

Narrando a construção de uma escola família agrícola na trama de movimentos sociais

Júlio César de Almeida Pacheco*
Eduardo Simonini**

*The narrative of the construction of an
agricultural family school in the plot of
social movements*

* Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Mestre em Educação e assessor técnico-pedagógico da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA).

** Mestre em Psicologia Social e doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.

RESUMO: Os movimentos sociais são entendidos como sistemas de relações que engendram diferentes dinâmicas de gestão de processos coletivos, tramadas em dinâmicas políticas, culturais, estéticas e históricas diversas. Assim, novos temas e grupos aparecem nas sociedades contemporâneas como inseridos nas problematizações acerca dos movimentos sociais, como acreditamos ser o caso das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). O presente trabalho, ao apresentar as dinâmicas sociais que construíram a EFA Puris, situada no município de Araponga/MG, defende que as EFAs não são escolas do campo isoladas em si mesmas, mas um conjunto amplo de sujeitos sociais inter-relacionados. Acreditamos, assim, na necessidade de se dar atenção ao movimento das EFAs no Brasil, principalmente quando ele se configura tantas vezes a partir dos processos gestados nas comunidades e entre seus sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Família Agrícola; Movimento social; Educação do campo.

ABSTRACT: *We can understand social movements as a system of relationships that engender different collective processes, woven into political, cultural, aesthetic and diverse historical dynamics. Hence, new themes and groups appear in contemporary societies as inserted in the questioning of social movements, as we believe to be the case of the Agricultural Family Schools (Escolas Famílias Agrícolas – EFAs). This paper, by presenting the social dynamics that built the EFA Puris, in the municipality of Araponga/ MG, argues that EFAs are not rural schools isolated in themselves, but a comprehensive set of interrelated social subjects. We believe, therefore, the need of paying attention to the movement of EFAs in Brazil, especially when it is so often configured from processes that is managed in communities and among their subjects.*

KEYWORDS: *Agricultural Family School; Social movement; Rural education.*

1. INTRODUÇÃO

O debruçar sobre a problematização do que, na atualidade, vem a ser qualificado como movimento social, exige que consideremos o cenário exposto no fim do século XX e início do século XXI, quando as sociedades contemporâneas se viram atravessadas por atores, grupos e coletivos em campos sociais diversos. Foi diante desse contexto que Melucci (1989) indicou a necessidade de se conceber os movimentos sociais não como células identitárias atuando de forma individualizada, mas como um sistema de relações. Para o referido autor:

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

Consideramos, pois, que pela complexidade – e muitas vezes também pela volatilidade – com que se desenham nos diferentes cotidianos sociais, a definição teórica-conceitual dos movimentos sociais tem sido historicamente um desafio. Isso porque tais movimentos são tramados em fenômenos complexos, sejam eles políticos, culturais, econômicos, estéticos e históricos, expressos empiricamente nas ações coletivas de grupos mais ou menos organizados e permeados por valores nutridos em intensidades nômades e/ou construções identitárias. Assim, neste trabalho, assumimos por “movimento social” não apenas grupos organizados institucionalmente, mas também dinâmicas marcadas pela gestão coletiva de processos, mesmo que tal gestão não seja representada por um núcleo específico de pessoas ou por uma organização a centralizar e capitanear rumos.

Se preferimos a abordagem mencionada é por considerarmos que os movimentos sociais transitam tantas vezes em campos dinâmicos plurais e em espaços não necessariamente consolidados numa estrutura específica de sociedade. Se no Brasil, até a década de 1960, por exemplo, os estudos sobre os movimentos sociais tendiam a destacar as lutas operárias e sindicais a partir de uma perspectiva marxista, na década de 1970 surgiram novas tramas a engendram grupos heterogêneos que não se definiam ou se organizavam

necessariamente por meio dos marcadores “classe social” ou “luta de classe”. Eram grupos indígenas, quilombolas, de mulheres, de ambientalistas, dentre outros, que trouxeram em seus discursos elementos como a democracia de base, a livre organização, autogestão, diversidade, identidade local e regional, liberdade individual ligada à liberdade coletiva (MOCELIN, 2009).

Tal mudança fez consonância também com novas problematizações a respeito do capitalismo, o qual passou a ser pensado não apenas pela perspectiva do controle e exploração dos(das) trabalhadores(as) em nome da primazia das leis do mercado, mas também como uma maquinaria de modos de produção de vida, de maneiras de desejar, de sonhar, de amar, enfim, de toda uma produção de sensibilidades e de subjetividades (GUATTARI, 1992). Logo, a produção de modos de viver-pensar capitalistas não estava restrita à esfera econômica, presentificando-se também nas dinâmicas micropolíticas nos/dos cotidianos sociais.

Dentro desse contexto, a década de 1980 foi marcada pela redefinição das lógicas dos conflitos que orientavam muitas manifestações, o que afetou principalmente grupos que passavam a reivindicar não apenas bens materiais ou maior participação no sistema político, mas também conclamavam por mudanças de mentalidades sociais, manifestando-se pela produção de outros mundos possíveis a atualizarem diferentes maneiras de lidar com as relações familiares, com o consumo, com a sexualidade, com a produção de alimentos, com as lógicas e tempos da/na educação, com as exigências do (e resistências ao) novo “imperialismo” representado pelo mercado globalizado, etc (MELUCCI, 1989).

Já na década de 1990, os estudos sobre os movimentos sociais como um todo foram marcados pela temática da “crise dos movimentos”, seguida da questão de participação institucional da sociedade civil. Naquela década, destacaram-se temas como inclusão social/exclusão social, descentralização, espontaneidade, redes de solidariedade, terceiro setor, privado e público, capital social, protagonismo, território, escalas, mobilização, responsabilidade social e compromisso social (GOHN, 2014). Nesse cenário, à questão da desigualdade econômica foi acrescentado o conjunto das diferenças sociais e culturais dos grupos, para equidade e para a necessidade de ampliação da participação social por meio de medidas distributivas e compensatórias. Alteraram, pois, as relações

entre os diferentes sujeitos sociopolíticos presentes na esfera pública com a ampliação dos protagonistas da ação coletiva e de suas formas de mobilização e atuação (GOHN, 2013).

Há de se considerar que novos temas e coletivos continuaram a surgir, respondendo a dinâmicas diversas emergentes em diferentes espaços sociais, trazendo consigo a necessidade de ampliação contínua dos debates sobre os movimentos sociais na contemporaneidade. É nesse sentido que acreditamos que o movimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) também chega à atualidade se emaranhando nesse debate. Em suas relações, percebemos linhas de contato e de tensão que nos instigam a pensar essas escolas como sendo também um movimento social.

2. BREVE HISTÓRICO SOBRE AS ORIGENS DO MOVIMENTO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS (EFAS)

Para demarcar o início da experiência das Escolas Família Agrícolas, remetemo-nos à França das primeiras décadas do século XX, período este em que ocorreu um esvaziamento do meio rural que acompanhou um processo de urbanização e industrialização. O Estado não assistia as populações do campo em termos de políticas públicas, e os jovens do meio rural se viam obrigados a sair da propriedade familiar para poder estudar na cidade. Em meio a tal situação, surgiu a figura do padre Granereau, que veio a ser um importante ator social no surgimento das EFAs. Foi o padre Granereau, que, na França, fundou, em 1911:

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

Em 1930, o padre deixou a paróquia urbana em que atuava e se mudou para uma paróquia rural em Sérignac-Péboudou. Naquele lugar ele acolheu a demanda de famílias de agricultores que, entendendo a necessidade de uma formação escolar diferenciada para seus filhos, mobilizaram-se na construção de um projeto educativo que atendesse a essas expectativas e que permitisse que os jovens permanecessem no campo (SILVA, 2012). A partir de conversas entre padre Granereau e as famílias de agricultores, foi possível elaborar uma

lógica de funcionamento que satisfizesse os anseios daquele grupo, sendo definido que os jovens ficariam juntos e em tempo integral na companhia do padre durante um período do mês, e em outra parte do mês permaneceriam na propriedade de suas respectivas famílias. Essa experiência foi a origem do que veio a se configurar como a “Pedagogia da Alternância”, e que inspirou a criação das Escolas Família Agrícola ao redor do planeta. Como princípios básicos da alternância, podemos destacar: a) responsabilidade dos pais e da comunidade local sobre o processo formativo; b) diálogo entre os conhecimentos escolares e aqueles oriundos do trabalho familiar na propriedade rural; e c) alternância formativa realizada entre a Escola-Família e a comunidade onde vivem os jovens (NOSELLA, 2012).

Em 1937, um grupo de agricultores se constituiu em uma associação e se engajou na compra de uma propriedade onde se construiu, na cidade francesa de Lauzun, a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR), tendo por base os princípios da alternância (SILVA, 2012). Marcados, pois, por um caráter experimental, os cursos nas MFRs não tinham, inicialmente, nenhum currículo pré-definido; eram orientados apenas pelo padre e os materiais utilizados vinham de cursos de agricultura, a partir de doações de um instituto católico e com conteúdo totalmente técnico-agrícola. Essa dinâmica durou até por volta dos anos de 1942/43, quando as *Maisons* começaram a construir um currículo próprio e mais complexo, cuja proposta formativa foi, posteriormente, associada à formação técnica para o trabalho agrícola na propriedade familiar (NOSELLA, 2012). Havia também uma formação geral ligada aos conteúdos disciplinares, como por exemplo, o idioma e a matemática (SILVA, 2012), e se somarmos ainda o fato de que nos anos iniciais daquela experiência havia uma íntima relação das *Maisons* com a Igreja Católica, temos também presente uma formação moral de orientação cristã (BEGNAMI, 2003).

Quando, pois, aproximamo-nos das redes institucionais que configuraram os primórdios da EFA, temos que as *Maisons Familiales Rurales* não se constituíam em um fenômeno social isolado, uma vez que se conectava a atores diversos. De acordo com Nosella (2012, p. 49), um aspecto característico da *Maison Familiale* era o de que:

[...] sempre manteve uma relação muito estreita, primeiramente, com os sindicatos rurais e, em segundo lugar, com o movimento da Ação

Católica Francesa (JAC), Juventude Agrícola Católica. Isto significa que a *Maison Familiale* nunca foi uma escola isolada da ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio.

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

O período de 1945 a 1960 assistiu à sistematização da experiência das *Maisons Familiales*, havendo também aumento da literatura pedagógica relacionada ao tema, e à expansão dessa experiência, que se multiplicou rapidamente, passando de 30 para aproximadamente 500 unidades educativas.

As *Maisons* se mantiveram em expansão também para outras regiões da Europa e até para outros continentes. Entretanto, o primeiro país que recebeu a experiência iniciada na França foi a Itália, quando, em 1954, algumas lideranças de Castelfranco (na província de Treviso) demandaram por uma experiência educacional nova e que foi apoiada pelo Instituto Profissional para a Agricultura de Brusogada (na cidade de Padova). Foram criadas, então, as chamadas *Scuola della Famiglia Rurale*, as *scuola-famiglia* (NOSELLA, 2012). Foi por meio da intervenção italiana que, a partir de 1969, plantou-se a primeira experiência de Escola Família Agrícola em solo brasileiro, uma vez que a origem das EFAs no Brasil está muito associada à figura do padre Humberto Pietrogrande, italiano da ordem dos Jesuítas.

Em uma oportunidade de conhecer o Estado do Espírito Santo, padre Humberto se deparou com a situação das populações capixabas, especialmente daqueles descendentes de imigrantes italianos. Desde a segunda metade do século XX, o campo brasileiro empobrecia e o país vivia um intenso processo de êxodo rural, urbanização e industrialização. O modelo econômico urbano-industrial, adotado pelo governo brasileiro, fundava-se no latifúndio e na industrialização do campo por meio da grande produção agropecuária voltada para o mercado externo, da lógica dos monocultivos, da agricultura patronal e das tendências tecnológicas na produção¹. O Estado do Espírito Santo, por sua vez, atravessava um momento de crise econômica e social, cuja origem vinha do programa do Governo Federal de erradicação das lavouras de café, fato este que arruinou a principal fonte econômica daquele estado e culminou

em grande desemprego e miséria. Essa lógica trouxe a proletarização do trabalhador rural e o abandono da agricultura familiar e das populações rurais.

Passando, pois, a atuar, a partir de 1965, na Escola Apostólica dos Jesuítas, no município de Anchieta/ES, Pietrogrande se assumiu como um crítico da escola tradicional e de suas limitações em relação à sua capacidade de promoção de uma formação mais ampla àquelas populações, principalmente naqueles tempos de crise. Tendo, pois, conhecimento das experiências de formação em alternância em seu país, aquele padre trouxe essa proposta aos agricultores do Espírito Santo. Nosella (2012, p. 62) contextualiza aquele momento, argumentando que:

[...] a Igreja estava passando por uma transformação determinada pelo movimento espiritual do Concílio Vaticano II, pela Encíclica *Mater et Magistra* do Papa João XXIII e *Populorum Progressio* do Papa Paulo VI². Esse novo espírito induzia os padres a se preocuparem, não somente com uma ação sacramentalizante, mas, sobretudo, com uma ação promocional socioeconômica do povo. Neste sentido, o jovem sacerdote encontrou apoio, em seu propósito, nos outros sacerdotes da região. Evidentemente, a partir desta convicção de que precisava fazer algo em prol do povo capixaba, o Sacerdote começou a movimentar amigos e instituições, a escrever e esboçar projetos, enquanto esperava a hora de embarcar de novo para o Brasil.

No intuito de trabalhar para mudança dessa realidade social, foram realizadas parcerias e apoios que resultaram na criação, em 1966, de uma entidade ítalo-brasileira denominada *Associazione degli Amici dello Stato dello Espírito Santo* (AES)³. Ela teve o objetivo de promover o intercâmbio entre italianos e capixabas, no fomento do desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social daquele estado (SILVA, 2012). Assim, temos que a AES foi importante para o sustento do processo de implementação das experiências das MFRs no Brasil, aqui denominadas de Escolas Famílias Agrícola (EFAs), e que igualmente fomentaram a criação, em 25 de abril de 1968, de uma entidade jurídica representativa dessas escolas: o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES).

Embora se tenha ideais democráticos e de participação, de distribuição das informações, conhecimentos e de poder, e de uma proposta de reflexão crítica sobre a realidade, Nosella (2012) aponta alguns problemas já experimen-

tados pelas EFAs brasileira, tais quais: a) as relações entre Brasil e Itália eram assimétricas, o que soava como trocas unilaterais que pareciam trazer maiores vantagens, inclusive econômicas, para as pessoas e organizações italianas – daí que surgiu o questionamento levantado por Nosella se a experiência das EFAs seria uma experiência na América Latina ou da América Latina, em relação à autonomia dos brasileiros em desenvolver uma pedagogia própria; b) problemas estruturais das organizações brasileiras nas quais existia uma concentração de poder por parte da junta diretora do MEPES, naquela época uma entidade que aglutinava o movimento nacional das EFAs, e que impossibilitava a real participação das famílias, estudantes, parceiros, entre outros, nas decisões; c) questões de ordem metodológica e no plano de formação causado pela expansão das EFAs, pelo número de estudantes matriculados e dos impasses entre o conteúdo formativos proposto nas EFAs e pelo currículo oficial; d) as concepções filosóficas e pedagógicas das EFAs, que eram muito difusas e diversas, não havendo um conjunto compartilhado de referências teóricas e práticas que orientasse o trabalho dessas escolas; e) dificuldades de garantir o quadro dos profissionais das escolas; e f) problemas financeiros (NOSELLA, 2012).

O acompanhamento e manutenção das EFAs brasileiras eram passados às administrações municipais, embora nem sempre as prefeituras assumissem, de fato, os investimentos necessários para o pleno funcionamento do projeto. A maior parte das contribuições vinha da celebração de convênios com os governos de cada estado, tendo sido considerada a fonte mais segura de recursos. Nacionalmente, os recursos eram conquistados para ações pontuais – como construção do prédio de alguma escola, realização de cursos profissionalizantes, compra de equipamentos – a partir de fundações, entidades, sociedades religiosas e programas específicos de governo (NOSELLA, 2012).

As EFAs estavam alcançando outros estados da federação brasileira e, assim, pela necessidade de maior articulação entre as EFAs para superação do isolamento e dos problemas enfrentados, bem como para fortalecimento do movimento, foi criada, em 1982, por ocasião da primeira Assembleia Geral das EFAs do Brasil, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Esta buscou autonomia e independência do MEPES e passou a organizar formações regionalizadas com o apoio de uma Equipe Pedagógica

Nacional.

A década 1980 marcou o início de uma ampla expansão das EFAs para diferentes regiões do Brasil – o que justificou a criação da UNEFAB –, juntamente com a diversificação administrativa das escolas, indo da total dependência dos setores públicos à gestão coletiva de associações de agricultores (SILVA, 2012). Diante desse contexto de dificuldades, mas igualmente de abertura de novas possibilidades educativas, podemos situar as tendências que interferiram na construção, em Minas Gerais, da Escola Família Agrícola Puris, no município de Araponga.

3. A EFA PURIS DE ARAPONGA/MG

As EFAs em Minas Gerais, de forma geral, surgiram a partir da articulação de grupos de agricultores e lideranças da região, muito motivada pelo trabalho realizado pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁴. A repercussão do trabalho delas foi abrangente, implicando uma reflexão por parte das comunidades rurais sobre temas diversos da realidade experimentada por esses trabalhadores e trabalhadoras. Entre esses municípios que vivenciaram a intervenção das CEBs estava o de Araponga.

Araponga, município com menos de dez mil habitantes, está localizado no entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB), na zona da mata mineira, e teve os índios Puri como habitantes. Posteriormente, membros de expedições oficiais para exploração dos solos, e mineradores vindos de Ouro Preto e Mariana, deslocaram-se para o citado município. Tendo a exploração do ouro declinado rapidamente, iniciou-se outro processo de ocupação daquele lugar; ocupação esta diretamente relacionada à destruição da Mata Atlântica local pela expansão das culturas comerciais marcadas pelo latifúndio, pelos grandes produtores de café e pela ausência de sitiantes (ZANELLI, 2009). A vegetação na zona da mata foi substituída inicialmente pela cultura da cana-de-açúcar, mas, em meados do século XIX, esse processo se intensificou com a cafeicultura, que trouxe consigo o crescimento demográfico, ferrovias, urbanização, industrialização e, conseqüentemente, exploração da terra com monocultivos agrícolas e extração desequilibrada de madeira (CAMPOS, 2006).

A cafeicultura introduzida na região teve seu ápice entre o período de 1870 e 1905, estabelecendo a grande propriedade e o trabalho escravo como pilares da organização social da época. Com a assinatura da abolição da escravidão, em 1888,

os cafeicultores se viram frente à indisponibilidade de mão de obra escrava, tendo que criar outras formas de relação de trabalho. As fazendas de café foram, então, fragmentadas em propriedades menores e os agricultores passaram a adotar um padrão produtivo de culturas de subsistência diversificadas. Entretanto, a partir da década de 1960, o Governo, por meio de programas estatais, buscou reerguer a cafeicultura na região, tendo o café voltado a ser o principal produto na geração de renda para as famílias de produtores agrícolas (CAMPOS, 2006).

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

Nesse processo, um sindicato dos trabalhadores rurais foi criado, respondendo a demandas de documentação das terras conquistadas pelos(as) trabalhadores(as), encaminhamento de benefícios, regularização de documentação pessoal, entre outras funções. O sindicato assumiu a compra de terras e, a partir disso, o que era um movimento de “Conquista da Terra em Conjunto” de alguns grupos (geralmente membros de uma mesma família) se tornou um movimento coletivo no município de Araponga. A partir do sindicato e das discussões sobre o acesso a terra, outras demandas foram apontadas e outras organizações foram criadas nesse movimento, como a Associação de Agricultores Familiares de Araponga e a Comissão de Mulheres.

Naquele município, por sua vez, muitos jovens do campo também estavam parando de estudar devido a distância das comunidades rurais até o centro de Araponga ou do distrito de Estevão de Araújo, onde as escolas de Ensino Médio eram oferecidas. Para concluir o ciclo escolar básico era quase necessário que os jovens

se mudassem para o município de Araponga a fim de viabilizarem as possibilidades de escolarização. Por isso, surgiu a exigência das comunidades rurais por uma escola de Ensino Médio acessível para os jovens do campo e que também tivesse uma proposta de formação mais próxima da realidade rural. Dessa forma, a partir da mobilização do sindicato, foi realizado um seminário de Educação do Campo no município de Orizânia, localizado a 74 km de Araponga, em que a proposta de criação de Escola Família Agrícola na região foi discutida mais amplamente com outros parceiros, como Organizações Não Governamentais⁵, a Associação Mineira de Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), alguns secretários de agricultura da região e associações locais relacionadas à agricultura familiar, além de pessoas de várias comunidades rurais interessadas.

Com o passar do tempo e a partir de encontros e reuniões com as comunidades, do seminário de Educação do Campo, e tendo se destacado a demanda de uma proposta educativa para os jovens do campo, foi articulada a criação de uma EFA em Araponga, que seria uma escola de Ensino Médio para atender jovens que tinham interrompido os estudos por falta de oportunidade. Em 2001, assim que aconteceu mais uma compra da “Conquista de Terra em Conjunto” em Araponga, os trabalhadores que haviam adquirido as terras acordaram de doar uma parte do terreno para a implantação da EFA.

Segundo Maria Rosânia (agricultora familiar, uma das fundadoras da Escola Família Agrícola em Araponga e diretora dessa mesma escola em 2015),

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

Dessa maneira, temos que, em Araponga, a EFA Puris nasceu a partir da articulação de várias dinâmicas sociais que estavam sendo organizadas no município e região, o que nos faz pensar que, mais complexa do que apenas uma célula escolar, ela se constituiu enquanto uma ação micropolítica a engendrar um movimento social.

Mas se a demanda da EFA, até então, estava sendo assumida pelo sindicato, logo foi criada a Associação Escola Família Agrícola Puris de Araponga (AEFA Puris), focada no objetivo de lidar com o projeto educacional que vinha sendo

discutido entre os(as) agricultores(as) do município e região. O sindicato local de Araponga passou a ser um parceiro dessa associação que ficou, a partir daí, com a responsabilidade de angariar recursos para construção do prédio da escola, resolver as questões legais para criação da EFA e buscar meios de garantir profissionais que pudessem assumir o funcionamento desse projeto.

Somado a esse contexto, havia a discussão das políticas federais de territórios, uma vez que, na região de Araponga e municípios vizinhos, estava sendo criado o Território Serra do Brigadeiro, juntamente com o Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB)⁶. Nessas discussões, e pela insistência do grupo dos agricultores de Araponga, o projeto de implementação da EFA Puris foi assumido como parte das ações territoriais e consegui, em 2004, aprovação para ser contemplado pela política territorial. A associação promovia, assim, vários encontros para discutir a implantação da escola, os quais contavam muitas vezes com aproximadamente 50 pessoas, o que gerou uma forte mobilização dos movimentos locais.

Assim, por volta de 2005, a associação resolveu que começaria a viabilizar a construção da escola por meio de projetos e apoios vindos da Fundação Ford⁷, que financiava atividades do CTA-ZM e contribuiu na compra de alguns equipamentos. Os membros da AEFA Puris se dedicaram, então, a organizar todos os documentos necessários para a autorização da escola e os apresentaram à Secretaria de Educação do município. Contudo, segundo Rosânia:

E eu acho assim, que a gente foi recebido com muito deboche, com.. ah, é a escolinha né. Então, assim, a gente foi visto [pela Secretaria de Educação] com deboche mesmo. E não foi uma vez só. Foram várias vezes que a gente foi tratado é com humilhação mesmo. Então naquela época eu ainda tinha o ensino médio, eu não tinha o ensino superior, mas eu sabia, juntamente com a associação, todas as leis, todas as documentações que nós tínhamos feito. A gente sabia tudo. E eles não davam o luxo nem de olhar. Mandavam que voltássemos com a documentação toda para trás. Não quiseram nem ficar com a documentação lá.

Mesmo sem ter a autorização da escola garantida ainda, a diretoria e a equipe de seus educadores foi montada e, diante das dificuldades de se ter uma estrutura física para receber a escola, em 2008, a EFA Puris começou a funcionar em uma casa cedida por uma família de agricultores. Nas palavras de Rosânia:

[...] nós começamos a funcionar a escola, sem autorização, debaixo de um pé de manga. Primeira sala de aula foi um pé de manga. Primeiro

quadro era um colchão e tinha uma mesa redonda onde nós pregávamos tarjetas. E a gente adaptou a casa de Cosme e Amélia para ser a nossa escola. Adaptamos todinha. Lá dentro era secretaria, era alojamento. A casinha de fora virou sala de aula e também outra parte da secretaria e alojamento. Nós construímos a primeira sala [de aula] com bambu e na primeira semana de aula nós recebemos a notícia que a nossa secretaria [de educação] ia nos fazer uma visita para fechar nossa escola.

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

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

Apenas ao final de 2008 a EFA Puris foi autorizada e a sede da escola, construída na terra cedida pelos agricultores, foi finalizada e entregue à AEFA Puris. Contudo, na nova sede houve problemas de falta de água, de luz (porque as instalações elétricas queimaram), a rede de esgoto estourou, faltaram recursos para o funcionamento da escola (já que não foram constituídos convênios com a prefeitura) e a equipe de educadores chegou a ficar seis meses sem remuneração. Para contornar as dificuldades, foi realizado um diagnóstico em conjunto com as famílias, associações, monitores e estudantes para apontar tudo que precisava ser feito para o funcionamento da escola e delinear um planejamento de ações. Foi diante desse cenário também que aquelas pessoas decidiram que a escola funcionaria com ou sem recursos e que todos iriam se mobilizar para viabilizar a continuidade do projeto a partir de um planejamento de melhorias gradativas da escola.

Tal circunstância nos traz às considerações que Mosquera (2015) realiza a respeito da relação entre justiça social e democracia participativa; relação esta, segundo o referido autor, que tende a ser muito criticada por ser de precária operacionalidade em grupos humanos numerosos. Contudo, podemos ver contemplada

nas articulações que construíram a EFA Puris a seguinte afirmação de Mosquera (2015, p. 25; tradução nossa):

Um novo tipo de democracia tem que se desenvolver para cumprir as necessidades de expansão da justiça social. Para que esta última se dê, é fundamental garantir a participação efetiva, permanente e de qualidade de todos os cidadãos, para o que necessitamos de propostas que girem ao redor do conceito de “democracia participativa”, aquela que vai muito mais além da intervenção pontual de seus cidadãos e que, além de permitir a expressão constante de suas ideais e desejos, teça redes de comunicação entre pessoas e grupos sociais, guiados por valores democráticos e de justiça.

Assim, construída física e ideologicamente em um exercício de participação democrática, consideramos que um ponto forte naquele momento da história da EFA Puris, e das organizações locais envolvidas com o projeto, estava no fato de terem estabelecido relações próximas entre diferentes atores nas redes compostas naquele grupo. De acordo com Romualdo Macedo⁸:

[...] a articulação que tivemos que fazer foi de fundamental importância para a gente construir nossa escola. Se não fosse através da organização dos agricultores e agricultoras e também de outras organizações que são parceiras, como o próprio CTA, a própria AMEFA⁹ e também alguns professores da Universidade Federal [de Viçosa], a gente não tinha conseguido esse projeto para a gente construir, através da Fundação Ford, para a gente construir esse nosso espaço aqui.

Nessa trama entre diferentes influências e alianças, a EFA Puris manteve ainda parcerias com o sindicato de trabalhadores rurais do município, com cooperativas de crédito, com o CTA-ZM e com departamentos da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Com esta última, as parcerias se estabeleceram principalmente com os departamentos de Solos, de Fitotecnia, de Zootecnia e de Educação, que contribuíram, por exemplo, com a disponibilização de espaços da universidade para realizar aulas práticas da EFA e com visitas de estudantes da universidade à escola para conhecer a sua proposta educativa e metodológica. Os laços estabelecidos assumiam também uma dimensão comunitária de fundamental importância para garantir os avanços dos processos que envolviam a EFA Puris. A dimensão local e sua gestão dos processos escolares foi, sem dúvida, o que assegurou, naquele momento, a continuidade daquele projeto educativo.

A proposta da EFA Puris, construída em coletivo com diferentes grupos e movimentos sociais, foi a de trabalhar com os jovens por meio de uma perspectiva de formação integral, no que diz respeito não só ao aprendizado de conhecimentos técnico-científicos, mas também enquanto sujeitos sociais. Dessa forma, mais do que somente trabalhar conteúdos disciplinares, a escola pretendia uma formação para a vida em comunidade e para a inserção da juventude nas questões cotidianas e de uma maneira coletivamente organizada.

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

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

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos, portanto, assumir que a EFA Puris – mesmo com contradições internas, ligadas, por exemplo, às pressões quanto à demanda dos estudantes por uma formação que possibilitasse a eles o ingresso em cursos superiores em universidades e faculdades da região – teve sua referência formativa na cultura camponesa. Os projetos de sociedade e de escola que a EFA Puris construiu tiveram significativa influência das(nas) definições dos(as) trabalhadores(as) envolvidos(as) nos movimentos sociais do campo, a partir dos quais se configurou uma escola que incorporava em seu plano pedagógico e metodológico os saberes socialmente compartilhados. O artesanato local, as expressões artístico-culturais da região, a colaboração de agricultores que eram convidados, dentro de disciplinas curriculares, a partilhar seus conhecimentos com os

discentes, a orientação técnica voltada para o contexto da produção agrícola familiar, ressignificando práticas ecológicas e comprometidas com as circunstâncias comunitárias. Enfim, o conjunto dos processos educativos da EFA Puris carregava a proposta de um campo diferente daquele implementado pelo modelo do agronegócio. Ela se ligou à Agroecologia¹⁰ como matriz agrícola e social e à Cultura Popular¹¹ como base de elaboração de um projeto de campo e de sociedade.

Quando, pois, seguimos um pouco das tramas que compuseram a história da EFA Puris, vimos que estas colocaram em conexão diversas dimensões, saberes e grupos. Sendo um movimento social plural, e consideradas em suas redes, podemos igualmente inferir que, a exemplo da Puris, as EFAs brasileiras não se apresentam isoladamente em suas construções, estabelecendo relações com diferentes movimentos sociais e associações. Essas trocas, por sua vez, engendram-se em concepções formativas, metodologias pedagógicas diversas, experiências particulares de cada comunidade, trocas de conhecimento entre as escolas, o que faz da experiência das EFAs uma trama complexa e não homogênea, marcada, especialmente nos dias atuais, por invenções e conflitos.

Mesmo se pensarmos apenas no Estado de Minas Gerais, as relações construídas em cada local não são iguais. As EFAs da zona da mata mineira, do Vale do Jequitinhonha ou do Sul de Minas enfrentam e se constituem em circunstâncias e tramas sociais, econômicas, educacionais, políticas e ambientais distintas. Elas são organizadas por pessoas que estão em contextos culturais diferentes, o que fomenta diversas outras produções de realidade e, conseqüentemente, efeitos de verdade (FOUCAULT, 2003). Como a EFA Puris, em Araponga, outras escolas famílias agrícolas têm uma história própria urdida em suas redes locais, fazendo delas igualmente um movimento social, uma vez que se constituem em um feixe de relações não apenas de teorias e práticas pedagógicas, mas também de proposições coletivas – tantas vezes tensas, contraditórias e conflitantes – de mundos, de políticas, enfim, de outras realidades possíveis.

NOTAS

1. Esse modelo corresponde ao proposto pela Revolução Verde que se apoia em uma lógica científica-industrial de controle da natureza, o que para alguns autores representa uma ruptura com a história da agricultura (BRITTO PEREIRA, 2012, p.685-689).
2. Os referidos documentos abordam que, concomitante aos avanços científicos, houve uma crise moral e espiritual da humanidade e a Igreja Católica deveria assumir o papel de reproximação entre a terra e o céu. Em uma perspectiva de ser o centro em um processo de retomada da perfeita doutrina cristã, propõe uma ação social da Igreja pautada na caridade e no assistencialismo, considerando a necessidade de intervir nas questões das classes oprimidas,

dos humildes. Inclusive, em algumas partes do texto dos documentos associa a crise moral e espiritual a doutrinas materialistas ou à ateus militantes, colocando como missão para a Igreja assumir a frente nas questões sociais. Esses documentos podem ser encontrados na internet e deixo aqui a sugestão de sua leitura porque pode indicar caminhos de análise da participação da Igreja Católica nas lutas das classes trabalhadoras, nem sempre como uma força comprometida com as lutas populares, mas às vezes como apaziguadora de perspectivas de lutas populares mais desestruturantes da ordem social hegemônica.

4. Inseridas em um debate sobre a necessidade da Igreja na América Latina se posicionar junto aos povos e às classes oprimidas, contrariando um posicionamento histórico da Igreja em favor das classes dominantes e aliado às elites burguesas do regime capitalista, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) se colocaram no desafio de um trabalho pastoral em favor dos povos latino-americanos na luta por sua libertação das opressões causadas pelo modo de produção capitalista e sua carga ideológica. As primeiras comunidades surgiram na década de 1960 no Brasil e se formaram diversas outras em diferentes lugares do país, tendo existido, segundo estimativas não oficiais, 80 mil CEBs que congregavam cerca de dois milhões de pessoas. Entre elas estavam, na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, arrendatários, pequenos proprietários, peões e seus familiares, e nas áreas urbanas, operários, donas-de-casa, subempregados, aposentados, jovens, moradoras e moradores das periferias. Enfim, participavam das CEBs pessoas das classes populares. Sendo influenciadas também pelo Concílio Vaticano II, que pretendia uma aproximação da Igreja junto às camadas populares, as CEBs se assumiram como espaço de organização e mobilização dos trabalhadores, criando um tecido social que conectava diversas organizações, ou mesmo sendo incentivadora da articulação de movimentos populares autônomos, inclusive durante a ditadura militar brasileira. A orientação metodológica praticada pelas CEBs, baseada no método do ver-julgar-agir e dos círculos bíblicos, teve grande influência sobre a organização de diversos movimentos e lutas dos trabalhadores no Brasil. Para maiores informações, procurar em Frei Betto (1981).
5. Neste caso mais específico, houve importante participação do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM). Esta ONG foi fundada em 1987 por lideranças sindicais, agricultores/as familiares e profissionais das ciências agrárias, com o objetivo de capacitação social e desenvolvimento de sistemas produtivos adequados ecológica, econômica e politicamente ao contexto da Zona da Mata mineira. Tem hoje por objetivo a promoção da Agroecologia, o fortalecimento das organizações, a equidade nas relações de gênero e a melhoria da condição de vida das famílias agricultoras (Disponível em: <<http://www.ctazm.org.br>>. Acesso em: 22 mar. 2016).
6. Para maiores informações, consultar Campos (2014).
7. “A Fundação Ford é uma organização privada, sem fins lucrativos, criada nos Estados Unidos para ser uma fonte de apoio a pessoas e instituições inovadoras em todo o mundo, comprometidas com a consolidação da democracia, a redução da pobreza e da injustiça social e com o desenvolvimento humano” (Disponível em: <<http://www.programabolsa.org.br/fford.html>>. Acesso em: 26 jul. 2016).
8. Agricultor familiar e técnico agrícola, sendo um dos atores envolvidos no processo de criação de organizações sociais do município de Araçuaia.
9. Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA).
10. Entre vários entendimentos a respeito do conceito de Agroecologia, escolhemos neste trabalho aquele que a compreende como uma disciplina científica que discute a valorização do estudo da ecologia nos sistemas agrários. Especialmente na América Latina, a Agroecologia se apresenta como suporte para a construção de uma agricultura que conserva os recursos

naturais, adaptada às condições ecológicas e à biodiversidade, conversando também com os saberes dos agricultores tradicionais, sejam eles camponeses, indígenas, povos da floresta, entre outros.

11. O termo Cultura Popular vem sendo utilizado entre as EFAs para designar o conjunto das expressões culturais que afirmam uma identidade camponesa – seja através da música, da dança, dos tecidos, dos alimentos, da linguagem escrita ou oral – presente nos diversos modos de vida dos sujeitos camponeses.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

GUATTARI, F. **Caosmose**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

MELUCCI, A. Um objetivo para os movimentos sociais? **Lua Nova**, São Paulo, n.17, p.49-66, jun. 1989.

MOCELIN, D. G. Movimentos sociais e movimentos sociais rurais. In: GEHLEN, I.; MOCELIN, D. G. (Orgs.). **Organização Social e Movimentos Sociais Rurais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 49-74.

MOSQUERA, C. R. **Justicia social y educación democrática**. Un camino compartido. Madrid: La Muralla, 2015.

NOSELLA, P. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

SILVA, L. H. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo**: Alternância ou Alternâncias? Curitiba: CRV, 2012.

ZANELLI, F. V. **Agroecologia e construção de territorialidades**: um estudo sobre a criação da Escola Família Agrícola Puris de Araponga - MG. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2009.

Recebido em 19 março de 2016

Aprovado em 5 de junho de 2016