pra baixo[88], que sofre muito ao meu ver. O produto deles é de extrema qualidade, Santa Maria saiu crescendo na produção orgânica, mas o produtor em si sofre demais, é muito árduo pra ele. Então, poxa, o produto dele é de qualidade, ele conserva a água do município, mas ele tem que sofrer demais pra levantar de madrugada, ir lá levar pra feira, voltar, com pouco apoio. Os canais de apoio precisam ser potencializados (Monitor M).

As feiras livres na Grande Vitória aparecem como a opção mais vantajosa para o produtor orgânico, mas são bastante exigentes por causa do trabalho implicado e

[87] Agricultores orgânicos estão organizados nas associações – APSAD-VIDA e AMPARO FAMILIAR – que lhes dão apoio principalmente na questão da certificação, organização para as feiras livres e orientações para as adequações à vigilância sanitária, dentre outros assuntos. Ainda assim, a tarefa prática de gerenciar a unidade familiar – intelectual e manualmente - e o comércio dos seus produtos fica exclusivamente a cargo do produtor.

[88] "Levar o produto pra baixo" significa o transporte dos produtos (orgânicos, neste caso) para a região da Grande Vitória. Santa Maria de Jetibá está na região montanhosa do Estado, sendo o Distrito de Garrafão o ponto mais alto do município, tendo, a Pedra do Garrafão, 1.450 metros de altitude. Daí, ir para a Grande Vitória significa "descer a serra", "ir pra baixo".

da distância a ser percorrida. O Monitor M observa a necessidade de apoio governamental, tanto para organizar o escoamento dos produtos, como para apoiar a pesquisa[89] e a prática da agricultura orgânica no município. De acordo com seu depoimento, as lojas agropecuárias oferecem certa garantia de êxito na produção, a partir da assistência técnica oferecida, enquanto agricultores orgânicos permanecem sem suporte.

Tornar uma propriedade orgânica, com certificação, exige do produtor muitas adequações e burocracia, em geral resolvidas por ele mesmo, com auxílio das associações. O Monitor T, atual responsável pela propriedade da EFA, relata que a escola produz organicamente há vinte anos, no entanto ainda não conseguiu o selo de certificação da propriedade, dadas as dificuldades para tal.

> Acho que é a maior dificuldade é parte de extensão rural, aí nem é tanto a assistência técnica, assistência técnica a gente tem. Até a Prefeitura oferece a assistência técnica orgânica, mas a extensão em si, você ter uma logística pra esse produtor, uma facilidade pra esse produtor não só comercializar, eu falo, porque todo mundo fala do comércio, mas até chegar no comércio você tem muito trabalho, muita burocracia. Hoje pra você converter uma propriedade orgânica é muito complicado, porque o produtor não tem esse conhecimento. Aí não é assistência técnica, é extensão... Tinha que ter alguém pra fazer isso aí: "*não, eu vou pegar o seu processo aqui e quando precisar, eu vou te levar lá pra você assinar, mas eu vou fazer isso por você*". A gente tem profissionais ociosos hoje, em órgãos governamentais, que poderiam estar fazendo isso, mas muitas dessas pessoas que estão pra isso a única preocupação mesmo é o salário, aí é mais crítica mesmo em relação a isso. Então se a gente tivesse uma melhor divisão, melhores condições de trabalho pra eles, facilitaria muito, pra eles poderem ajudar o produtor na parte burocrática, que é o principal. É muito difícil pegar o produtor pra fazer as adequações necessárias, pra regularizar a propriedade, sendo que você não tem esse tempo. Você precisa desse tempo, e o produtor não tem dinheiro pra pagar uma pessoa pra fazer isso, e tem pessoas que poderiam fazer isso que estão ociosas, e não tem um projeto específico nessa área, e olhe que Santa Maria é destaque na produção do orgânico, mas graças ao produtor, porque se dependesse de outros meios estaria estagnado, e muitos desistem... A nossa propriedade da escola, por exemplo, a gente tentou fazer a adequação dela pra regularizar, mas a burocracia é muito grande, então pra fazer isso tem várias adequações financeiras que se tornam inviáveis, e olha que somos orgânicos há vinte anos! Não é fácil... (Monitor T).

[89] Existe um polo de pesquisa em agricultura agroecológica/orgânica em município vizinho à Santa Maria de Jetibá, a Unidade de Referência em Agroecologia do Incaper, em Domingos Martins. A Unidade recebe agricultores visitantes que queiram conhecer a unidade modelo, e alunos estagiários. Acompanhei a atividade de estágio de dois alunos do 4º ano Técnico da EFA junto à unidade, em março de 2020, ocasião em que entrevistei o pesquisador que é referência do Estado em agricultura orgânica, o senhor Jacimar Luis de Souza. Apesar de importante lócus de pesquisa, o polo não está diretamente vinculado ao desenvolvimento local, via extensão. Os resultados das pesquisas feitas na unidade não chegam amplamente aos agricultores, que precisariam, conforme a fala do Monitor M., de um suporte mais direto, não apenas quanto aos conhecimentos, mas também para aspectos logísticos.

Encontram-se em destaque, em sua fala, a inexistência de projeto específico de incentivo e suporte aos produtores para a conversão orgânica, a partir de programas de extensão rural, além da importância central dos produtores para levar adiante a agricultura orgânica no município: "*Santa Maria é destaque na produção do orgânico, mas graças ao produtor, porque se dependesse de outro meio estaria estagnado e muitos desistem*". Nossas conversas com produtores orgânicos de Santa Maria de Jetibá demonstram o protagonismo desses sujeitos nas mudanças promovidas na agricultura do município, como agentes transformadores de suas próprias histórias, e da história de suas famílias[90].

Não bastassem as dificuldades técnicas e burocráticas, há ainda uma série de mitos sobre a agricultura agroecológica/orgânica, que afastam agricultores da possibilidade de mudarem sua forma de produzir. Muitas das ideias difundidas correspondem aos paradigmas que sustentam a agricultura moderna, baseada no modelo industrial, como única forma economicamente viável para o produtor, e único modelo capaz de atingir a escala necessária para a alimentação humana mundial.

Há, nesse ínterim, intensos debates na literatura sobre o lugar da agricultura familiar camponesa como fonte alimentadora do mundo, ou do inexorável caminho da agricultura química e das ultra tecnologias – inaugurando a agricultura de precisão - numa disputa de narrativas que povoam não somente o imaginário de agricultores e agricultoras, mas perpassam a formação de profissionais da área agrícola, de técnicos extensionistas e pautas de pesquisa.

Os paradigmas a serem rompidos não se referem somente ao contexto da região de Garrafão ou Santa Maria de Jetibá, mas ao debate agrícola de maneira geral. Esse debate está entranhado e repercute nas práticas sociais de agricultores pomeranos capixabas, cuja maneira convencional de produzir se arrasta por mais de cinquenta anos.

> Monitor H: - Eu vejo que pra muitas pessoas – e aí é que vem a questão da quebra de paradigma - a agricultura aqui é dogmática. É assim porque meu

[90] É importante destacar a importância das Unidades Teste de Validação – as UTVs – na década de 1990 (conforme relato do agricultor A.V., no Capítulo 2). Atualmente, o município conta com um Setor de Produção Orgânica dentro da Secretaria de Agropecuária.

> pai fez assim, meu avô fez assim, e tem que ser assim. E funciona desse jeito, em alguns casos. Aí é que a escola consegue quebrar um pouquinho dessa questão dogmática, de verdade absoluta. Não é verdade absoluta, algumas coisas são diferentes.
>
> Entrevistadora: - Você acha que é aqui, ou em todos os lugares a agricultura é dogmática?
>
> Monitor H: - Eu acho que em todos os lugares. Mas eu falo assim, dogmática no sentido de o agricultor ser um autodidata. Não posso desmerecer o conhecimento dele. Ele faz e funciona, gente. O erro as vezes da extensão rural, da assistência técnica, é desconsiderar o conhecimento do agricultor. Ele faz, funciona. Só que aí não quer dizer que não possa funcionar de outro jeito, entendeu? E isso é que é o desafio. E o hoje o agricultor, na minha percepção, é muito refém da produção dele. Ele produz extremamente bem, com uma qualidade absurda, e a cada dia tem que produzir mais porque o preço não é justificado. Salvo agora que os preços estão mais altos (por causa da pandemia), mas tem vez que ele paga pra trabalhar. Aí o cara olha: "*estou produzindo muito bem*", e tá produzindo mesmo, convencionalmente. O orgânico produziria também, mas ele reflete assim "*pra quê que eu vou mudar, se estou fazendo certo*?". Então a escola tem que ter um cuidado muito grande, porque pra ela falar pra ele fazer diferente não quer dizer que ele tá fazendo errado. O aluno pensa "*meu pai tá trabalhando, ele tá tirando meu sustento, ele tá me educando*"... Então a gente tem ter esse cuidado.

Manter o respeito e o cuidado com os conhecimentos e práticas dos agricultores, e ainda assim desconstruir paradigmas sobre a agricultura convencional, é um desafio para a EFA e a Educação em Agroecologia. Uma das possibilidades passa pela compreensão da lógica por detrás das práticas que fundamentam a produção sustentável. Daí a importância de uma escola que, de maneira processual e mesmo intergeracional, ofereça possibilidades de formação pautados no paradigma agroecológico. No relato abaixo, o Monitor W explica a tentativa de aproximação dos princípios ecológicos nos sistemas naturais, buscados na agricultura agroecológica:

> E outra coisa é a ilusão de que produzir de forma agroecológica não dá resultado, e dá resultado, se a gente entende os conceitos agroecológicos você produz e produz muito bem. (....) Sempre falo para as famílias, pros pais dos meninos, que veem a gente como profissionais que podem trazer alguma diferença, que quanto mais distante produzirmos de como a natureza produz, mais gastos teremos. (...) Dou o exemplo de pegar palmito que eles pegam da mata nativa, que é proibido por lei, mas muitos pegam, pra uso pessoal. Quando *cê* conversa com todos, todo mundo já pegou, e aí eu falo bem assim: "*você foi alguma vez lá nesse palmito e jogou adubo e jogou agrotóxico? O palmito tava bonito e gostoso? O que você acha que aconteceu lá? Se você plantasse na sua casa o que aconteceria? Você sabe me dizer porque tava bom na natureza e deu errado na sua casa?*". Essa última pergunta eles não sabem responder, mas deixo a pergunta na cabeça deles. A diversificação da própria natureza já é suficiente. Por exemplo, se tenho só repolho e tenho uma mariposa que bota uma broca no repolho, essa mariposa vai pousar no repolho, um vento que soprar e a mariposa vai pra outro repolho... Então onde

> ela for tem repolho, e aí digo a você: o predador dessa mariposa mora no repolho? As vezes não mora, então só tem mariposa e repolho. É um exemplo que eu dou. (...) Na natureza as coisas estão em competição, quando você tira do mais próximo possível da natureza, quem vai ter que fazer esse equilíbrio é você. Então se crescer muito a população de mariposa, que na natureza teria o predador natural, você vai ter que comprar agrotóxico. Se na natureza não tem adubação, mas caem as folhas, há o processo de decomposição, e o nutriente cai no solo e nutre as próximas gerações de plantas. A gente não faz isso, a gente capina e tira tudo do solo pra depois jogar adubo... O conceito mais básico é produzir o mais próximo que a natureza produz, se você faz isso você vai ter menos problema de equilíbrio. E entender que se produzir longe da natureza o equilíbrio vai ser pelo bolso (Monitor W).

Conceitos como esses vão gradativamente desenhando novas formas de pensar a agricultura nos estudantes. E, ao colocarem em prática na propriedade da EFA e em sua propriedade, a partir das atividades encaminhadas para o Tempo-Família, têm a oportunidade de ver que *é possível* fazer "de um jeito diferente"... Não por ser um jeito melhor do aquele que aprenderam com seus pais e avós, mas porque há muitos jeitos de se produzir. Quando se adiciona, a esse novo jeito, os ideais da sustentabilidade, há um imenso ganho não somente em aspectos ambientais, mas também de saúde e, em algumas vezes, econômico[91]. O relato acima, do Monitor W, deixa em evidência que "*longe da natureza o equilíbrio vai ser pelo bolso*"... Ou seja: quanto mais afastado um produtor estiver dos processos ecológicos naturais, mais ele precisará buscar algum tipo de equilíbrio utilizando recursos externos, principalmente na forma de insumos. Esse afastamento dos princípios ecológicos provoca, também, perda de autonomia, visto que o camponês não é, na maioria das vezes, o fornecedor desses insumos.

Mudar paradigmas na agricultura é uma tarefa árdua e que envolve uma postura cuidadosa e respeitosa, além de disposição para o diálogo. A radicalidade só parece fazer sentido quando em defesa da agricultura familiar e camponesa, diante da ação das grandes corporações ou de instâncias governamentais ou do terceiro setor, sejam elas quais forem, a fim de garantir a existência e a possibilidade de reprodução material dos sujeitos campesinos, e de fortalecer a luta por projetos de desenvolvimento contra-hegemônicos no campo. Na lida diária com agricultores, a

[91] Como no PPJ da Estudante G do 4º ano Técnico, em que experimentos feitos por ela e o pai comparando custos e benefícios em parcelas com diferentes tratamentos de adubação na plantação de gengibre, demonstraram a diminuição dos custos e o aumento da renda familiar com a possibilidade do uso do esterco associado ao adubo químico, e não somente do adubo químico, que é o geralmente utilizado na lavoura.

posição e estratégia deve ser a de escuta e diálogo, buscando a construção de espaços e caminhos de conversa.

Até mesmo entre os profissionais da área técnica não há consenso acerca da abordagem a ser realizada. Não obstante a maioria apresentar uma compreensão geral de que é possível, sim, adotar o modelo orgânico/agroecológico, seja em termos técnicos ou de produtividade, já nos referimos às diferentes opiniões na equipe em relação à radicalidade a ser adotada na defesa de uma agricultura sustentável.

A resistência à mudança para uma agricultura sustentável é alimentada por múltiplos aspectos, sendo muitos os paradigmas reforçados pela ação das empresas agropecuárias sobre a necessidade do uso dos "produtos", presentes no imaginário camponês de Santa Maria de Jetibá há mais de cinquenta anos, que reforçam dogmas sobre uma maneira única de produzir. Ademais, todas as dificuldades de apoio, de assistência técnica e de políticas públicas, seriam suficientes para desestimular qualquer agricultor pomerano em suas tentativas de mudança, como relatado pelo ex-aluno e atual Monitor da EFA, visitado durante a realização de um Plano de Estudo: "*Eu já pensei em mudar pro orgânico. Aí pensei de novo. De novo. De novo. Aí pensei: não"* (Agricultor C, em entrevista para o PE, em 13/02/2020; Fonte: Diário de campo).

8.1.3 Pomeranos: entre a agricultura familiar camponesa e a empresarial

> O pomerano é seguro. Hoje, eu diria pra você, que 85% dos pomeranos são ricos. Você pode rodar... Toda propriedade o cara tem uma tobata, o cara tem um trator, tem um Gol bão. Isso quando você não chega na casa do cara e ele tem uma caminhonete, uma Hilux, uma Marok. Hoje os mais quebrados é quem trabalha assalariado (risos). Só que ele é inteligente. Pra dinheiro, o pomerano é extremamente inteligente. Ele é capitalista, mas ele sabe segurar. Não viaja, não gasta, mas ele vai juntando dinheiro. (...) Mas na agricultura ele investe sem medo... As lojas agropecuárias estão num mar de rosas aqui. O pomerano é extremamente capitalista. Se ele acha que pode dar lucro, ele vai investir. (...) Todo mundo trabalha muito. Quase não tem tempo pra conversar. E vai juntando, juntando... (Técnico J).

Os depoimentos dos profissionais da área técnica adicionam, ainda, elementos que dificultam a transição agroecológica em Santa Maria de Jetibá, correspondentes a aspectos da cultura pomerana. Em geral, os argumentos giram em torno da questão financeira e de organização: "o pomerano é competitivo", "o pomerano faz, e faz muito bem", "o pomerano é muito trabalhador", "o pomerano quer tudo muito limpo e arrumado", "o pomerano quer ganhar, e ganhar muito"; "o pomerano ganha, mas não

gasta", "o pomerano é acumulador". São ideias sobre o "jeito de ser pomerano" que perpassaram inúmeras das conversas em campo, com diferentes interlocutores. Destacamos, abaixo, questões relativas aos pomeranos que afetam a dinâmica produtiva da região, na visão dos monitores-professores e do técnico agropecuário, e algumas outras considerações, que julgamos interessantes relatar dado o contexto muito peculiar da pesquisa, que se dispõe a analisar a Educação em Agroecologia na maior comunidade pomerana do Brasil e do mundo:

> Entrevistadora: - Como você percebeu a diferença cultural, chegando numa comunidade pomerana?
>
> Monitor H: - A primeira coisa que me chamou atenção, aqui, foi não ter cerca. Aquilo foi um choque cultural pra mim. Uma propriedade colada na outra e não tem cerca... Na minha região toda propriedade é dividida. Então aquilo tudo bonitinho, tudo organizadinho, as culturas (agrícolas) todas organizadas... Isso tudo me chamou atenção. Tive outros choques culturais, além da questão da cerca... O respeito que existia com os professores (até hoje tem, mas naquele tempo era absurdo), o carinho grande, os alunos eram interessados na nossa vida, sentavam e conversavam com a gente, tinham uma relação muito estreita. A gente era como se fosse "pai" pra eles. Não pai, mas muito próximo. Isso eu achei muito interessante, que tem a ver com a cultura, mas da escola também. A escola propiciava isso. A meditação também me chamou muita atenção. A gente chegava e estava todo mundo cantando, aquela energia... Aquilo tudo me encantava, não tem como dizer que não encantava. Eu lembro também que quando eu entrei aqui tinha três meninas que eram morenas, assim, da minha cor. Três numa semana, e três na outra. Só. E só cabecinha branca. A gente brincava que era tudo loirinho. Hoje já misturou um pouco mais... E os que eram morenos, a ascendência era pomerana. Ou tinha olho verde, ou tinha a bochecha rosada... Foram coisas que me chamaram muita atenção.

Para a Monitora D, a implicância dos pomeranos com o mato é um dos principais embargos:

> Entrevistadora: - O que você enxerga como barreiras que a cultura pomerana tem com a agricultura sustentável?
>
> Monitora D: - O principal problema pra mim é a implicância com o mato. Tudo tem que tá muito limpo, porque tem uma preocupação muito grande pra não dar cobra. De entender que determinados manejos, que podem parecer desleixo, de fazer a rotação, de deixar uma área de pousio... De que tudo tem seu tempo, pro sistema regenerar, a função do mato... Tem uma cultura de achar que isso é errado, que tem que estar limpo, inclusive aqui na escola. Se entrou no mato, já era. "*Ah, vamos colocar uma plaquinha aqui: área de refúgio*". Não, o pomerano não enxerga isso como bom, isso é falta de cuidado, falta de capricho. (...) Eles são cuidadosos com os arredores, de deixar bem cuidado, pra evitar cobra. É uma região que tem muita cobra, já tivemos aluno picado por jararaca aqui na escola, então não deixar tudo limpo é algo que já dá medo de trabalhar com o estudante, e o pomerano tem isso

> também. A propriedade dele tem que estar limpa, pois antigamente pra chegar em Santa Maria morria, porque não dava tempo de adquirir o soro[92].

O Monitor H adiciona alguns "dogmas" na agricultura praticada entre pomeranos como entraves à Educação em Agroecologia:

> Entrevistadora: - Você acredita que a cultura pomerana potencialize a questão dogmática?
>
> Monitor H: - Acredito que sim, o pomerano por natureza é uma pessoa extremamente competitiva, e essa competividade é contaminante. Mesmo que você não seja pomerano, se você está num ambiente altamente competitivo, você fica também. Se eu fiz, funcionou, todo mundo faz. Eu plantei uma lata de repolho... Fulano plantou duas, o outro plantou cinco, outro plantou dez. Tem essa questão... Então, por consequência, dessa característica do pomerano, e por ser uma pessoa empenhada naquilo que faz, e que faz bem – o que eu acho que é uma questão muito importante da cultura: ele faz bem, faz bem mesmo... – isso favorece a questão do dogma. Se eu fiz bem e deu certo, então eu vou continuar fazendo. Tenho um amigo, técnico agropecuário, que me falou uma vez que ofertou pra um agricultor uma variedade de tomate, com todas as qualidades que ele tinha, mas ele estava tão acostumado com a outra (variedade) que ele não quis comprar. Porque aquela ali era a que ele conhecia... Eles gostam muito do que é conhecido. Hoje isso está sendo um pouco quebrado porque as pessoas estão sentindo na pele várias questões, por exemplo as doenças de solo. Então o pessoal já dá uma balançada, principalmente os mais novos, porque já sabem os riscos de perder colheita, e não estão arriscando tanto. Estão investindo em novidades, variedades melhores...
>
> Entrevistadora: - Parece um paradoxo... É dogmático, quer fazer do mesmo jeito, só que ao mesmo tempo é competitivo, então se o outro implantou alguma mudança, quer implantar também. Mas para implantar precisa primeiro ver, e se der certo vai lá e faz...
>
> Monitor H: - Exatamente. É por isso que eu digo que aqui as coisas são exponenciais. Se uma coisa funcionou, cresce absurdamente.
>
> Entrevistadora: - E é vendo mesmo? O pessoal passa, vê, e se interessa?
>
> Monitor H: - Vê, vai fazendo, e vai melhorando... E aqui o pessoal melhora as coisas também. O agricultor fez de um jeito, adaptou alguma coisa. Se deu certo, o outro vai tentar adaptar também pra melhorar. Por exemplo: eu tenho um sistema de irrigação e percebi que funciona melhor daquele jeito. O meu vizinho vai pegar aquele jeito que eu fiz e ainda vai falar "*eu consigo fazer melhor ainda*" (risos)...
>
> Entrevistadora: - E como fica a questão do "fazer porque era feito assim"? Pois ao mesmo tempo em que têm dificuldade de mudar, eles mudam tudo tentando aperfeiçoar...
>
> Monitor H: - Sim... Vou te dar um exemplo mais direto. Aqui a gente trabalha com a agricultura, que é extremamente exigente com o preparo do solo. O pessoal faz, as vezes numa área pequena, quatro vezes o preparo num ano. E sempre foi feito assim, e isso é uma coisa perigosa. As vezes não respeita a rotação de cultura... Entendeu? Os agricultores sabem que precisa fazer a rotação de cultura, mas se o valor da verdura tá lá em cima, talvez aquele pedaço que ele deixaria pra fazer pousio ou rotação, ele vai plantar. Ele esquece a rotação. Eu não tô na cabeça do agricultor, não sei o que faz a

[92] O Monitor cita a "Caixa de cobras", comum antigamente em Santa Maria de Jetibá.

> mudança nele, mas isso é algo que acontece. Quando eu falo na questão do solo: preparar demais o solo é complicado... Você pode adubar à vontade, mas o uso intensivo do solo vai deixar o solo depauperado.

Ao que parece da fala do Monitor H, os pomeranos são, ao mesmo tempo, abertos e inovadores – principalmente quando veem vizinhos promovendo mudanças e se beneficiando delas – e fechados, dogmáticos, por permanecerem agarrados às suas formas de fazer as coisas e, num certo sentido, elas darem certo. A entrada de inovações parece ser favorecida quando elas aumentam a produtividade do agricultor, e aí são relativamente bem aceitas. No entanto, reflexões e mudanças práticas em direção à sustentabilidade só têm lugar, segundo o Monitor H, na base do empirismo:

> Acho que, regionalmente, o agricultor tem a visão de produção. E alguns é produção a qualquer custo... Então falar em sustentabilidade fica em terceiro e quarto plano... Isso é um complicador. Já foi mais extremo, o pessoal já plantou eucalipto aqui na beira de córrego, na beira de rio, perto de nascente, porque eucalipto dava uma renda, e a sustentabilidade ficou a Deus dará. Aí veio a falta de água, e o pessoal começou a tirar o eucalipto, passou a refletir se aquilo era realmente bom (Monitor H).

Essa visão produtivista, a qualquer custo, aparece como entrave à Educação em Agroecologia e a transição para a produção orgânica na região.

> Entrevistadora: - O que você enxerga como maior desafio na região?
>
> Monitor T: - Acho que é financeiro mesmo, porque o produtor aqui é acostumado a ganhar muito, pouco pra ele não serve. O pomerano, por natureza, o negócio dele é ganhar dinheiro. Então muito da dificuldade é isso. Você entrar, gastar muito pra começar ganhando pouco, pra depois estabilizar. Depois estabiliza. Hoje tem muito produtor orgânico que ganha mais do que o convencional, mas até chegar nesse ponto, ele tem que fazer feira, tem que se regularizar, tem que comprar carro pra levar pra feira... (...) Tem a Associação lá em Alto Santa Maria, aqui em Garrafão não tem, e não foi tão fácil quanto parece hoje não... Eles lutaram muitos anos, pra chegar no que eles são hoje. Então você mostrar na prática que é viável, o produtor aceitaria muito melhor, porque a parte ambiental vai ser consequência, a parte social, consequência. Hoje tá muito bom, mas tem época que tudo tá ruim na roça, e aí o produtor passa até dificuldade. Por isso que ele pensa muito no dinheiro, "*eu vou ganhar muito agora pra guardar pra poder sobreviver quando tiver pouco*". Aprovisionamento futuro, né?
>
> Entrevistadora: - Isso é da cultura pomerana?
>
> Monitor T: - É da cultura, porque antes não era a parte financeira, era mais a parte de estocagem. Igual o milho, pra tratar as criações, pra ter a carne. Feijão, pra guardar pra ter. E aí era mais alimentos, que tinham durabilidade. Porque têm épocas de escassez, e épocas de fartura. Agora é a parte financeira, pra se manter. Hoje todo mundo quer ter um carro bom, uma casa boa. Aí consequentemente eles querem ganhar mais. Se eles não tiverem essa parte financeira envolvida muito alta, eles não veem uma vantagem tão grande.

O aprovisionamento é uma prática comum no mundo rural, devido às inconstâncias da produção e a imprevisibilidade dos ciclos da natureza. Ademais, agricultores tendem a promover melhorias em suas propriedades:

> A família agricultora, em busca do maior pagamento por unidade de trabalho, promove o desenvolvimento da propriedade (isto é, aumenta a área de plantio, o número de vacas, bois e cavalos, e investe na formação de capital) a fim de gerar uma renda melhor (PLOEG, 2016, p.47).

Dentre os objetivos da renda melhor, para os camponeses, está o aumento da relação entre utilidade e penosidade, e a criação de uma "bela propriedade" (PLOEG, 2016), o que não é diferente entre agricultores pomeranos. No entanto, na percepção dos monitores-professores da área técnica e de muitos interlocutores da pesquisa, "o pomerano é capitalista", tem perfil competitivo e acumulador. Uma das características que mais aparecem na pesquisa de campo é a de que eles "*guardam, guardam, guardam, mas não desfrutam do dinheiro*":

> A questão financeira é muito forte, pra mim é um pouco incompreensível... As vezes o agricultor tem dinheiro, está doente, e espera na fila pra ser atendido pelo SUS pra não gastar o dinheiro. E ele tem o dinheiro pra pagar o médico. Não sei porquê, mas acontece isso. Pra mim, minha saúde é em primeiro lugar... A gente sabe de relatos de situações em que a pessoa segura. Não sei se isso está ligado à escassez... Porque o pessoal passou muito aperto aqui, realmente. E teve momentos, você já deve ter ouvido sobre a época do alho, que o pessoal ficou rico. Muito rico. Alguns conseguiram permanecer ricos, outros nem tanto, mas acho que foi o melhor momento de fartura aqui na região. Com uma "roça" comprava um carro... Hoje o agricultor está mais estruturado, em questão de ter boa casa, carro, trator, caminhão, galpão, são estruturas boas, vivem bem, hoje a questão do gastar com eles é mais forte, já viajam, a geração mais nova usufrui mais. Os mais velhos, de 70 anos, já não tanto (Monitor H).

Para o pastor e fundador da EFA, esse hábito de acumular pode estar ligado à trajetória histórica vivida pelos pomeranos, mas não somente como uma característica deles:

> Eu diria que a gente não pode colocar só os pomeranos nesse nível. Fazendo uma análise psicológica da população em geral, quem geralmente guarda? Quem passou necessidade. O pomerano, assim como a população de uma forma geral, não gosta de desperdício. Nós fomos educados, os meus pais me ensinaram, que a gente tem que comer tudo o que tem no prato, que jogar comida fora era pecado. Isso foi ensinado pra mim, que sou pomerano. Achava um prego na estrada, catava o prego e levava pra casa, porque ele poderia ter utilidade um dia. As pessoas, na realidade, quando elas não são abastadas desde a sua infância, elas têm uma tendência a guardar coisas velhas. Se você for olhar minha dispensa, você vai ficar horrorizada (risos). Nós passamos por fases muito difíceis. Cada coisa que a gente compra é uma conquista, entende? E é uma conquista importante... Quando eu e minha esposa chegamos aqui em 87, a Igreja, que comporta 400 a 500 pessoas, lotava, estava sempre cheia. A gente tinha aqui, de veículos estacionados, normalmente eram dois caminhões, que vinha gente andando pela estrada, então subiam no caminhão. O caminhão trazia uma escada consigo... Era

> regra, trazer uma escada em cima do caminhão pras pessoas poderem subir, pra dar carona. Tinha uns três ou quatro jipes e uns cinco fuscas. Pra 450 pessoas. Hoje você vê aqui Corola, Honda, Cherokee... Hilux, várias. São carros caríssimos, e numa quantidade enorme. Quando tem celebração aqui a rua fica toda cheia de carro, até lá embaixo. Então, a situação econômica da população modificou muito. Melhorou, de fato. Aconteceram as mazelas, mas é evidente que houve um desenvolvimento econômico. A Escola Família foi propulsora disso. (...) Eu acho que a situação financeira do povo em geral, não só do pomerano, quando tem dificuldade desde o seu berço, tem a tendência de acumular, de guardar, preservar. Justamente porque foram conquistas, e a ideia da conquista é você não correr o risco de voltar pra trás, não ficar gastando à toa. Você vai fazer uma viagem, pra quê, gastar à toa? Aí vai numa festinha da comunidade aqui... Ou num final de semana vai comer um lanche, tomar uma cerveja, ou vai almoçar num lugar diferente e tal. Mas não gasta muito, porque de repente pode faltar. Pode faltar... (S.B.).

Em adição ao relato do ex-pastor e ex-diretor S.B., estão o relato sobre o hábito de estocar (acima, do Monitor T) ou de guardar dinheiro (abaixo, do Técnico J[93]), que estariam ligados às necessidades vividas pelos pomeranos, tanto em sua travessia e chegada no Brasil, quanto nas dificuldades vividas nas últimas décadas.

> O pomerano sofreu muito e todo recurso que ele tinha, ele tinha que guardar pra poder se defender, pra comprar comida, ele não poderia ficar sem dinheiro, porque se ficasse sem dinheiro iria precisar pedir ajuda, se ele pedisse uma ajuda eles iam descobrir o pomerano (Técnico J).

Esse “perfil pomerano” de ser, na visão dos interlocutores da pesquisa, dificulta muito a Educação em Agroecologia promovida pela escola, tanto por motivos técnicos (preferem sempre as culturas muito “limpas”, sem mato, para demonstrarem o serviço caprichoso e bem-feito), quanto porque a questão financeira está sempre em primeiro lugar, a despeito de suas consequências ambientais e sociais. Para isso, lançam mão das tecnologias e insumos agrícolas que percebem dar certo no aumento da produtividade, a partir das experiências bem-sucedidas que observam (com as quais estão sempre competindo para ser ainda melhores).

Revisitando os tipos de agricultura propostas por Ploeg (2006), pomeranos em Santa Maria de Jetibá parecem estar entre a agricultura familiar camponesa e a agricultura familiar empresarial, pois aproximam-se da Produção Simples de Mercadorias (PSM), na qual a única categoria não mercantilizada do processo produtivo é a mão de obra familiar. O alto consumo de insumos externos faz do município “*um mar de rosas*” para as lojas agropecuárias, que vêm constantemente investindo em novas tecnologias, como a adubação foliar e o controle biológico.

[93] Os três são pomeranos e vivem em São João do Garrafão.

O perfil “capitalista” é narrado como resultado da expansão econômica do município e do Distrito de Garrafão, do qual a EFA também fez parte com a formação de mão de obra técnica qualificada, após um período de muita escassez e pobreza. Esse período, no qual se plantava principalmente milho, feijão e aipim, foi substituído por outro, no qual o alho passou a ser a principal cultura e, em Garrafão, foi depois substituído pela cultura do morango. Nesse processo, a utilização dos insumos externos, inclusive os agrotóxicos, supostamente contribuíram para a melhoria da situação econômica, com o aumento da produtividade.

Na presente análise, fica exposta a contradição entre diferentes estilos de agricultura dos pomeranos, após os processos de modernização acomodados na região pelos atores locais, que poderiam ser chamados de *“empresários” na visão modernista*, e de *“proletários” na visão marxista* (PLOEG, 2016). Se por um lado a razão neoliberal os direciona às escolhas produtivistas que implicarão em maiores ganhos (e de fato, ao menos em muitos casos são escolhas, realizadas por cada família dentro da autonomia que possuem na dinâmica da unidade), por outro essa mesma razão os subordina cada vez mais aos mercados de insumos, que degradam não apenas a saúde dos trabalhadores do campo, mas deterioram seu saber-fazer e os recursos naturais, tão necessários à coprodução.

O projeto de desenvolvimento rural adotado para o país, que resulta na quase ausência de incentivos públicos para projetos de agricultura familiar camponesa (e ecológica), bem como as inúmeras dificuldades em relação à produção orgânica no município, praticamente inviabilizam a adesão maciça à produção sustentável, embora a região tenha mão de obra qualificada para tal. Ainda assim, os sujeitos agroecológicos do município continuam, corajosa e contra-hegemonicamente - não sem imensos desafios - a pronunciar o mundo e sua palavra, mesmo com tantas opressões.

A complexidade da questão, que envolve níveis micro e macrossociais, características socioculturais locais, arenas e disputas entre atores e seus projetos de agricultura, acomodação das unidades familiares e decisão dos atores (que ao mesmo tempo possuem margens de escolha e limitações de ordem estrutural), nos levam ao último item deste trabalho: o que, de fato, pode a Educação em Agroecologia diante de tantos desafios?

8.2 A Educação em Agroecologia como um processo: caminhos do esperançar

8.2.1 O que pode a escola?

A EFA São João do Garrafão teve e tem um relevante impacto na comunidade. O que vimos apresentando, ao longo do capítulo, são argumentos que demonstram a importância da EFASJG na construção de uma nova dinâmica de agricultura em Garrafão, sob a ótica da comunidade escolar, visto que a escola se dispõe a formar uma mentalidade voltada ao interesse pelas técnicas alternativas (ecológicas) e a formação do sujeito agroecológico.

> Entrevistadora: - Então a EFA tem um impacto na escolarização da região?
>
> Monitor T: - Sim, principalmente na parte agropecuária. Hoje se você rodar, principalmente as lojas agropecuárias, Prefeitura de Santa Maria, os profissionais dessa área de assistência técnica e extensão rural são formados pela nossa escola. Facilmente cerca de 80 a 90% dos profissionais são formados na Escola Família.
>
> Entrevistadora: - Ou seja, está melhorando na região a qualidade técnica do profissional?
>
> Monitor T: - E não tem jeito, você melhora a condição tanto técnica, eu sempre falo dos três pilares importantes: social, ambiental e econômico; um não vai funcionar sem o outro. Não adianta você falar "*vamos focar na parte ambiental*", se faltar comida no prato dele, não vai funcionar, e vice e versa. A gente teve umas crises um tempo atrás aí em relação à falta de água, e isso afetou diretamente a produção. Mas com as tecnologias, a capacidade do pessoal da região de aceitar, aí você consegue trabalhar. Imagina uma população que basicamente vive de olericultura, tudo irrigado, molhando por aspersão. Impossível, inviável, pela quantidade de água que tem. Aí você entra com microaspersão, gotejo... São tecnologias que vão auxiliar tanto na parte social, ambiental e econômica. Isso é uma das coisas que a gente pode ver e a aceitação vem muito por essa escolaridade.

A EFA, em primeiro lugar, impactou na escolarização geral da região, e com isso favoreceu que uma nova mentalidade fosse criada em relação à agricultura, possibilitando tanto a entrada de inovações num âmbito geral, quanto àquelas voltadas à agricultura sustentável. Quando não relacionadas diretamente à sustentabilidade ambiental, as inovações incentivadas pela EFA[94] colaboram para o

[94] Quando me refiro às inovações incentivadas pela EFA, é porque há outras que vêm sendo adotadas na região que, apesar de auxiliarem os produtores com a questão da produtividade, nem sempre são benéficas em termos econômicos e de saúde, além de gerarem dependência das lojas agropecuárias. Estas não são incentivadas pela escola.

crescimento do valor agregado das unidades familiares, o que também leva a níveis maiores de autonomia.

> Eu digo, da minha vivência, que 65% no mínimo, do desenvolvimento local, se deu por causa da escola. Por que que houve o desenvolvimento agrícola? Porque vários técnicos foram formados. Outra cabeça, outra memória, outro jeito de trabalhar. Foi se desenvolvendo... As lojas vieram pra cá por quê? Porque tinham condição de ter atendente. Como poderiam vir se não poderiam atender? São quase 40 km daqui até o Centro de Santa Maria... Então a Escola Família foi essa propulsora do desenvolvimento local. Você não vê gente que vem de Santa Maria pra trabalhar aqui; é tudo gente daqui (S.B.).

Além do aumento da escolarização e da formação dos técnicos, muitos relatos dizem respeito ao perfil "diferente" de profissional que a EFA ajuda a formar: "*no fundo ele tem uma consciência e vai pensar que não pode fazer isso tão errado*". O que, numa região com elevado índice de uso de veneno e outros agroquímicos, pode ser considerado um grande avanço promovido pela educação da escola.

> Nós fizemos um plantio de morango esse ano, e chamei aqui um ex-aluno pra conversar. Disse que estava percebendo uns probleminhas lá e ele foi olhar. Foi lá, olhou o que estava se usando e disse: "*isso aqui eu ia te receitar, mas você não precisa disso aqui não porque você tem, usa isso daqui. Você vai ainda agregar outro produto, mas é pouca coisa, não precisa fazer mais do que isso, já é o suficiente pra contornar todo o seu problema*". Esse é o técnico da EFA. Se fosse um outro, ele iria chegar e dar um receituário totalmente diferente, talvez até com o mesmo princípio ativo que eu já tinha lá. Eu ia ter essa despesa toda, degradando a terra, envenenando... Você entendeu? Inclusive eu disse: "*olha, esse produto aqui tem um efeito interessante, e é faixa verde, melhor ainda*". Não agride tanto assim. Foi o que ele me recomendou. O resultado da Escola Família está ali (S.B.).

Seja atuando nas lojas agropecuárias, seja em sua propriedade familiar, o profissional formado pela EFA aprende a produzir de uma maneira outra. Vários instrumentos pedagógicos levam alternativas às propriedades, que se tornam lugares de experimentação. Num nível máximo, estas podem implicar na transição para a agricultura orgânica ("*inclusive os sítios de orgânico*[95] *tudo foi ex-aluno que encabeçou*..."; Monitor M). Segundo relatos, muitas das propriedades orgânicas de Garrafão foram fruto da ação de ex-alunos que promoveram a transição, ou ao menos possuem algum técnico formado pela EFA fornecendo assessoria (geralmente algum filho ou filha que estudou na escola). Durante o percurso em campo, das quatro propriedades orgânicas em Garrafão que visitei em alguma atividade relacionada aos

[95] Referência aos sítios orgânicos em São João do Garrafão.

instrumentos pedagógicos da EFA, todas possuíam algum vínculo com a escola, a maioria porque algum dos filhos da família já havia estudado nela.

A transição para uma propriedade orgânica representaria o maior nível de atuação da escola na formação do sujeito agroecológico, mas cada estudante passa por um percurso formativo próprio, e muitos são os níveis de atuação da EFA, que não a conversão propriamente dita. Dentre elas, a aquisição de maiores níveis de sustentabilidade ambiental e financeira a partir de pequenas mudanças implementadas na propriedade.

Em qualquer desses casos, a percepção dos monitores-professores é o de que o trabalho da escola é processual, não havendo, em nenhum dos profissionais da área técnica, expectativas de gerar mudanças bruscas e radicais na região. Compreende-se o papel da EFA como *semeadora* de novas ideias, de um novo perfil de agricultor, havendo em todos os profissionais a clareza quanto aos impedimentos, dificuldades, e limites locais, econômicos, técnicos e também políticos, e por isso uma postura de muita abertura e humildade - dialógica mesmo - para a conversa com os pais e estudantes. Esse novo perfil tem, de certa forma, dentro de si, a compreensão e a defesa de uma agricultura sustentável. Embora haja sempre uma incerteza sobre a efetiva adoção das novas técnicas e espectro da radicalidade adotada, há sempre a esperança de que, em algum nível, a EFA contribua para que as propriedades se tornem mais sustentáveis.

> A gente percebe mudanças e a gente orienta e incentiva pra todo projeto, além dele ser inovador, ele buscar transformar um pouco essa forma de manejo da propriedade. Por mais que você vê a dificuldade as vezes do jovem de convencer os pais a fazer alguma coisa, quando a gente trabalha desde o primeiro ano o manejo sustentável do solo, o manejo ecológico, aí trabalha microrganismos eficientes e eles têm que desenvolver a experiência em casa... Com isso, aos poucos vai abrindo um caminho, de ver na prática que ele pode usar predador, extratos naturais, caldas, e diminuir o uso de agrotóxico. Se eu precisar utilizar o agrotóxico, utilizar de forma correta, aquele que é registrado, na dosagem correta. Então a gente busca também trabalhar essa visão de sustentabilidade. De buscar a opção, se o aluno quiser, por exemplo, aprender a conversão da propriedade, plano de manejo pra orgânico, a gente dá suporte, mas não pode ser nada radical, até porque nem na própria escola, entre a gente, a gente consegue chegar num consenso de que dá pra trabalhar 100% orgânico, mesmo dentro da equipe técnica existem divergências. (...) E como na agricultura orgânica, ela também conseguir ser eficiente, então tem que trazer a tecnologia pra isso também. Trazer eficiência... Tem implementos que podem ajudar, tem máquinas, e não vai deixar de ser orgânico, sustentável. A gente tenta mostrar as opções e ir abrindo, sem impor nada pra eles colocarem em prática. No 1º ano faz a experiência dos microrganismos eficientes, que tira da mata e leva... No segundo ano, tem a experiência de fazer caldas e

> extratos naturais e eles têm que aplicar em casa e trazer o resultado pra escola, então faz na escola e leva pra casa. Tem experiência na escola e experiência em casa. Terceiro ano já tem que fazer o pré-projeto, então começa a dialogar em casa o que vai fazer, se pode fazer alguma coisa diferenciada... As visitas às famílias ajudam muito a gente a ir percebendo a abertura que a família tem pra receber uma ideia, pra gente ajudar... Então nesse sentido acho que a escola transforma, mesmo com pequenas coisas, sempre valorizando a agricultura (Monitora D).

O aspecto processual é visto, também, por questões geracionais, compreendendo-se a hierarquia familiar existente e a impossibilidade de o jovem implementar seus aprendizados numa propriedade da qual ele não é (ainda) proprietário ou gestor. Isso, no entanto, não desestimula a ação educacional da escola:

> Nós temos uma filosofia, uma ideologia em termo de agricultura, e agroecologia pra nós é um processo que tem que estar envolvida toda a comunidade. É claro que a gente não está conseguindo isso ainda, então isso é um processo de sementinha. Eu sou um semeador dessas ideias... Eu não penso num projeto de vinte anos. Eu penso num projeto de 100, 200 anos. Hoje os meninos já estão recebendo a sementinha na mente, amanhã é o filho dele. Hoje ele não tem poder sobre a propriedade dele, mas amanhã ele tem. O filho não vai ter, mas vai vir com ideias e vai falar "*pai, eu tive essas ideias*", e o pai "*eu também já tive essas ideias; e eu já concordei com essas ideias, só não consegui aplicar; agora, você está disposto a fazer isso, meu filho*?" "*Tô*". Quem sabe numas próximas gerações a gente não consegue o dobro da quantidade de propriedades orgânicas? Hoje tem umas 200, quem sabe daqui a 50 anos não tenha 400? E quem sabe a gente não esteja jogando isso pra 2 mil daqui a 200 anos? E a gente poder já ser um símbolo: quem está comprando verdura de Santa Maria de Jetibá sabe que está comprando um produto com qualidade e sem agrotóxicos... E nesse processo todo ter o dedinho da Escola Família Agrícola de São João do Garrafão (Monitor W).

8.2.2 Sementes de esperança

Se o trabalho da EFA São João do Garrafão é lançar as sementes de uma nova agricultura, pode-se dizer que essas sementes alimentam a esperança de boas colheitas. Apesar dos tamanhos desafios para a agricultura sustentável na região, nas entrevistas com os estudantes todos se disseram interessados no plantio orgânico, caso a propriedade fosse sua responsabilidade. A única exceção é o Estudante H, cuja propriedade não é agrícola e o pai comprou apenas para criação animal, que o aluno vem realizando de maneira gentil. Todos os demais relataram o seu desejo de direcionar a propriedade para um caminho mais sustentável:

> Eu acho que sim, que também dá mais lucro que o convencional, e também não só o lucro, ajuda mais na saúde também (Estudante E).

> Com certeza, além de dar um produto mais saudável ao consumidor. E a gente não precisaria agredir o solo com isso, né? (Estudante N).
>
> Seria um desejo meu. Acho legal, acho interessante porque você contribuiria com o meio ambiente (Estudante T).
>
> Porque o agrotóxico a gente sabe que faz muito mal e o sabor dos produtos orgânicos é diferente do convencional. Dá pra perceber quando você coloca na boca (Estudante R).

Cada um deles enxerga, de diferentes maneiras, os benefícios do sistema orgânico, que veem como possibilidade em suas propriedades. No entanto, nenhum é a favor de uma mudança abrupta, e alguns dizem pretender promover pequenas e contínuas alterações, para então avaliarem o que é efetivo ou não no processo de transformação da propriedade.

> Eu acho que eu colocaria de um jeito mais sustentável, mas começaria aos poucos, porque eu penso, assim, que é muito difícil pegar uma coisa e virar ela do avesso, mas se você for indo aos poucos, você vai ver se a sua propriedade se adapta a isso, porque as vezes o solo já não ta aquela coisa mais, então cê tem que investir na fertilidade dele primeiro, então eu faria isso. Colocaria as técnicas que aprendi aqui, mas aos poucos, pra fazer como eu fiz com meu projeto, pra tentar usar o mínimo de agrotóxico possível, ou nem utilizar, que a minha ideia desde o princípio era não utilizar, mas se tivesse necessidade eu teria que ter de utilizar. Então é isso... Se alguém chegasse assim e falasse "*a propriedade é sua, cê vai fazer o que quiser, não precisar dar satisfação a ninguém*", eu tentaria chegar ao orgânico. Mas mudar a cabeça de alguém que já trabalha há tantos anos com determinada coisa, é difícil, então cê tem que ir pegando aos poucos... (Estudante G).
>
> Olha, eu optaria em mudar algumas coisas sim, principalmente mudar algumas coisas pro orgânico, talvez não totalmente orgânico, mas mudar algumas coisas, do convencional pra integrada. Não sei, talvez, na aplicação de agrotóxicos, principalmente, usar mais caldas, assim, essas coisas, talvez seria bacana (Estudante S).
>
> Logo no começo eu vejo assim, se eu for fazer um projeto eu não quero utilizar agrotóxico, eu quero inovar a propriedade, na verdade, trazer coisas novas pra avaliar também e diminuir os gastos com insumos, porque hoje em dia os insumos estão muito caros (Estudante Z).
>
> Eu teria intenção sim. Só que eu não pretendia produzir fora de estufa, não tem? No chão normal... Eu queria um sistema de cobertura... Igual, a gente tá até querendo implantar, a gente queria fazer estufa pra cultivo do tomate, só que a gente ia fazer meio que orgânico, mas vender como convencional, porque legalizar tudo como orgânico dá uma correria, só que a gente ia tentar tratar como orgânico porque o gasto é mais baixo (Estudante M).

Para monitores-professores e estudantes, a transição deve ser vista, assim como a Educação em Agroecologia, como um processo:

> Se você fizer gradativamente, você consegue fazer uma propriedade convencional virar orgânica em pouco tempo. (...) Se fizer gradativamente e tirar da cabeça o monocultivo. No sítio do meu pai a gente tá começando em algumas partes. Igual agora, a gente fez implantação de café, sem nenhum agrotóxico, nem adubo químico, somente esterco. Como é uma parte que é mais isolada, da propriedade, não usa agrotóxico... Começar por lá pra não ter resíduo, pra facilitar a entrada do orgânico na propriedade. Pra aí fazer

> gradativo, né? Porque se você pegar uma propriedade que é convencional e querer implantar o orgânico de um dia pra noite não vai dar certo. Porque a agricultura tem um custo alto, e aqueles produtos vão ter um ataque de praga e doença, se fizer essa transição de uma vez... Tem muita gente que começa de uma vez, aí acaba quebrando, e aí coloca a culpa no orgânico, né? Mas não funciona dessa forma (Estudante C).

Para o Monitor H, "*é igual você tirar o aparelho de uma pessoa que está deitada numa cama de hospital... A transição, ela tem que ser gradativa"*. Essa gradatividade favorece as tentativas de mudança por parte dos agricultores convencionais, para que "*consigam mesclar isso e depois, à medida em que vai funcionando, vão mudando..."* (Monitor H), dadas as inúmeras dificuldades relacionadas ao processo de mudança de um modelo produtivo para outro, e à ausência de apoio e incentivo do poder público para isso.

Apesar de não enxergarem como impossibilidade, os estudantes compreendem as dificuldades do processo:

> Não é impossível. Eu acho que exige muita dedicação e hoje os produtores não veem muito esse lado, porque é muito difícil, né? E pra começar tem que ter conhecimento também que é muito essencial (Estudante P).

E além delas, em alguns casos ficam claras as limitações da escola que as condições da realidade impõem ao sujeito agroecológico que por ela vem sendo formado, com impedimentos concretos à adoção da produção orgânica (com certificação), como os vividos pela estudante Z e o estudante L. No caso da estudante Z, não há nascente em sua propriedade, e a grota em que a nascente está fica numa área rodeada por produtores convencionais.

> Na verdade, se eu pudesse transformar minha propriedade em orgânica eu faria, mas tem vários parâmetros e é muito difícil conseguir essa legislação. Pra ser uma propriedade orgânica precisa ter nascente e lá em casa não tem nascente, a nascente que tem é na grota, mas o pessoal trabalha em sistema convencional também, aí fica difícil legalizar isso (Estudante Z).

No caso do estudante L, os vizinhos cultivam tomate, uma das culturas que mais exige a aplicação de agrotóxicos, e por isso o estudante se vê limitado, pois isso inviabiliza, até certo ponto, que ele efetive alguma transição para o cultivo orgânico:

> Entrevistadora: - Se a propriedade fosse sua, você acha que você mudaria o quê?
>
> Estudante L: - Eu ia tentar transformar em uma propriedade orgânica, mas isso é meio distante porque meus vizinhos utilizam muitos agrotóxicos, eles praticamente são dependentes.
>
> Entrevistadora: - Em volta eles plantam muito e usam muito?

> Estudante L: - Isso. Muito tomate... É cerca de 50.000 pés em um morro. (...) Três vezes por semana eles pulverizam ali... E aí o pessoal, assim, não liga muito pros equipamentos. Tem alguns que se depender, se tiver muito calor, eles pulverizam sem camisa ainda.
>
> Entrevistadora: - Você acha inviável o orgânico? Você acha que é impossível ou não?
>
> Estudante L: - Não. Eu acho que tudo é possível, mas depende da colaboração dos seus vizinhos, porque isso muitas vezes, gera até discussão entre vizinhos, certo? Você tem que ter barreiras naturais e isso leva tempo. Não é de um dia pro outro que isso acontece.
>
> Entrevistadora: - Mas você gostaria, se a propriedade sua, de ir mudando?
>
> Estudante L: - Sim, eu até sonho com isso. Diminuir o máximo possível com esses agrotóxicos porque pode fazer mal a mim e aos meus filhos também.
>
> Entrevistadora: - E você acha que deve esse outro olhar à EFA?
>
> Estudante L: - Sim. Antes eu não sabia nem o que era esse sistema orgânico.

O estudante L relata que seu pai já sofreu acidente com os agrotóxicos, e por isso deixou de trabalhar na roça de vizinhos, cuidando das lavouras de tomate, e passou a trabalhar somente na roça de casa. Esse foi um dos motivos que fizeram a família apoiar o estudante a entrar na Escola Família Agrícola, e a acatar muito do que ele foi aprendendo na escola.

> Entrevistadora: - Na sua propriedade tem mais cuidado com essas coisas ou não?
>
> Estudante L: - Antes meu pai não ligava muito pra isso (os cuidados com o veneno), mas aí ele teve alguns problemas de saúde, aí ele começou a ter as roupas apropriadas e também não utilizar os defensivos muito fortes, porque isso além de matar a praga, também pode matar o ser humano.
>
> Entrevistadora: - E o que ele teve?
>
> Estudante L: - Ele passou mal. Eu acho que quando ele tava pulverizando daí a mangueira pocou[96], aí jogou na cara dele e dentro da boca. Antes isso era muito comum... Meu pai tomava conta desses morros de tomate, né. Meu pai tinha que cuidar de uns 70 a 80 mil pés, assim, aí praticamente todo dia ele subia com a moto. Muito veneno, assim, isso acabou fazendo mal pra ele.
>
> Entrevistadora: - Então é muito importante pra sua família essas técnicas que você aprendeu aqui?
>
> Estudante L: - Sim, por causa disso, eles se mostraram mais interessados.

No caso da família do estudante, apesar da impossibilidade de adotarem uma postura radicalmente sustentável, a EFASJG foi um espaço de apresentação de

[96] Segundo o site Capixaba da Gema, “pocar” é um dos verbetes mais característicos do capixaba. Significa o mesmo que “estourar”. <https://www.capixabadagema.com.br/dicionario-basico-capixabes/>

caminhos antes desconhecidos, que aos poucos vão transformando a mentalidade da região, em meio a tantos projetos de agricultura em disputa.

A EFASJG, semeadora de caminhos sustentáveis para a agricultura do município, é um exemplo da importância da Educação na formação do sujeito agroecológico: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67). Ao mesmo tempo, é um exemplo de uma Educação situada, contextualizada e única, feita por e para sujeitos concretos a partir do seu movimentar no e com o mundo. Parte do aqui e do agora, das experiências dos sujeitos, para com eles (re)pensar escolhas, dentro das possibilidades que permite o esperançar. Fruto da história de seu povo, suas vivências com múltiplos atores de uma arena local, seus projetos, embargos e imposições do sistema capitalista, o sujeito agroecológico é aquilo que é *possível* num mundo hostil.

Compreender que a Educação em Agroecologia tem limitações, depende da hierarquia familiar, de escolhas individuais e, ao mesmo tempo, de impedimentos locais e globais, é importante para se planejar e executar o plantio de suas sementes. Quando lançadas de qualquer forma, em qualquer solo, as sementes tendem a ter menos chances de germinar ou se desenvolver adequadamente. Por isso, antes, para semear é preciso conhecer o terreno, analisar o solo, corrigi-lo conforme suas necessidades, e adubá-lo constantemente no decorrer da produção. Nunca existirá garantia de êxito, porém sob os cuidados do agricultor (educador) atento, as possibilidades são sempre maiores. Sementes possuem em si os gérmens de uma vida nova, com todo o seu potencial de crescimento, florescimento e frutificação. Cada uma dessas etapas depende, no entanto, do tempo certo da natureza, que varia de espécie para espécie, e as vezes de indivíduo para indivíduo.

Assim como elas, uma Educação bem semeada, lançada em terreno suficientemente adubado, aumenta as possibilidades de florescimento e frutificação dos seres que dela compartilham. Se a vocação das plantas é cumprir o seu planejamento genético, e com isso entregar tanta beleza, nutrição e doçura ao mundo, a dos seres humanos é a de *ser mais*, a partir das suas escolhas, ações, e trabalho com e no mundo.

Que as sementes de esperança lançadas pela Escola Família Agrícola no solo de São João do Garrafão encontrem terreno e finquem raízes, abrindo espaços por

entre a aridez de solos enrijecidos, através do conhecimento libertador. Que os caminhos por elas abertos arejem cada vez mais a terra, permitindo novos fluxos - pronunciador de novas palavras, de um novo sujeito - repletos de transformação, boniteza e esperança de um futuro renovador.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O percurso em campo, as observações, as entrevistas e o amadurecimento das ideias a partir do aporte teórico e da revisão de literatura me levaram inicialmente a oito tópicos que parecem importantes a ser considerados no horizonte das práticas de Educação em Agroecologia, que apresento a seguir no item 9.1 (“Para adubar os caminhos na Educação em Agroecologia”). Esses tópicos apresentam não um conjunto de regras e diretrizes, mas algumas considerações que podem ser úteis ao se pensar esses processos formativos em suas interfaces entre as dinâmicas da escola, das famílias rurais e da comunidade.

Por fim, no item 9.2 (“Por uma Pedagogia do abraço”) apresento uma proposição final da necessária sinergia entre essas três esferas (escola-família-comunidade) como condição potencializadora da formação de sujeitos agroecológicos engajados em caminhos alternativos ao projeto de campo hegemônico encabeçado pelo agronegócio, em direção a caminhos de maior sustentabilidade e boniteza.

9.1 Para adubar os caminhos na Educação em Agroecologia

O sujeito agroecológico, pronunciador da sua palavra – implicada também em sua ação transformadora do mundo -, carece de uma escola pensada para ele, que respeite sua cultura, sua história, sua religiosidade, suas tradições e sociabilidade, mediadas pelo trabalho com a terra. Carece, também, de uma escola na qual se acredite, implemente e se eduque esperançosamente para que tal trabalho se dê dentro da sustentabilidade possível, a partir das práticas e conhecimentos já elaborados para uma agricultura ecológica, que seja também econômica e socialmente viável. Para isso, tal agricultura não poderá estar descolada do seu contexto. Ou seja, não pode ser homogeneamente oferecida por uma educação conteudista – como o vem sendo no ensino das ciências agrícolas tradicionais -, tampouco descolada da realidade, compreendida aqui em três diferentes níveis: o do contexto sociocultural, o das arenas locais com seus heterogêneos projetos de agricultura, e o da unidade familiar camponesa.

A diversidade de atores com projetos próprios e narrativas em disputa, aumenta a importância da escola na formação do sujeito agroecológico, bem como a relevância da mediação que ela realiza, entre esse sujeito em formação e outros sujeitos que já adotam práticas sustentáveis em suas propriedades. Ao fazer parte de uma rede, a escola também facilita a comunicação entre os atores dessa rede com outros que podem se interessar pelo plantio ecológico e acomodá-lo em suas vidas diárias, em maior ou menor grau.

Considerando-se as barreiras políticas, ideológicas, econômicas, logísticas e culturais, a transição agroecológica não é uma tarefa simples, tampouco pequena. Torna-se importante elaborar e executar estratégias educativas que considerem os desafios técnicos e locais para se promover a educação agroecológica, considerando-se todas as limitações de uma escola. Aponto, aqui, algumas considerações aprendidas com a EFASJG e a produção científica sobre EFAs e Agroecologia, como caminhos para uma efetiva educação agroecológica para camponeses:

1) É necessário fazer a agricultura agroecológica/orgânica dar certo nas imediações da escola.

A escola precisa servir como modelo e vitrine de uma agricultura sustentável: "*se não der certo na escola, como o pai agricultor vai acreditar que é possível?*". Apesar das limitações financeiras e logísticas, e muitas vezes de ordem ideológica ou técnica, é importante que as escolas educadoras em Agroecologia sejam, também, educadoras corretas da esperança.

2) Experiências agroecológicas/orgânicas exitosas na comunidade são importantes no contexto da Pedagogia da Alternância.

Na *práxis* da alternância, a inexistência de experiências ecológicas na comunidade não oferece possibilidades de enxergar o contraponto aos modelos de agricultura no contexto da vida real. Em regiões sem experiência comunitária com Agroecologia, a utilização dos instrumentos pedagógicos fica limitada, e as escolas lutam "sozinhas" pela mudança das técnicas agrícolas. A sinergia escola-comunidade na educação ecológica e ambiental potencializa a formação do sujeito agroecológico, e por isso experiências bem-sucedidas devem sempre ser buscadas pela escola, para que

estudantes entrem em contato com outro tempo-espaço de educação para a sustentabilidade.

3) A inserção de novidades agroecológicas/orgânicas nas propriedades é perpassada pela hierarquia familiar.

Dificuldades em inserir ideias agroecológicas nas propriedades perpassam a hierarquia familiar, o "jeito" de fazer as coisas, ligado ao saber-fazer agrícola, que não é alterado com facilidade. Entende-se, porém, que novos jeitos são semeados pela educação, de maneira intergeracional: "*hoje o aluno leva uma técnica sustentável para casa e o pai não conhece, não quer usar. Amanhã é o filho desse aluno passando pela escola. Quando ele levar para casa, o pai que já passou por aqui vai pensar: já vi isso antes*".

4) A Educação em Agroecologia é mediada pelos equilíbrios vividos em cada unidade familiar.

Cada unidade é um universo único de escolhas na agricultura, conforme os indivíduos responsáveis por ela, e as suas dinâmicas na manutenção dos equilíbrios, internos e externos. Mudanças são efetivadas por cada propriedade, e de maneira heterogênea. Atuar diretamente na unidade é importante para a promoção de uma educação transformadora no mundo rural.

5) A relação Escola-Família é central para a ação da escola no território.

Mediada pela hierarquia familiar e pelos equilíbrios de cada unidade, ações educativas que incluam a família permitem uma abertura maior em relação às mudanças de modelo produtivo ou implantação de novidades sustentáveis. A aproximação da escola em relação às famílias e a relação de respeito às suas escolhas permite a abertura do diálogo para a construção conjunta de possibilidade de novos caminhos. Estes, não devem ser impostos por monitores-professores ou estudantes, mas construídos coletivamente em diálogo com os membros familiares.

6) Não é possível pensar uma educação ecológica/ambiental sem considerar as condições materiais e simbólicas de cada contexto.

Os contextos históricos, socioeconômicos e culturais devem ser levados em consideração para se planejar a educação ecológica e ambiental numa comunidade. Se não há posse da terra, por exemplo, não é possível implantar técnicas nas

propriedades devido à sua inexistência (caso de muitas famílias agricultoras no Brasil). Se a vulnerabilidade econômica é muito grande, testar novas técnicas é sempre um risco para a manutenção econômica da família, etc. Conhecer a realidade é uma etapa essencial para pensar em suas estratégias de transformação, definir limites e possibilidades concretas.

7) A mudança para a agricultura sustentável deve ser vista como um processo de transição.

Embora existam experiências de mudança radical para modelos agroecológicos/orgânicos, sempre é necessário passar por uma transição. Sem subsídio público, principalmente, a mudança abrupta torna-se arriscada. É comum encontrar projetos híbridos nas propriedades de alunos das EFAs: áreas convencionais e áreas experimentais agroecológicas. Quando perguntados se teriam interesse em produzir organicamente, todos os estudantes disseram ter interesse, mas muitos ficam reticentes quanto à mudança total de modelo produtivo. Monitores-professores da área técnica têm clareza quanto a isso, e compreendem a educação ecológica/ambiental, nesses contextos, como um processo.

8) A ação da escola é, também, processual.

Educar é como plantar as sementes (as vezes limita-se mesmo a um passo anterior: a adubação do terreno), e se a colheita não é imediata, nem por isso pode-se abrir mão das etapas que a antecedem. Os frutos da educação da EFASJG (como propriedades orgânicas de ex-alunos e lojas agropecuárias alternativas) demonstram que os esforços pacientemente empregados, se não com potencial para grandes transformações imediatas, representam sempre gérmens esperançosos de possibilidades outras no futuro, seja ele próximo ou distante.

9.2 Por uma pedagogia do abraço

O momento é urgente para a agricultura. À crise socioambiental que favoreceu o fervilhar do movimento ecológico mundo afora, nos quais os métodos da agricultura industrial já vinham sendo questionados, soma-se a crise político-econômica causada pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), que expôs a fragilidade do mercado mundial de alimentos, bem como da financeirização da atividade agrícola e das

cadeias alimentares (PLOEG, 2020). Abre-se uma encruzilhada histórica entre a agricultura agroecológica e a agricultura industrial, que pode impactar sobremaneira na soberania alimentar e nutricional de muitas nações, especialmente as do Terceiro Mundo.

É nessa encruzilhada em que nos situamos, desejosos de compreender as diversas facetas da agricultura camponesa e familiar, para podermos pensar numa Educação que, além de ser do e no campo, esteja também direcionada à formação de camponeses e agricultores familiares engajados na proposta agroecológica, quando essa escolha está disponível.

> Quais são as bases da opção brasileira por um novo *projeto de desenvolvimento nacional*, e qual o lugar da educação na construção desse projeto? Quais são as bases da opção brasileira por um novo *projeto de desenvolvimento do campo*, como parte deste projeto nacional, e que tarefas concretas as escolhas do meio rural podem/devem assumir para ajudar a concretizar ou a avançar iniciativas que já se colocam nesta perspectiva (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p.44.

O que a EFA São João do Garrafão nos ensina é que a Educação em Agroecologia precisa se apropriar das diferenças na agricultura familiar, compreender as dinâmicas do capitalismo nas arenas sociais locais, e estar em constante diálogo com as particularidades da *agricultura regional* e da atividade agrícola *de cada unidade camponesa dos estudantes e suas famílias*, pois, afinal, são eles e elas que irão reelaborar estratégias e incorporá-las ou não em seu dia a dia, conforme respondam a equilíbrios internos necessários à manutenção da unidade camponesa.

Não se trata nem se tratará nunca de uma fórmula simplista de Educação, pois o tema é controverso em todas as suas acepções. Buscar compreender as origens dessas controvérsias e espaços de conscientização sobre o tema, nos oferecerão, cada vez mais, pistas de sua superação, por um projeto de campo e de agricultura que dignifique o homem e a mulher do campo e seu trabalho, no qual a vida e a diversidade estejam à frente das ilusões neoliberalistas.

Em se pensando numa Educação emancipadora, é o “abraço” promovido entre escola, família e comunidade, na qual movimentam-se homens e mulheres pronunciadores de sua palavra, que enxergamos o potencial formativo das Escolas Família Agrícola na formação do sujeito agroecológico para o desenvolvimento de seus territórios e comunidades. Respondendo à pergunta de pesquisa inicial, a *práxis* da EFA São João do Garrafão e a revisão de literatura nos levam a pensar que a

formação desse sujeito, promovida pela Educação, é potencializada através da incorporação e sinergia das três dimensões nas práticas educativas: da escola como educadora correta da esperança, da participação da família e de sua unidade familiar como mediadora das mudanças no mundo rural, e do entrelaçamento das experiências educacionais não apenas com as experiências exitosas em agricultura orgânica/agroecológica na comunidade, como também a partir de uma educação situada, contextualizada, mediada mesmo pela leitura da realidade, com as possíveis buscas pela sua superação.

A importância da escola e das experiências na comunidade como modelo de uma agricultura sustentável é reforçada não apenas pelos relatos, mas pela Socioantropologia rural, que sinaliza que modelos bem-sucedidos são tomados como referência para a aceitação e a entrada de inovações pelos camponeses. Características da sociabilidade camponesa, como a hierarquia familiar, reforçam este aspecto: as negociações entre os jovens e seus familiares sobre os “jeitos” de se exercer a prática agrícola, travam uma disputa de narrativas no meio da qual estará o próprio jovem, sujeito agroecológico em formação. Confrontado por diferentes modelos, quanto mais experienciar exemplos de práticas sustentáveis que dão certo, mais irão investir e defender possibilidades alternativas, dentro do que lhe for possível frente às relações hierárquicas vividas em seu contexto familiar.

Para lidar com a hierarquia familiar, a inclusão das famílias nos processos educativos é fundamental, a fim de criar espaços de negociação e abertura de possibilidades. As elaborações de Chayanov e Ploeg direcionam também os olhares sobre a unidade familiar nas ações educativas em Agroecologia, devido à centralidade da unidade nos processos e transformações no mundo rural, na gestão de seus equilíbrios internos e externos. Uma Educação em Agroecologia transformadora, portanto, não poderia ater-se à dimensão escolar, devendo, tanto quanto possível, estender sua ação às famílias e unidades, como nos exemplos dos Projetos Profissionais dos Jovens. Tendo como base a Perspectiva Orientada aos Atores (POA) e as noções freireanas de um homem e mulher-sujeitos da História (e nela implicados), partimos do pressuposto que exista, até certo ponto, uma possibilidade de escolha para os agricultores, com acomodações particulares em relação à sustentabilidade dentro de suas propriedades: entre a dependência e a autonomia.

Essas escolhas se dão numa arena social com múltiplos projetos e narrativas de agricultura, em grande parte moldadas pela entrada do capital nos contextos de agricultura familiar, como o vivido pelos pomeranos. A heterogeneidade de estilos na agricultura familiar, de acordo com as escolhas de cada família em sua unidade, origina tanto o sujeito agroecológico defensor e cuidador da vida em todas as suas expressões, cuja filosofia implica na reconstrução de laços de solidariedade e sociabilidade campesina, quanto o agricultor familiar empresarial, moldado pelo desejo do aumento da renda familiar e da melhoria das condições de vida, ainda que isso implique em prejuízos à sua saúde e à de sua família. A Educação que não compreenda as dinâmicas locais e os conflitos próprios de cada arena social será construída num vazio, daí a importância do abraço, também, às dinâmicas comunitárias para delas partir e a elas retornar a ação educativa, como o vem fazendo a Escola Família Agrícola São João do Garrafão a partir dos instrumentos da alternância.

Retomo, para finalizar a tese, o aprendizado com os muriquis, primatas sobreviventes nas matas de Santa Maria de Jetibá: o “abraço” – aqui caracterizado como metáfora da sinergia nas esferas da atuação educativa na formação do sujeito agroecológico – pode ser um importante caminho para a resolução de conflitos. No que tange à Educação em Agroecologia, com múltiplas possibilidades de atuação e direcionamento, quanto mais se abraçar sua complexidade – entre o *movimento*, a *prática* e a *ciência* -, e direcionar os esforços na ação conjunta *escola* – *família* – *comunidade*, com seus marcadores de identidade local (culturais, econômicos, religiosos...), maior será a esperança de que uma agricultura outra e um projeto alternativo de campo são possíveis, a despeito dos inúmeros impedimentos estruturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABA – Associação Brasileira de Agroecologia. 2022. Disponível em: https://aba-agroecologia.org.br/sobre-a-aba-agroecologia/sobre-a-aba/. Acesso em 23/05/2022.

ACOSTA, A. *O Bem viver – uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia literária, Editora Elefante, 264 p., 2016.

ALTIERI, M. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. Guaíba: Agropecuária; AS-PTA, 2012.

AMARAL, A.P. *O ensino da Agroecologia nas Escolas Família Agrícolas do Estado de Goiás: que Agroecologia é essa?.* 2019. 171p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ANDRADE, J.S. Pedagogia da Alternância e a convivência com o semiárido: as comunidades tradicionais de fundo de pasto. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, São Paulo, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. Campinas: Papirus, 2012.

ANGROSINO, M. *Etnografía e observacíon em investigacíon cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2012.

ARAÚJO, J.O.B.S. *Perspectiva agroecológica no Curso Técnico em Agropecuária: potencialidades e desafios na Escola Família Agrícola Ladeirinhas – Japoatã/SE.* 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Editora Vozes, 214 p., 2011.

BARBOSA, L.P.; ROSSET, P.M. Educação do campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC. *Educação & Sociedade*, n.1, vol.38(140), p. 705-724, 2017.

BOGO, A.; BOGO, M.N.R.A. Processos formativos do MST: desafios e limites históricos. *Trabalho necessário*, n.1, vol.17(33), p.85-110, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.831, de 23 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a agricultura orgânica e dá outras providências. Diário Oficial da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007.

CALDART, R.S. Sobre Educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Por uma Educação do campo*, INCRA/MDA: Brasília, 2008.

CALDART, R.S. *Pedagogia do Movimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALVÓ, P.P. Introdução – Centros Familiares de Formação em Alternância. In: *Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*. Brasília - DF: Dupligráfica, p.15-24, 1999.

CAPORAL, F.R.; PAULUS, G.; COSTABEBER, José Antônio. *Agroecologia: uma ciência do campo da complexidade*. Brasília, DF, 2009.

CARVALHO, I.C.M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 6ª edição. Cortez Editora, 256p., 2012.

CALIARI, R.O; FOERSTE, E. Escola Família Agrícola de Olivânia: 50 anos de história narrada por muitas vozes. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v.4, p.1-33, 2019.

CORREA, A.M. *Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: pedagogia da alternância e possibilidades emancipatórias*.2016. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Santa Cruz do Sul, 2016.

CORTINES, A.C. Sumário Executivo: Redes de Agroecologia para o desenvolvimento dos territórios **-** Aprendizados do Programa Ecoforte. Rio de Janeiro, Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), 2019.

COSTABEBER, J.A.; MOYANO, E. Transição agroecológica e ação social coletiva. *Versão simplificada do Capítulo V da Tese de Doutorado do primeiro autor*

COSTABEBER, J. A. *Acción colectiva y procesos de transición agroecológica en Rio Grande do Sul, Brasil*. Córdoba, 1998. 422p. (Tese de Doutorado) Programa de Doctorado en Agroecología, Campesinado e Historia, ISEC-ETSIAN, Universidad de Córdoba, España, 1998. Disponível em: http://www.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/n4/13-artigo3.htm.

COTRIM, D.S; DAL SOGLIO, F.K. Construção do conhecimento agroecológico: problematizando o processo. *Rev. Bras. de Agroecologia*, 11(3), p. 259-271, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo (texto preparatório)". In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Orgs.) *Por uma Educação do Campo*. 5ª edição. Petrópolis, Editora Vozes, 214p., 2011.

FERREIRA, A.G. *A formação através da Pedagogia da Alternância em Agroecologia: um estudo de caso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, RS.* 2014. 98p. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FIDELIS, L. Agricultura orgânica: Associação de Santa Maria é destaque na região Sudeste do Brasil. *SAFRA ES – A Revista do Agro Capixaba*, Espírito Santo, set/out/nov., p. 24-28, 2016.

FOERSTE, E.; BORN, J.; DETTMANN, J.M. Língua pomerana na escola: práticas docentes e diversidade linguística. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p.1-25, 2019.

FOERSTE, E.; FOERSTE, G.M.S. Língua, cultura e educação do povo tradicional pomerano. *Educação em Revista*, n.33, p.1-24, 2017.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*. 23ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 17ª edição, 333p., 2011a.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 50ª edição, 253p., 2011b.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; CALVÓ, Pedro Puig. Características gerais: definições, fins e meios dos CEFFA. In: GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P.P. (Orgs.). *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Coleção AIDEFA, Belo Horizonte: O Lutador, p.59-106, 2010.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1.ed., 323p., 2019.

GIMONET, J.C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: *Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*. Brasília: DF: Dupligráfica, p.39-48, 1999.

GIMONET, J.C. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Editora Vozes, 167p., 2007.

GRANZOW, K. Pomeranos sob o Cruzeiro do Sul – Colonos alemães no Brasil. Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Coleção Canaã, v.10, 226p., 2009.

GUZMÁN, E.S.; MOLINA, M.G. Sobre la agroecología: algunas reflexiones en torno a la agricultura familiar en España. In: GARCÍA DE LEÓN, M. A. (ed.). *El campo y la ciudad*. (Serie Estudios), Madrid: MAPA, p.153-197, 1996.

GUZMÁN, E.S.; MOLINA, M.G. *Sobre a evolução do conceito de campesinato*. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 93p., 2013.

HEINEMANN, J.C. Bons soldados e excelentes agricultores [Entrevista concedida a] Patrícia Fachin. *IHU-Online Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, Edição 271, p. 5-8, 2008.

JACOBSON, L.S.V. et al. Comunidade pomerana e o uso de agrotóxicos: uma realidade pouco conhecida. *Ciência & Saúde coletiva*, 14 (6): 2239-2249, 2009.

KERCKHOFF, E [et. al.]. *Pommerland: a saga pomerana no Espírito Santo*. Vitória, ES: SDC, 204p., 2012.

KOELER, E.; FOERSTE, E; MERLER, A. Pedagogia da Alternância em comunidade pomerana de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, Brasil. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v.4, 2019.

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. In: *Revista de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável*, Porto Alegre, v.3 (1): 36-51, 2002.

LIMA, M.P.M. Escola do Campo, currículo e práticas agroecológicas: um estudo sobre a Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso. 2017. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

LOBO, D.S. *Agroecologia e Educação do Campo: Experiências educativas da Escola Família Agrícola (EFA), no município de Marabá*. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2018.

LOBO, L.M. *Solos e alternâncias educativas: Pesquisa-Ação na formação de educadores*. 2009. 115f. Dissertação (Mestrado em Solos e nutrição de plantas) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

LONG, N.E.; PLOEG, J.D. van der. Heterogeneidade, ator e estrutura: para a reconstituição do conceito de estrutura. In: SCHNEIDER, S. (Org.) *Os atores do desenvolvimento rural, perspectivas teóricas e práticas sociais*, Porto Alegre: UFRGS - ISBN 9788538601364 - p. 21 - 48, 2011.

MACENTE, L.B; SANTOS, E.G.; ZANDONADE, E. Tentativas de suicídio e suicídio em município de cultura Pomerana no interior do estado do Espírito Santo, *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58(4), p.238-244, 2009.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG.; CASTRO, PA. (Orgs.) *Etnografia e educação: conceitos e usos [online]*. Campina Grande: EDUEPB, p. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books http://books.scielo.org, 2011.

MELO, J.F. *Alternância como pedagogia na Escola Família Agrícola de Ladeirinhas - SE: possibilidades de construção de práticas sustentáveis.* 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

MÉNDEZ, V.E; BACON, C.M.; COHEN, R. Agroecology as a Transdisciplinary, Participatory, and Action-Oriented Approach. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 37:3–18, 2013.

MOURA, N.F. *A Escola Família Agrícola de Veredinha e os desafios na formação das juventudes do campo*. 2019. 232f. Dissertação (Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Rurais) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2019.

NORDER, L.A. Questão agrária, agroecologia e desenvolvimento territorial. *Lutas & Resistências*, v.1, p.107-120, 2006.

NORDER, L.A.; LAMINE, C.; BELLON, S.; BRANDENBURG, A. Agroecologia: polissemia, pluralismo e controvérsias. *Ambiente e sociedade*, São Paulo, v. XIX, n. 3, 1-20, 2016.

NORDER, L.A.; VENTURA, M.U. Percepção social sobre transição agroecológica e extensão rural em assentamentos no Norte do Paraná e no Pontal do Paranapanema. *Revista Espacios*, v.38, n.06, 2017.

NOSELLA, P. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. (Coleção Educação do Campo), Vitória: EDUFES, 288p., 2014.

OLIVEIRA, J.R. *Conhecimentos e práticas agroecológicos nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)*. 2014. 240f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

OLIVEIRA, G.L.; FREIXO, A.A. Alternando professoralidades no campo: entre o passado e o presente, um estar-sendo professor-monitor em uma Escola Família Agrícola. *Educação em Revista*, v.36, 2020.

OLIVEIRA, D.; SCHNEIDER, S.; MARQUES, F.C. Contextualização e práticas criativas na agricultura ecológica de Ipê e Antônio Prado/RS: o biofertilizante Super Magro como objeto epistêmico. *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v. 41, p. 83-104, 2017.

PDI, *Plano de Desenvolvimento Institucional* – PDI - das Escolas Famílias da Rede MEPES - Unidade Educativa: Escola Família Agrícola de Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional de São João Do Garrafão, 2016.

PEIXOTO, M.L.G.; BEZERRA, N.S. Educação e relações de gênero na Zona da Mata sul pernambucana: aproximações entre meio rural, relações de gênero e formação de professores de Química. *Educação Química em Punto de Vista*, n.1, vol 3(2), 2019.

PEREIRA, K.A.; SILVA, V.R.; SÁ, M.F. Educação do Campo e Agroecologia: por uma Pedagogia do Trabalho**.** *REVES - Revista Relações Sociais*, n.1 vol.1(3), p. 407- 415, 2018.

PETERSEN, P. Introdução. In: PETERSEN, P.; DIAS, A. (Org.). *Construção do Conhecimento Agroecológico: novos papéis, novas identidades*. Articulação Nacional de Agroecologia, Rio de Janeiro: Grafici, 2007.

PETERSEN, P. Introdução. *Agricultura familiar camponesa na construção do futuro*. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

PETERSEN, P. Prefácio. *Dossiê ABRASCO – Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde*. FIOCRUZ, Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Expressão popular, 2015.

PETRI, M.; FONSECA, A.B. Outros saberes na/da Educação do Campo no Brasil: reflexões para o Ensino de Ciências. In: Monteiro, B.A.P.; Dutra, D.S.A.; Cassiani, S.; Sanchez, C.; Oliveira, R.D.V.L. (Orgs.). *Decolonialidades na Educação em Ciências* (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências). 1ed.São Paulo: Editora Livraria da Física, v. 1, p. 225-245, 2019.

PETRI, M.; FONSECA, A.B. Entre a Educação Ambiental e a Agroecologia: um olhar sobre Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). *Ambiente & Educação – Revista de Educação Ambiental* - Dossiê Pesquisas e Práticas em Educação Ambiental e Educação do Campo, n.2, vol. 25, p. 369-389, 2020.

PLOEG, J.D. van der. *O modo de produção camponês revisitado*, 2006.

PLOEG, J.D. van der. *Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização* – 1ª edição – Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

PLOEG, J.D. van der. Potatoes and knowledge. In: HOBART, M. (Ed.). *An anthropological critique of development: the growth of ignorance*. 3.ed. Routledge: London and New York, p. 209-227, 2002.

PLOEG, J.D. van der. *Camponeses e a arte da agricultura – Um manifesto Chayanoviano* - 1ª edição – São Paulo; Porto Alegre: Editora Unesp; Editora UFRGS, 2016.

PRAZERES, M.S.C dos. Educação do campo e Pedagogia da Alternância no Brasil e na Amazônia: bases históricas. Revista HISTEDBR Online, nº 52, p. 357-371, 2013.

RIBEIRO, S.M.; AZEVEDO, E.; PELICIONI, M.C.F.; BÓGUS, C.M.; PEREIRA, I.M.T.B. Agricultura urbana agroecológica - estratégia de promoção da saúde e segurança alimentar e nutricional. *Revista Brasileira de Promoção da Saúde*, 25(3): 381-388, 2012.

RIVERA-FERRE, M.G. The resignification process of Agroecology: competing narratives from governments, civil society and intergovernmental organizations, *Agroecology and Sustainable Food Systems*, v. 42(6), 666-685, 2018.

RIVETTI, L.V.; NORDER, L.A. Agricultura tradicional e transição agroecológica em assentamentos rurais no entorno da Reserva Biológica de Poço das Antas (RJ). *Retratos de assentamentos*, v.17, n.2, 2014.

RÖLKE, H. *Raízes da imigração alemã – História e Cultura Alemã no Estado do Espírito Santo.* Vitória: Arquivo público do Estado do Espírito Santo, 624p., 2016.

SANTOS, M.J.D.; AZEVEDO, T.A.O.; FREIRE, J.L.de O.; ARNAUD, D.K.L.; REIS, F.L.A.M. Horta escolar agroecológica: incentivadora da aprendizagem e de mudanças de hábitos alimentares no Ensino Fundamental. *Holos*, ano 30, vol. 4, 2014.

SCHMITT. C. J. Transição agroecológica e desenvolvimento rural: um olhar a partir da experiência brasileira. In: BALESTRO, Moisés; SAUER, Sérgio. (Org.). Agroecologia e os desafios da transição ecológica. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SCHMITT, C.J. Redes, atores e desenvolvimento rural: perspectivas na construção de uma abordagem relacional. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 13, n. 27, mai./ago., p. 82-112, 2011.

SCHMITT, C.J.; PETERSEN, P. Transição agroecológica: revisitando o conceito a partir das experiências desenvolvidas por camponeses e agricultores familiares no Semi Árido brasileiro e em ambientes de agricultura modernizada no Sul do Brasil. *Cadernos de Agroecologia* – Resumos do VI Congresso Brasileiro de Agroecologia e II Congresso Latinoamericano de Agroecologia, v.4, n.2, 2009.

SCHNEIDER, S.; NIEDERLE, P.A. Agricultura familiar e teoria social: a diversidade das formas familiares de produção da agricultura. In: FALEIRO, F.G.; FARIAS NETO, A. L. de (Ed.). *Savanas: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agronegócio e recursos naturais*. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, Cap. 32, p. 989-1014, 2008.

SILVA, J.S. O dia depois do desenvolvimento: giro filosófico para a construção de uma agricultura familiar agroecológica, *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, Brasília, v.31, n.2, p. 401-420, 2014.

SILVA, M.A.B.R. *Educação do Campo e Agroecologia: continuidades e rupturas na história do assentamento Vereda II - Padre Bernardo – GO.* 2012. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, C.; GONÇALVES, A.V. A etnografia e suas contribuições para o desenvolvimento de uma pesquisa no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância. *Trab. Ling. Aplic*., Campinas, n(57.1), p. 551-578, jan./abr, 2018.

SILVA, R.O.; GEMIM, B.S.; SILVA, J.C.B.V. Transição agroecológica no rural brasileiro: a complexidade de quatro experiências práticas. *Revista GeoPantanal*, v.15, n. 28, 2020.

SILVA, J.C.; PEIXOTO, L.S.; DALL´ACQUA, P.E. Reflexões sobre Agroecologia e meio ambiente no CEFFA. *Revista da Formação por Alternância – Meio ambiente e Agroecologia*, ano 5, nº9, p. 32-38, 2009.

SILVA, W.; SAHR, C.L.L. Os Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância nas reflexões sobre desenvolvimento: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. *Geosul*, Florianópolis, v.32, n. 64, p. 193-216, mai./ago. 2017.

SORRENTINO, M. 2021. *Natureza e Educação – Caminhos para a questão ecológica/ambiental no Brasil* [palestra online], pelo Canal do Fundo Brasileiro de

Educação Ambiental, FUNBEA, em 09/04/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yC-BnQnXVz8.

SOUSA, A.P.F. *Práticas pedagógicas em alternâncias: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo* - MG. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

SOUSA, R.P. Educação em agroecologia: reflexões sobre a formação contra-hegemônica de camponeses no Brasil. *Revista Ciência e Cultura*, vol.69 n.2, 2017a.

SOUSA, K.A.S. *Avaliação da efetividade dos cursos oferecidos pelo PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na EFA - Escola Família Agrícola em Porto Nacional – TO*. 2017. 75f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2017.

SOUZA, J.B.A. *O papel das Escolas Família Agrícola (EFA) no desenvolvimento de alternativas agrícolas em Mato Grosso do Sul: o caso da Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ)*. 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

SOUZA, L.A.; CAIADO, M.A.C.; TESCH, F.; PERDIGÃO, G.V.; BELO, L.T.L. Plano Municipal de Redução de Risco de Santa Maria de Jetibá – ES – Brasil. *Revista Brasileira de Geologia, de Engenharia e Ambiental*, v.5, n.1, p. 93-107, 2015.

THEODORO, S.H.; DUARTE, L.G.; ROCHA, E.L. Incorporação dos princípios agroecológicos pela extensão rural brasileira: um caminho possível para alcançar o desenvolvimento sustentável. In: THEODORO et al. *Agroecologia – um novo caminho para a extensão rural sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ULRICH, C.B.; KOELER, E.; FOERSTE, E. Mulheres pomeranas em movimento. *Revista Movimentação*, v.5, n.10, p.139-152, 2019.

WEZEL, A.; BELLON, S.; DORÉ, T.; FRANCIS, C.; VALLOD, D.; DAVID, C. Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. *Agronomy for Sustainable Development*, 29, 503-515, 2009.

ZAMBERLAN, S. *MEPES: O início da longa caminhada (1963-1980).* Disponível em: http://mepes.org.br/media/e-books/MEPES-O-INICIO-DA-LONGACAMINHADA.pdf. MEPES, 283p., 2018.

ANEXO I

Organização Curricular da Educação Profissional de Nível Técnico

Forma de Oferta e Articulação: concomitante e subsequente ao Ensino Médio

Eixo Tecnológico: Recursos Naturais

Habilitação: Técnico em Agropecuária Qualificações: Horticultura Orgânica (III Etapa) e Empreendedorismo Rural (IV Etapa)

Disciplinas	Temas Geradores	Plano de Estudo (Subtema)	I ETAPA			II ETAPA			III ETAPA			IV ETAPA			Total Geral do Curso
			SE* (21)	SMSP* (21)	Total	SE* (21)	SMSP* (21)	Total	SE* (10)	SMSP* (10)	Total	SE* (11)	SMSP* (11)	Total	
Agricultura			-	-	147	-	-	63	-	-	-	-	-	-	210
Zootecnia			-	-	126	-	-	42	-	-	-	-	-	-	168
Administração e Economia Rural			-	-	126	-	-	63	-	-	-	-	-	-	189
Culturas			02	01	63	-	-	-	04	02	60	04	02	66	189
Criações			02	01	63	02	01	63	03	01	40	03	01	44	210
Agroecologia			-	-	-	02	01	63	-	-	-	-	-	-	63
Planejamento e Projeto			-	-	-	02	01	63	04	06	100	04	06	110	273
Construções e Instalações			-	-	-	-	-	-	02	01	30	02	01	33	63
Mecanização Agrícola			-	-	-	-	-	-	02	01	30	02	01	33	63
Desenho e Topografia			-	-	-	-	-	-	02	01	30	02	01	33	63
Irrigação e Drenagem			-	-	-	-	-	-	02	01	30	02	01	33	63

Agroindústria			-	-	-	-	-	-	04	02	60	04	02	66	126
Horticultura			-	-	-	-	-	-	06	03	90	-	-	-	90
Fruticultura			-	-	-	-	-	-	06	03	90	-	-	-	90
Empreendorismo Rural			-	-	-	-	-	-	-	-	-	06	03	99	99
Processo de Comercialização			-	-	-	-	-	-	-	-	-	06	03	99	99
Subtotal			**04**	**02**	**525**	**06**	**03**	**357**	**35**	**21**	**560**	**35**	**21**	**616**	**2.058**
Estágio Supervisionado			**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**80**	**-**	**-**	**80**	**-**	**-**	**80**	**240**
Total Geral da Habilitação															**2.298**

Observação: Legenda: SE*= Sessão Escolar SMSP*= Sessão Meio Sócio – Profissional

1. Para obter a Carga Horária das disciplinas em cada etapa, multiplica-se o nº da Sessão "( )" pelo nº de aulas;
2. Nas I e II Etapas da Educação Profissional são *Aproveitamento de Estudo as disciplinas de Agricultura, Zootecnia e Administração e Economia Rural, disciplinas essas cursadas na 1ª, 2ª e 3ª Séries da Parte Diversificada do Ensino Médio.