

LUIZ HENRIQUE VIEIRA

**EXPRESSÕES E MULTICOMPLEXIDADES NOS DEBATES TRANSVERSAIS
SOBRE OS ALIMENTOS: AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DA EFA PURIS**

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

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

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

T

V658e
2018

Vieira, Luiz Henrique, 1987-
Expressões e multicomplexidades nos debates transversais
sobre os alimentos : as experiências educativas da EFA Puris /
Luiz Henrique Vieira. – Viçosa, MG, 2018.
xiii, 158 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Orientador: Cezar Luiz de Mari.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 148-156.

1. Escola Família Agrícola Puris (Araponga, MG).
2. Educação do campo. 3. Pedagogia da alternância.
4. Agroecologia. 5. Alimentos. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

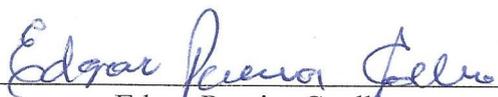
CDD 22. ed. 370.91734

LUIZ HENRIQUE VIEIRA

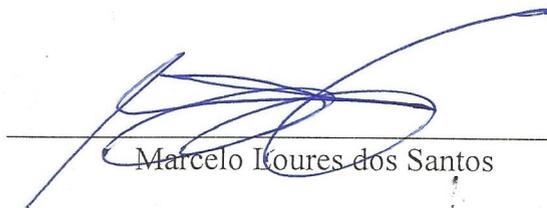
**EXPRESSÕES E MULTICOMPLEXIDADES NOS DEBATES TRANSVERSAIS
SOBRE OS ALIMENTOS: AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DA EFA PURIS**

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

APROVADA: 05 de junho de 2018.



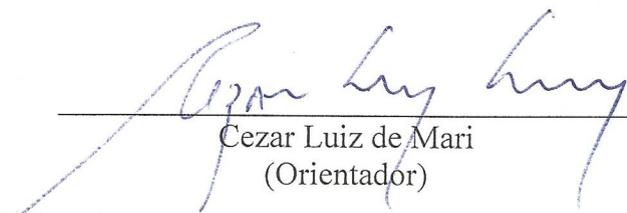
Edgar Pereira Coelho
(Coorientador)



Marcelo Loures dos Santos



Fernanda Maria Coutinho de Andrade



Cezar Luiz de Mari
(Orientador)

AGRADECIMENTOS

Aos meu pai e mamãe, em homenagem pela sua passagem na Terra.

As prosas boas e debates das aulas, do corredor, da sacada, dos bares, ruas e tantos outros lugares que contribuíram para a (de) formação do conhecimento.

A CAPES por ter tido bolsa durante um ano de pesquisa.

Aos amigos e amigas diversos que nos rodeiam.

E especial agradecimento aos estudantes e as monitoras e monitores da EFA Puris de Araçatuba por terem sido parceir@s nesses dois anos de pesquisa. Agradecimentos especiais as monitoras e monitores....Rosania, Lívia, Romu, Eltim, Grazi, Marli, Lea e Ivanet e seu Neném, um dos Puris fundadores da escola.

Ao movimento de Educação do Campo que busca, em sua diversidade e sujeitos, ousar trabalhar a educação de maneira libertadora.

Sementes

(Josué Oliveira Lopes, Educando da EFA Puris, 2017)

Toda semente plantada
esparrama pelo chão
ao crescer da nova vida
e alegra o sertão

A semente sem um dono
compartilhada pode ser
e assim todos escolhem
o que em sua mesa vai ter

Da vida ao homem do campo
e paz no seu coração
traz sobrevivência a terra
variedades, terão

Vamos guardar as sementes
em casa comum, aprender
e assim a autonomia
da agrobiodiversidade prevalecer

Tem as sementes crioulas
o saber da cultura popular
preserva a agrobiodiversidade
e a casa comum que traz soberania
alimentar

É autonomia para o campo
e a semente partilhar
é preceito do bem viver
sem a ninguém escravizar

E haverá diversidade
pois se tem liberdade para plantar
na mesa de cada um alimento saudável terá

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	vi
LISTA DE GRÁFICOS.....	vii
LISTA DE MAPAS.....	viii
LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE SIGLAS.....	x
RESUMO.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
1. Procedimentos e caminhos metodológicos.....	7
2.0 DOS PURIS DAS SERRAS DOS ARREPIADOS A ESCOLA EM ALTERNÂNCIA EM ARAPONGA.....	13
2.1 Aspectos organizativos e a cultura Puri nos agricultores de Araponga.....	15
2.2 Os Puris e a relação com a alimentação.....	17
2.3 Conquista de Terra em Conjunto: nossa terra para fazer nossa escola.....	20
2.4 Da Comunidade Educativa Popular Agrícola (CEPA) à Escola Nacional de Energia Popular(ENEP).....	23
2.5 Um novo horizonte com a EFA Puris.....	25
2.6 Origem dos estudantes da EFA Puris.....	40
2.7 A Formação e o papel dos monitores monitoras.....	44
2.8 Um pouco mais sobre as EFAs.....	47
2.9 A construção e o movimento da Educação do Campo.....	54
3. ALIMENTOS E CONTEMPORANEIDADE: EDUCAÇÃO, AGROECOLOGIA E AS PRÁTICAS ALIMENTARES.....	58
3.1 Alimentando o debate sobre os alimentos, questões para além da EFA.....	60
3.2 Os campos da Agroecologia: Concepções, sujeitos e racionalidade.....	65
3.3 Debatendo nossas práticas alimentares.....	72
3.4 A Segurança Alimentar e Soberania Alimentar dos povos: Diferenças em torno do que e como comemos.....	76
3.5 Conscientização e Saberes como formas de mudanças.....	81
4. AS DIMENSÕES DO CURRÍCULO: PROBLEMATIZANDO A REALIDADE E ALIMENTANDO O DEBATE SOBRE A MULTICOMPLEXIDADE DOS ALIMENTOS NA EFA PURIS.....	91

4.1 Do Círculo de Cultura para o Círculo Epistemológico como fonte metodológica de pesquisa.....	91
4.2 Adentrando em questões dos PE e CC.....	101
4.2.1 A minha família e o trabalho na terra, as ocupações e profissões no campo em nossa região.....	104
4.2.2 Horta familiar, cultivo e uso das plantas medicinais para a saúde.....	105
4.2.3 Plantas nativas e os bichos em nossa região.....	108
4.2.4 Água no planeta e em nossa região.....	109
4.2.5 A Agricultura Familiar e Agroecologia.....	110
4.2.6 Cultura do café em nossa região.....	111
4.2.7 Culturas agrícolas anuais.....	111
4.2.8 Animais de pequeno e médio porte.....	112
4.2.9 Agrotóxicos e Transgênicos.....	112
4.2.10 Bovinos e Gado de leite.....	116
4.2.11 Fruticultura.....	117
4.2.12 Poder público local, políticas públicas para o campo e a participação popular e o crédito.....	118
4.2.13 Homeopatia.....	119
4.3 Alimentando a Alternância no Tempo Comunidade.....	120
4.4 A cozinha, o cardápio e a alimentação cotidiana na EFA Puris.....	123
4.5 Os projetos e a relação com a alimentação escolar.....	133
4.6 O Plano de Formação da EFA Puris de Araçuaia-MG.....	137
4.7 Um currículo da alternância ou alternâncias de um currículo em devir?.....	140
CONSIDERAÇÕES PARA NÃO CONCLUIR.....	145
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXO I.....	157

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem logo da EFA Puris de Araponga com destaque para os cinco sujeitos Puris. Como forma de comparação, abaixo o símbolo das demais EFAs.....	26
Figura 2- Área da EFA Puris de Araponga-2017.....	32
Figura 3: Apicultura ao lado do fragmento de mata.....	33
Figuras 4 e 5: Horta da escola.....	34
Figura 6: Nota da AMEFA repudiando o governo de Minas Gerais.....	39
Figura 7: Pintura de solo sobre relacionado a conhecimento, paladar e agroecologia na parede da escola.....	72
Figura 8: Cultivo de PANCs-Peixinho da horta/peixe peludo.....	85
Figura 9: México Família Casales de Cuernavaca.....	95
Figura 10: Equador: Família Ayme de Tingo.....	95
Figura 11: Mandala de ervas medicinais com galinheiro (esquerda) minhocário (centro) e forno a lenha (direita) ao fundo.....	106
Figura 12: Casa de Sementes Crioulas.....	107
Figura 13: Farmacinha da EFA Puris.....	120
Figura 14: Cardápio da EFA Puris.....	124
Figura 15: Feijão produzido na EFA Puris.....	125
Figura 16: Pintura de solo no refeitório.....	126
Figura 17: Arte com solos na parede do refeitório.....	128
Figura 18: Fornos da EFA Puris. Batatas e mudas de Noni abaixo.....	129
Figura 19: Cebola, alho e alface colhidos na escola. Ao fundo, pintura de solo relacionada a alimentação.....	133
Figura 20: Placa do aviário com a turma de 2011.....	134
Figura 21: Placa da Fruticultura com a turma de 2014.....	134
Figura 22: Tanque de peixe desativado.....	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Relação de pais agricultores/mães agricultoras e demais profissões dos pais e mães dos/as educandos/as-2008 2017.....	43
Gráfico 2: Divisão do quadro profissional por sexo-2017.....	44
Gráfico 3: Divisão do quadro profissional por sexo: 2008-2017.....	45

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização da Escola Família Puris de Araonga	26
Mapa 2: Mapa planialtimétrico dos municípios do Território Rural da Serra do Brigadeiro...	29
Mapa 3: Localidades de moradia dos/as estudantes da EFA Puris: 2008-2017.....	42
Mapa 4: Localização dos municípios das Escolas Família Agrícola-MG.....	52
Mapa 5: Área alimentares do Brasil.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Alguns dos alimentos ingeridos pelos Puris.....	19
Quadro 2- Temporalidade dos Instrumentos Pedagógicos.....	36
Quadro 3-Atividades pertinentes ao Monitor de CEFFA.....	46
Quadro 4: PE do Primeiro Ano.....	101
Quadro 5: PE do Segundo Ano.....	102
Quadro 6: PE do Terceiro Ano.....	102
Quadro 7- Principais Alimentos ingeridos no almoço e jantar na EFA Puris.....	125
Quadro 8- Principais alimentos ingeridos no Cafés da Manhã e Lanches.....	130
Quadro 9- Alimentos produzidos na EFA Puris desde 2009.....	132

LISTA DE SIGLAS

ABA: Associação Brasileira de Agroecologia
AEFA: Associação Escola Família Agrícola Puris
AFA: Associação dos Agricultores (as) Familiares de Araponga
AJP: Associação Jovens Puris
AMEFA: Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
ANA: Articulação Nacional de Agroecologia
ARC: Águas Residuais do Café
ATER: Assistência Técnica e Extensão Rural
CC: Colocação em comum
CEBs: Comunidades Eclesiais de Base
CEFFA: Centros Familiares de Formação por Alternância
CEPA: Comunidade Educativa Popular Agrícola
CEDRS: Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável
CTA-ZM: Centro de Tecnologia da Zona da Mata
EFA: Escola Família Agrícola
EFA Puris: Escola Família Agrícola Puris
EM: Microrganismos Eficientes
EPAMIG: Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
ENEP: Escola Nacional de Energia Popular
FAO: Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FUNAI: Fundação Nacional do Índio
IPs: Instrumentos Pedagógicos
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LICENA: Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza e Agroecologia
LOSAN: Lei Orgânica da Segurança Alimentar e Nutricional
MAB: Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA: Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC: Ministério da Educação
MFR: Maison Familiale Rurale
MEPES: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
PAA: Programa de Aquisição de Alimentos
PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais
PE: Plano de estudos

PMDRS: Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável de Araponga
PNAE: Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNaRA: Política Nacional de Redução de Agrotóxico
PPJ: Projeto Profissional do Jovem
PPP: Projeto Político Pedagógico
PRONAF: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONAT: Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais
PTDRS: Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável da Serra do Brigadeiro
RACEFFAES: Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo
REJU: Rede Juçara
SAFs: Sistemas Agroflorestais
STR: Sindicatos de Trabalhadores Rurais
TRSB: Território Rural da Serra do Brigadeiro
UFV: Universidade Federal de Viçosa
UNEFAB: União Nacional da Escola Família Agrícola do Brasil

RESUMO

VIEIRA, Luiz Henrique, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2018. **Expressões e multicomplexidades nos debates transversais sobre os alimentos: As experiências educativas da EFA Puris.** Orientador: Cezar Luiz de Mari. Coorientador: Edgar Pereira Coelho.

A presente dissertação retratou como os debates sobre os alimentos estão presentes no currículo da Escola Família Agrícola (EFA) Puris de Araponga, localizada na Zona da Mata de Minas Gerais. Essa EFA oferece o curso de Ensino Médio integrado com curso de Agropecuária, com ênfase em Agroecologia. Os processos de ensino e aprendizagem se dão na consonância do tempo escola com o tempo comunidade, constituindo assim a Pedagogia da Alternância. Concebemos que a interpretação sobre o universo dos alimentos e da alimentação apresenta-se através de inúmeras expressões e possuem relevantes multicomplexidades de elementos que nos ajudam a colocá-los em evidência. Na EFA Puris, que é uma das expressões do movimento de Educação do Campo no Brasil, os alimentos são concebidos como temas transversais que perpassam diversos conteúdos, atividades, projetos ou oficinas. O contato direto e cotidiano com os alimentos se realiza nos manejos da horta e do pomar, na criação animal e na cozinha. Tanto nas matérias oferecidas do currículo básico como nas da área técnica, somados aos instrumentos pedagógicos, variadas expressões se constituem na relação dos educandos/as com os monitores/as. Foram analisados os Instrumentos Pedagógicos, como os Planos de Estudo que são apresentados na Colocação em Comum, sendo importantes momentos onde são apresentados e debatidos os temas diversos que possuem interface com a alimentação, os alimentos e as práticas alimentares. Buscamos ainda, relacionar as perspectivas dos/as monitores/as, vista através de entrevistas, com a vasta produção acadêmica relacionada à temática do estudo. Percebemos que o processo de conscientização tanto dos monitores/as quanto dos/as educandos/as, sobre uma alimentação saudável e agroecológica é um dos objetivos da escola em seus dez anos de funcionamento.

ABSTRACT

VIEIRA, Luiz Henrique, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2018. **Expressions and multicomplexities in cross-cutting discussions on food: The educational experiences of EFA Puris.** Adviser: Cezar Luiz de Mari. Co-adviser: Edgar Pereira Coelho.

The present dissertation addresses how the debates about food appears in the curriculum of the Agricultural Family Schools (EFA) Puris de Araponga, located in the Zona da Mata of Minas Gerais. This EFA offers the courses of High School integrated with the Agropecuária, with emphasis in Agroecology. The processes of teaching and learning are given in the consonance of the time school with the community time, thus constituting the Pedagogy of Alternation. We understand that the interpretation about the food universe is presented through innumerable expressions and have relevant multicomplexities of elements that help us to put them in evidence. At EFA Puris, which is one of the expressions of the rural education movement in Brazil, food is conceived as cross-cutting themes that permeate various contents, activities, projects or workshops. Direct and daily contact with food takes place in the orchard and its management, in animal husbandry and in the kitchen. Both in the subjects offered in the basic curriculum and in the technical area, in addition to the pedagogical instruments, different expressions are formed in the relation of the students with the monitors. The Pedagogical Instruments were analyzed, such as the Study Plans that are presented in the Common Placement, being important moments where the different themes that interfere with food, food and eating practices are presented and debated. We also sought to relate the perspectives of the monitors, seen through interviews, to the vast academic production related to the subject of the study. We perceive that the process of raising awareness among both the instructors and the students about healthy and agroecological nutrition is one of the objectives of the school in its ten years of operation.

INTRODUÇÃO

São delírios, verbalismos, fantasmagorias escolásticas, míseras sutilezas. Vocês saltam por cima delas onde quer que se encontrem para passarem rapidamente aos...resultados (...).
Fichte, Comunicado claro como o sol.

A presente dissertação está inserida na linha de pesquisa “Formação Humana, Políticas e Práxis Sociais” e buscou apresentar algumas perspectivas de abordagens relacionadas aos alimentos de forma a identificar e analisar as contradições, avanços e inúmeros desafios para as ações políticas pedagógicas da Escola Família Agrícola (EFA) Puris de Araponga localizada na Zona da Mata do estado de Minas Gerais. Diversas são as expressões sobre os alimentos e alimentação na escola, seja na horta, na cozinha, nas oficinas, nos cursos, nas conversas, nas aulas ou nas artes das paredes. As diversas transformações sociais, culturais, econômicas e políticas nas últimas décadas, fizeram com que a discussão acerca de nossa alimentação se tornasse complexificada, podendo ser analisada em diferentes dimensões e em diferentes áreas do conhecimento. Para essa pesquisa realizada no ambiente escolar da EFA Puris os alimentos e a alimentação foram analisados como sendo um tema transversal que se insere em diversas outras questões e temáticas abordadas no currículo.

O contexto das EFAs brasileiras carece de análise profunda, a partir do acúmulo de pesquisa na área da Educação, examinando no currículo e no cotidiano, aspectos no que tange a compreensão das práticas alimentares, modo de produção e consumo do alimento a partir da abordagem agroecológica assim como dos caminhos que se dão em busca da mesma no contexto em que a alimentação é também mais uma mercadoria. Esta pesquisa visou realizar uma leitura crítica sobre os aspectos alimentares que perpassam o cotidiano da EFA Puris de Araponga. Faz-se necessário compreender o contexto sociopolítico e cultural aonde se inserem a escola e buscar “analisar e problematizar o presente a partir de como chegamos nele, de como se constituiu um determinado estado de coisas” (VEIGA-NETO, 2003, p. 6) e suas repercussões a partir das distintas interpretações. Em qualquer lugar, a influência da cultura contribui para determinar, manter e reproduzir hábitos alimentares.

A produção do conhecimento ao longo do Ensino Médio, integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia na escola perpassa, processualmente, em diversos âmbitos em *saberes e práticas alimentares*. Acreditamos ser relevante colocar em tela e discutir a problemática da relação entre educação e alimentação. Para tanto, partimos inicialmente das seguintes questões provocadoras: De onde vem nossos alimentos? Quem os produz? Como os produz? O que você come? Por que você come o que come? Existe relação

entre processos educativos e alimentação? Uma EFA é um lugar privilegiado de se discutir alimentação? Nós enquanto pesquisadores, precisamos mergulhar no mundo desconhecido, a busca do entendimento, de acumular para debater, argumentar e fazer diferente, para assim, entrar nas profundezas de algum debate que lhe interessa, afinal se não for o desconhecido que nos leva a pesquisar, não faz sentido esse momento. Acreditamos que ser educador é estar em contato permanente com o ato de pesquisar inúmeros temas e questões.

Pude vivenciar a experiência de ser monitor de Geografia e de Extensão Rural na EFA Puris no ano de 2014, nesse período obtive contato com as práticas alimentares da escola e brevemente em suas comunidades mais próximas, iniciando então reflexões e questionamentos sobre este tema, percebendo a importância e os desafios de se construir uma proposta pedagógica integral, na qual a educação do saber manual e o intelectual são vistas de forma indissociável (RECLUS, 2013). Pude perceber que o tema do alimento demanda um aprofundamento na *práxis* da escola.

Mesmo tendo já contato com a EFA Puris, o recorte e reflexão aqui proposto é algo novo, ousar grafar no papel *fragmentos incompletos* das práticas e fazeres relacionados a alimentação se torna um ambiente de novidade. Há centenas de experiências envolvendo a Pedagogia da Alternância no Brasil. Entretanto, ainda são escassos os debates e a produção acadêmica sobre as singularidades, como o problema em estudo, que ocorrem no interior de cada uma delas. São mais de quatro décadas que as EFAs acumulam diversos debates e que, de acordo com Silva (2010), carecem de sistematização e reflexão teórica.

O exercício da produção da escrita é um movimento longo e exaustivo de reflexão que, após apresentado e publicado, estará atrasado, em alguma *distância* atrás em relação a realidade que estará se transformando, logo essa escrita é apenas uma parte temporal de interpretações diante do que vem ocorrendo. Toda interpretação da realidade é produzida dentro de um contexto, em nosso caso de estudo nos atentaremos para as particularidades, os sentidos e as vontades de aprofundar e mobilizar os sujeitos no debate sobre os alimentos. Diante de inquietações, das transformações do campo e do campesinato, da política mundial no atual momento histórico que estamos vivendo, falar em alimentos nos remete a uma polissemia de sentidos.

De forma alguma pretendemos esgotar o assunto, mas sim abrir portas para o debate e para a transição de uma alimentação o mais próximo possível dos princípios da Agroecologia. Precisamos resgatar o papel da utopia em nossos cotidianos, como caminho a seguir, tendo esperança nas transformações (e não nas apropriações e oportunismos sobre nós), mesmo que

em diferenciadas escalas, para que assim possam emergir diferentes contatos e abordagens com a realidade presente e a que se deseja produzir.

Partimos do pressuposto de que os saberes em torno dos alimentos, seja por parte dos/das monitores/as, estudantes, cozinheiras ou membros da associação, se cruzam e são parte constituinte dos processos construídos pela Pedagogia da Alternância na EFA Puris. Esses saberes se relacionam com a cultura popular e cotidiano das relações estabelecidas em seu entorno. Freire (1987) nos indica que educação e política são vistas como unidades indissociáveis na busca de liberdade, logo produz saberes, que no debate acerca dos alimentos se torna um espaço de politização, visto que esses não deixam de estar inseridos numa lógica de relação local-global. Os conhecimentos se constituem numa relação dos seres humanos, parte da natureza com o mundo. Essas relações de transformações “se aperfeiçoam na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 1977, p. 36).

Nem toda a realidade vivida, sentida e saboreada durante esses dois anos de pesquisa em parceria com a EFA Puris conseguirá aqui ser registrada em palavras, pois o ato de vivenciar essas experiências educativas é mais intenso do que se consegue registrar no papel ou nos computadores. Todavia elementos que julgamos relevantes serão aqui tratados.

Pensar sobre os alimentos, no plural, primeiramente, é parar para não pensar em monoculturas, singulares, embora tenhamos diversas monoculturas de alimentos (inclusive a de orgânicos), vemos primeiramente em nossa mente um universo diverso de cores, formas, texturas, aromas e sabores. Percebe-se que nossa alimentação não mais vem apenas dos lugares mais próximos, mas sim está relacionado a uma cadeia comercial globalizada. Nas últimas décadas as ciências e as tecnologias alteraram o padrão de vida e da alimentação da população do planeta. É certo que houve algumas melhorias para parcelas dessa população, mas para isso intensificou-se a degradação ambiental. O aumento da produção de alimentos vem em consonância com o aumento da aplicação de agrotóxicos, aumento de variedades transgênicas e a nanobiotecnologia se faz cada vez mais presente. A fome ainda é presente para milhões de pessoas assim como a permanência da insegurança alimentar e nutricional.

Iniciado após a segunda Guerra Mundial, o atual período em que vivemos, definido por Santos (2004), como *meio técnico científico informacional* desencadeia uma série de mudanças a partir da interação entre técnica e ciência na lógica de mercado, agora globalizado, difundindo-se a partir das informações em massa. Assim sendo os territórios são equipados para receber e difundir essas informações. Novos processos de produção (inclusive de plantas) são especializados e espacializados, de forma desigual pelo meio rural. Dentre várias mudanças

ocorridas nesse período, no campo e na cidade, percebe-se que esse meio, alterou profundamente a forma como lidamos com um hábito diário, que é a alimentação, em um intervalo de poucas décadas.

As novas técnicas agrícolas advindas da Revolução Verde e sua tendência de transformar o máximo da nossa alimentação dependente das indústrias com processos químicos e de artificialização de sabores e ingredientes, acabaram contribuindo para o afastamento da relação sociedade e natureza (LEFF, 2001; PORTO-GONÇALVES, 2006), relação essa tão debatida na Agroecologia, campo este onde também se inserem as EFAs. Com a entrada da indústria química e de maquinários pesados na produção alimentar, os alimentos passam a serem produzidos a partir de uma ótica industrial, com parâmetros, selos, fiscalização, aditivos químicos (corantes e conservantes), rotulagem, definidos sobre a égide de uma economia internacional que muitas vezes subalterniza e sobrepõem as relações locais.

Por sua vez, as práticas alimentares nas relações da agricultura familiar e agroecológica evidenciam a manutenção de cultura e hábitos, aprendizados, trocas, mutirões, reciprocidade e qualidade de vida. Saberes, de diversas ordens, são oriundos das práticas alimentares assim como muitas práticas alimentares são frutos de saberes, conformando assim um ciclo de conhecimento que se resignifica de acordo com o contexto sociocultural no qual estão inseridos.

Inserida nessa multicomplexificada realidade, a EFA Puris é mais diversa do que conseguimos explicar na pesquisa, ela está em constante desdobramento e lida com uma rotatividade grande de estudantes anualmente, que trazem consigo, inúmeras trajetórias e perspectivas de vida, quer seja no campo ou na cidade.

Dialogamos com dezenas de autores ao longo da dissertação nos quais nos ajudaram refletir sobre o universo das práticas alimentares que envolve nesse sentido ações, do plantar, do colher, do manejar e do comer.

Na escola, as questões dos alimentos são trabalhadas a partir das ferramentas próprias da Pedagogia da Alternância, especialmente em alguns Planos de Estudos (PE)¹ que trazem essa questão mais próxima da realidade dos/as educandos/as. Não existe um PE específico sobre os alimentos, mas ele é lembrado em vários momentos como veremos no terceiro capítulo.

Uma questão que nos proporciona refletir o papel da instituição escola é, no contexto em evidência, a EFA Puris está a *escolarizar com a Agroecologia* ou está a *agroecologizar a*

¹ Apresentaremos posteriormente diversas considerações sobre os PEs.

escola? Essa é uma pergunta importante para concebermos os alimentos na relação com nossa saúde em consonância e equilíbrio com o ecossistema?

Esta dissertação buscou realizar uma reflexão sobre a educação e os alimentos no contexto de uma EFA, rodeada por uma serra, com herança dos povos originários Puris. Experiência que é apontada como importante instituição do campo educacional, de caráter popular, que busca enfrentar os novos desafios no campo e para a Educação do Campo. Poucas são as referências na área da educação que se debruçam sobre as possibilidades de estudo que retratam sobre os sentidos que envolvem os alimentos e nossa alimentação como também sobre os elementos que produzem a sua prática. Dessa forma, cremos ser necessário contribuir nessa questão de extrema importância para a constituição dos currículos escolares. Assim, urge uma reflexão sobre a construção das expressões relacionadas a esse tema transversal a diversas áreas do conhecimento.

Por fim, essa pesquisa é uma demanda do próprio movimento da Educação do Campo de Minas Gerais, questão essa tão debatida por vários sujeitos, visto que as práticas alimentares a partir da Agroecologia escasseiam de sistematização para ser debatida nos encontros e espaços de formação política pedagógica.

No primeiro capítulo, *“Dos Puris das Serras dos Arrepiados à Escola em Alternância em Araponga”*, apresentamos uma breve abordagem sobre os povos originários da etnia Puri que leva o nome da escola. Nesse, explicitamos algumas características e história desses povos que habitaram a região da escola. Atualmente esses Puris se configuram como agricultores que promovem a Agroecologia em Araponga e fazem parte do quadro de monitores da EFA Puris. Nesse capítulo, também recorremos a registros e demonstramos como se constituía a alimentação dos Puris. Em seguida, apresentamos o processo de constituição da EFA Puris apresentando suas características assim como as especificidades da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo.

No capítulo 2 *“Alimentos e Contemporaneidade: Educação, Agroecologia e as Práticas Alimentares”* nos aportaremos na relação e contribuição que os processos educativos tem para mudar a realidade e subsidiar a Agroecologia assim como promover outras práticas alimentares, destacando o alimento e a alimentação inseridos num conjunto de relações e contexto social.

Por fim, no terceiro capítulo intitulado *“As Dimensões do Currículo: Problematizando a Realidade e Alimentando o Debate Sobre a Multicomplexidade dos Alimentos na EFA Puris”* buscou-se averiguar sob quais formas os alimentos aparecem diante do currículo e seus Instrumentos Pedagógicos (IPs), assim como nos documentos da escola. Adentramos na

cozinha, como espaço pedagógico e analisamos sobre como se dá a alimentação na escola. Apresentamos também como ocorreu a realização dos Círculos Epistemológicos, influenciados pelo Paulo Freire.

1. PROCEDIMENTOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Gatti (2002) traz à tona a discussão sobre as diferentes configurações sobre método de pesquisa que não é uma receita modelante, mas uma construção que se faz em situação, na confluência da teoria, do problema a ser investigado, dos objetivos e dos procedimentos acionados, logo cada tipo de situação irá ter algo concreto, isso a partir do olhar do pesquisador. A compreensão teórica é fundamental na escolha do método de pesquisa a ser adotado. Logo o método nada mais é do que a forma de se fazer conhecimento e não existe neutralidade em nenhuma pesquisa.

Após uma inserção inicial visando compreender a realidade escolar e a caracterização dos IP adotados na EFA, focados no debate dos alimentos, buscamos compreender como se dão os processos de ensino e aprendizagem desempenhados pelos monitores e estudantes para realização dos trabalhos.

A pesquisa foi de caráter qualitativo, ou seja, interpretada pelo universo de significados e motivos, abordando para tal, metodologias oriundas das contribuições da realidade social interpretada através dos trabalhos de campo, da pesquisa participante, dos documentos, dos Círculos de Cultura aos Círculos Epistemológicos.

Na pesquisa qualitativa é importante o envolvimento do pesquisador com a temática abordada, justamente,

Por ser uma abordagem mais interpretativa que se propõe traduzir e expressar o fenômeno estudado, também se constitui em um trabalho laborioso, visto que é necessário registrar as informações, coletar dados, organizá-los e fazer as análises (MATOS; PESSÔA, 2009, p. 282).

Além disso, a pesquisa qualitativa lida com fenômenos, particularidades e subjetividades, trabalha no universo dos significados e ainda

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 26).

Fizemos um recorte de caráter bibliográfico associado à pesquisa empírica buscando compreender fatores de relevância social, tanto simbólicos quanto culturais, no que tange as práticas alimentares, alimentos e alimentação discutida a partir do olhar do campo da Educação no período de 2008 a 2017. Diante da multiplicidade e multicomplexidade de questões a serem

averiguadas a partir do tema que perpassam as práticas alimentares, cabe destacar que foi necessário avançar e recriar novas abordagens metodológicas de acordo com a vivência e o trajeto da pesquisa. Após realizar uma revisão bibliográfica, o primeiro passo foi apresentar à escola a proposta da pesquisa e elaborar um cronograma em conjunto. Para tanto, alguns monitores estiverem inclusive na defesa do projeto, contribuindo e opinando após a apresentação.

Durante o trabalho, buscamos fazer o diálogo e conexão entre conhecimento popular e conhecimento científico, acreditando que o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do “conhecer” (LAKATOS, 2003, p. 76). Ou seja, várias são as racionalidades que possuem conhecimento sobre determinadas práticas e iremos abordá-las em conjunto, como na abordagem agroecológica.

Trabalhamos através da pesquisa participante, que é o estabelecimento direto de relação com os sujeitos da pesquisa, constituindo-se como tentativa de colocar o observador e o observado envolvidos ao longo da pesquisa, tomando-se o observador um membro do grupo, de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles. (MANN, 1970:96 *apud* LAKATOS, 2003, p. 194). Compartilhamos com a colocação de Brandão (1982) de que é preciso reconhecer que há muito mais procura, ensaios e perguntas, que respostas. Muito mais experiências em processo do que teorias.

Para verificar como é e como foi tratada a questão das práticas alimentares e a temática transversal sobre os alimentos no cotidiano da EFA, iremos recorrer a registros e documentos da escola que possam nos dar elementos para qualificar a discussão. Analisamos a Proposta Política Pedagógica, o Plano de Formação, os registros da Colocação Comum e os Planos de Estudos. Além desses, analisamos o livro de matrícula e os registros do cardápio da cozinha.

Foram realizadas entrevistas nessa pesquisa qualitativa, feitas a partir do roteiro semi-estruturado (anexo 1)² utilizando um gravador, que gerou um volume de impressões que nos ajudaram a evidenciar as concepções e entendimentos em torno dos alimentos. Essas entrevistas foram feitas com monitores, monitoras, membro da AEFAP, educandos e egressos, no período de agosto a setembro de 2017. Para preservar a identidade dos entrevistados/as, conforme solicitado pelo Comitê de Ética da UFV, ocultamos seus verdadeiros nomes, e intitulamos as falas como Monitor/a, educando, egresso ou membro da associação. Ao todo, sete monitores/as, dois egressos, uma estudante e um membro da associação foram entrevistados/as.

² O roteiro foi usado como base inicial para as entrevistas. Ao longo das falas, outros assuntos e questões vieram à tona, logo nem todas as questões apresentadas no roteiro se fazem presente nessa pesquisa.

Quando analisamos as entrevistas percebemos que nas trajetórias de vida dos sujeitos, há ligação com o campo e a Agroecologia sendo que esses, influenciam o “tato” de educador/a que cada um possui em sua singularidade, mas com o partilhar com o outro em consonância então se encontram essas trajetórias materializadas enquanto educadores da EFA Puris, são eles elos em movimento. Entendemos essas trajetórias como uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço em que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1996, p. 74). Não existe neutralidade, somos frutos de nosso contexto e de nossas relações, produzimos e somos produto da realidade, logo nesse cenário, a preocupação com os hábitos alimentares e a Agroecologia estão presentes como horizonte. Essas trajetórias envolvem indissociavelmente espaço/tempo, ou seja, precisamos compreender os elementos no tempo em que eles estão imbricados, que por sua vez criam condições de tornar esse fato em conhecimento e sabedoria. Então como veremos a partir da contextualização histórica no primeiro capítulo, essas trajetórias estão por se fazer, inclusive no processo de formação através do curso de Licenciatura em Educação do Campo, onde 8 monitores formaram nesse ano de 2018. Assim, os ambientes, momentos e espaços de formação vão a partir e com a realidade constituindo o ser, e como nos atenta Freire (1988) a leitura de mundo precede a leitura da palavra, assim sendo, cremos que é indispensável que a leitura, escrita e interpretação do mundo esteja sendo feita levando em consideração a complexidade da realidade que vivemos. Freire (1988) ainda coloca como questão de provocação que o pior analfabeto é o analfabeto político. Nas trajetórias dos sujeitos é perceptível a importância que se dá para a educação a compreensão de política, essa, não se reduzindo a política governamental partidária.

As entrevistas assim como as demais fontes de materiais consultadas foram analisadas sob influência da técnica da triangulação de dados para “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVINOS, 1992, 138). Além disso, não há como conceber a “existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (idem). (id.ibid.)

Essa técnica de triangulação de dados é baseada nos seguintes critérios:

- a) Processo e produtos centrados no sujeito: averiguados através das entrevistas e vivências na escola;

- b) Elementos produzidos pelo meio do sujeito: interpretados pelos documentos e registros da escola, processo histórico, fotografias e pelas atividades práticas ligadas a agropecuária e Agroecologia;
- c) Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito: vistos pela articulação entre Educação e Agroecologia como mecanismos de superação de desigualdades e pesquisa bibliográfica.

No processo de compreensão da realidade, tanto o conteúdo das falas, entrevistas, documentos e do fazer cotidiano tem significações, que não podem ser interpretadas sem levar em consideração o contexto que estão inseridos, sua história e seu presente. Nesse sentido, em várias partes do texto, dialogamos horizontalmente com as perspectivas teóricas e empíricas dos/as monitores/as. Diversas questões podem nos fazer questionar determinados elementos da interpretação, indagando se essa interpretação é pessoal, um fato isolado ou mesmo se é uma interpretação compartilhada pelos sujeitos que estão vinculados a realidade. O que aparenta não necessariamente representa, o estudo das significações tem características de estar em movimento, ser dinâmico assim como a sociedade.

Com influência de Paulo Freire, realizamos três Círculos Epistemológicos, um em cada turma do Ensino Médio, em parceria com duas monitoras abordando os alimentos como tema gerador. Como parte do Círculo, na turma do terceiro ano, construímos um desidratador solar de frutas como forma de demonstrar e otimizar os usos das frutas da época na região, principalmente a banana.

Como principais aportes teóricos, destacamos três categorias base tendo em vista o desenrolar da pesquisa. São elas: Agroecologia (LEFF, 2002a), Educação do Campo (CALDART, 2012) e alimentos (POLLAN, 2008).

É necessário compreender a Educação do Campo, inserida num cenário desigual e complexo, onde as relações e modelos de produção, se reproduzem a partir de diferentes matrizes e assimetrias de poderes. Se hoje temos a Agroecologia como um dos objetivos a serem trabalhados na Educação do Campo, onde a alimentação saudável se destaca, temos de nos atentar que ela vai disputar espaço, com outro modelo, o do Agronegócio, que hegemoniza, inclusive no ideológico, com inúmeros artifícios a forma de fazer agricultura e tem uma maioria de apoio na bancada do congresso brasileiro, que flexibiliza leis e dão suporte a sua reprodução. É com o incentivo governamental através de recursos públicos aliado aos interesses de grupos

empresariais globalizados, cada vez mais oligopolizados que essa matriz avança pelo território brasileiro.

A Educação do Campo se constitui e se move no confronto existente na atualidade entre projetos de campo, que é um confronto de classes e de lógicas de produção, cuja posição assumida se vincula a uma determinada concepção de educação, e se disputam políticas públicas que garantam o direito dos trabalhadores do campo de construir seu projeto educativo, seu projeto de campo e de sociedade, construção que por sua vez implica em compreender e fazer o confronto, que é também entre matrizes formativas, trabalhando sobre as contradições que movimentam a realidade presente (CALDART, 2016, p. 92).

Logo, percebemos a necessidade de produção de uma educação crítica, que problematize essas questões, refletindo sobre as atuais e futuras consequências para a sociedade, avindas desse modelo. A Educação do Campo, no seu fazer histórico é uma resposta pedagógica e inacabada que expressa a condição de sujeitos que foram oprimidos (FREIRE, 1987) nas últimas décadas. Compreendemos que a Educação do Campo é parte de um projeto de libertação desses sujeitos, e concebemos que não é possível construir a Educação do Campo sem a Agroecologia com seus inúmeros debates que são para além da questão de manejo.

A complexidade de temas e questões geradas e debatidas nesse cenário, fez com que surgisse, a criação de um Dicionário da Educação do Campo (ALENTEJANO, et al, 2012), como uma obra coletiva³, com intuito de dialogar inúmeras problemáticas que perpassam este meio, não com intuito de fechar e definir questões, mas sim como ferramenta educativa que possa proporcionar acúmulos significativos no movimento. Questões relativas aos alimentos aparecem em diversos temas e autores (POLLAN, 2008; CASCUDO, 2004; GARCÍA, 2009, ESTEVE, 2017), dentro da Agroecologia (ALTIERI, 2009; LEFF, 2002b), assim como se coloca o tema da Soberania Alimentar. Compreender e construir a Educação do Campo

Se efetiva no exercício analítico de identificar os polos de confronto que a institui como prática social e a tomada de posição (política, teórica) que constitui sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral. Há contradições específicas que precisam ser enfrentadas, trabalhadas, compreendidas em relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira e mundial. A educação do campo passa a ser pensada fazendo parte dessas contradições (ARROYO, 2012, p. 82).

É no reconhecimento e enfrentamento das contradições que se avança no projeto. Paludo (2012) avalia que a Educação do Campo pode ser também interpretada como ferramenta constitutiva de novas configurações de Educação Popular no Brasil, onde se avança nas metodologias de ensino para o grupo que a constroem de forma participativa e organizada, contrapondo as práticas tradicionais liberais que se fazem presente no campo da escola. Esses

³ O dicionário possui 113 verbetes no qual envolveram-se 107 autores e autoras em sua produção.

grupos que constituem seus sujeitos são oriundos das mais diversas realidades, por isso é comum perceber nos discursos que o público da Educação do Campo são os sujeitos do campo, das águas e da floresta. A Educação do Campo é mais além do que os limites da escola, ela está e se configura como um movimento, que r-existe (PORTO-GONCALVEZ, 2006), isto é, inúmeras formas de produzir conhecimento que reinventam e se colocam para ser visibilizadas, via construção dos sujeitos que são ou se aproximam da realidade e demanda do movimento do campo e *não* para os sujeitos diversos do campo, através de agentes externos. Nesse sentido, acreditamos que trabalhar a questão dos alimentos, as diversas práticas alimentares e da Agroecologia se torna um universo fecundo a ser construído, e esse é de fato, um desejo dos/das educadores/as da EFA Puris, como veremos nos próximos capítulos, inclusive apresentando suas percepções em torno do debate da alimentação saudável e como essa se torna parte da preocupação e dos componentes de produção de conhecimentos.

Destacamos ainda, para a concretização dessa dissertação, a influência das leituras de Paulo Freire, realizadas através de dez obras que foram possíveis de ser lida ao longo dos dois anos de mestrado. Na perspectiva da educação popular e valorização dos saberes de diversos campos e áreas do conhecimento, informamos ao leitor ou leitora, que para avaliação dessa dissertação, além dos professores doutores membros da banca, participou também a monitora e diretora, Maria Rosânia Lopes Duarte, que foi uma das fundadoras da EFA Puris. Essa participação direta foi um dos acordos feitos com a EFA Puris no processo de escrita na busca de aproximação entre a universidade e a escola pesquisada.

Tomamos o máximo de zelo, para não generalizar a realidade, tecemos aqui apenas uma visão, assim não nos iludimos e perdemos de vista a complexidade das relações *no lugar* que são produzidas *pelos do lugar* em relação com outros sujeitos na influência de diversos agentes externos.

2.0 DOS PURIS DAS SERRAS DOS ARREPIADOS A ESCOLA EM ALTERNÂNCIA EM ARAPONGA

Antes de começar a expor o contexto e atividades educativas da EFA Puris de Araponga, precisamos reconhecer como elementos do passado são resignificados no presente. Para tanto, precede, à exposição da discussão, uma breve narrativa sobre a etnia dos Puris que atualmente se encontram em Araponga e outros lugares da região Sudeste Brasileira.

A história da EFA Puris tem origem devido a uma etnia dos povos que viviam pelo litoral do Rio de Janeiro e Espírito Santo antes da colonização. Com o advento da colonização, os Puris foram se deslocando pela sobrevivência e adentrando o continente, vindo a residirem nos vales da bacia dos Rios Paraíba e Rio Doce. Uma dessas regiões era nos arredores da Serra do Brigadeiro, onde hoje se localiza o município de Araponga. Entretanto, pouco se tem registrado sobre a cultura e identidade Puri, são escassos os estudos e sistematizações sobre esses sujeitos que foram massacrados pela colonização portuguesa.

Ramos (2017) coloca como hipótese que provavelmente muitas aldeias dos Puris foram exterminadas ao longo dos séculos fazendo com que parte de sua história desaparecesse. Além disso, muito do que se tem registrado são interpretações a partir do olhar do colonizador bem como muitas fontes colocam essa cultura como negativa, estranha e atrasada (LEMOS, 2014). Inúmeros confrontos ocorreram e

O processo de expansão cafeeira no Vale do Paraíba, durante o século XIX, conduziu ao contato/confronto com os povos indígenas que viviam nessa região como: Puris, Coroados, Araris, Coropós, Caxixenes, Pitás, Xumetós, etc. O processo de contato levou a essas populações doenças contra as quais não tinham defesa, hábitos contra os quais se insurgiram e o aparecimento de diversos aldeamentos ao longo do Paraíba, com intuito de confiná-los para que os grandes senhores de escravos e terras pudessem se assenhorar das terras do entorno para plantar café (LEMOS, 2012, p. 7).

Os Puris da Zona da Mata, antigos Sertões do Leste, viviam pela *Serra dos Arrepiados*, região hoje conhecida como *Serra do Brigadeiro*. O termo “*Arrepiados*” é devido a ligação com os Puris, uma vez que era uma região fria, que causava arrepios assim como também tem relação com a estética, uma vez que seus cortes de cabelos eram levantados, além de usarem os coques que adereçavam os cabelos (MATTOS, 2006).

Essa terminologia, além da Serra dos Arrepiados, é encontrada nas toponímias coloniais de Arraial de Arrepiados e São Miguel e Alma dos Arrepiados (distrito criado em 1826, pertencente a Viçosa, atual Araponga). Atualmente esse nome pode ser observado em Araponga através das novas reapropriações culturais vias apresentação da Dança de Caboclos que é

denominada de “Folguedo dos Arrepiados”, e a Casa da Cultura⁴ que é denominada de “Arrepiados da Serra” onde se evidencia elementos da cultura Puri.

Já o termo Brigadeiro tem uma herança colonial desde o início do século XIX. Essa toponímia possui vínculos de “conquista” pelos Sertões do Leste através da expedição realizada por Brigadeiro Barcelar na *Serra dos Arrepiados* por volta de 1800. Essa expedição realizada a mando do governo provincial de Minas Gerais, marcou desde então o novo nome para a região. Depois dessa expedição o governo passou a denominar essa serra com o nome em homenagem ao Brigadeiro. Relação essa que demarca poder e colonialidade sobre o território constituindo assim mais uma forma de domínio que se configura pelo Brasil.

O que hoje concebemos espacialmente como Zona da Mata de Minas Gerais, era uma região denominada de Sertões do Leste⁵ pelo colonizador. Essa região, de imprecisa delimitação, se localizava, de forma geral entre os vales do Rio Doce, Rio Jequitinhonha, Rio São Mateus, Paraíba do Sul e Rio Pardo (SOARES, 2010). Essa região estratégica foi protegida pela coroa portuguesa até o final do século XVIII sendo proibida sua ocupação (a região era abundante em florestas), com punição no crime de *lesa majestade* para quem a desobedecesse. Logo a Floresta Estacional Semidecidual era intensamente presente, abrigando diversas etnias como Puris, Botocudos e Coroados.

A hipótese histórica dos caminhos traçados pelos Puris até a Zona da Mata mineira é que eles tenham chegado na região da *Serra dos Arrepiados* alguns anos após a invasão colonial portuguesa de 1500, quando esses viviam pelo litoral dos estados do Espírito Santo e Rio de Janeiro. Nessa serra viviam por diversas localidades, afinal também eram povos nômades e guerreiros.

Possivelmente, também eles ficaram conhecidos, pelos colonizadores, como uma porção daquele povo cujo nome genérico era Botocudo em função de um adereço comumente utilizado nas orelhas e nos lábios. (...) Até mesmo o nome Puri — que significa audacioso — não é um nome auto-proclamado, foi dado pela tribo co-irmã e ao mesmo tempo inimiga dos Coroados, também pertencente aos tapuios botocudos e que, em tese, são oriundos dos Goitacazes (BARBOSA, 2005, p.129).

Em relação a língua, os Puris, possuíam, assim como as diversas etnias, vocabulário próprio que devido a necessidade de comunicação, misturou-se com vários outros dialetos. Muito de sua fala, obviamente, não foi registrado e se perdeu no tempo, como através

⁴ Sua sede se localiza no centro do município de Araponga.

⁵ Salientamos que o sertão é uma categoria social criada, como forma de domínio e poder e não somente uma classificação que envolve características naturais

das trocas de nomes Puris por nomes de batismo pela igreja. O que encontramos enquanto memória publicada está registrado no Dicionário de Vocábulo dos Dialectos dos Índios Puris (PONTES, 1904), no dicionário Português Puri (LEMOS, 2012) e nas cartilhas com frases, cantos, e histórias publicadas recentemente através dos estudos de Dauá Puri (2013). Essa revalorização nos faz pensar na importância de elementos (no caso a língua) que ajudam a compreender a noção de identidade.

De acordo com Lemos (2012) devido a distância geográfica de cada recolhimento e registro do vocábulo podem haver diferença na pronúncia e diferenciações linguísticas, pois os Puris estavam, no momento dos registros levantados pelo autor, dispersos pelo Vale do Rio Paraíba do Sul ou aldeados em Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro. Lemos ainda chama a atenção de que as características fonéticas da língua do receptor interferem nessa interpretação.

Durante muito tempo, para que estes povos se perpetuassem foi necessário de acordo com a conjuntura, não expor a descendência indígena como forma de sobrevivência. A partir de certo momento, foi encontrada e traçada condições para que se desse o processo de ressurgência da cultura Puri, a partir do fim da década de 1980 em Araponga. Após essa trajetória de séculos, os Puris passaram por uma transfiguração étnica (RIBEIRO, 1999) onde algumas famílias agricultoras reivindicam essa identidade e pertencimento a essa etnia que habitou a região há alguns séculos, mesmo que invisibilizadas, o sentido de orgulho se faz presente nesses agricultores e se reconstruem, ou melhor, r-existem (PORTO-GONCALVEZ, 2006) na contemporaneidade com seu jeito próprio de ser. É relevante nos atentar e colocar o debate de como pode se dar as mais variadas formas de r-existência. Num processo de disputa e contrapontos à lógica colonial e da monocultura (da mente e da paisagem das lavouras) que ainda domina hegemonicamente a região, os Puris grafam no território novas posturas, perpassando pela Agroecologia, territorializando saberes e fazeres e inclusive protagonizam a construção de uma escola. Por isso, “mais do que resistência, o que se tem é R-Existência posto que não se reage, simplesmente a ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo” (PORTO GONÇALVES, 2006, p.47).

2.1 Aspectos organizativos e a cultura Puri nos agricultores de Araponga

Os Puris de Araponga, não se encontram em aldeias ou em territórios demarcados pela União através da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), nem tampouco lutam por alguma

demarcação como ocorre com outras dezenas de etnias atualmente, esses Puris se reinventam como parte do campesinato local (BARBOSA, 2005; ZANELLI, 2009) e buscam recriar seus elementos identitários através da conformação de elementos do presente e do passado, reinventando assim sua cultura.

É presente em diversos relatos dos agricultores/as ligados a EFA Puris a relação que tem de pertencimento com a identidade Puri. Nas histórias contadas e escritas, ouve-se, *somos mistura de Puri com negro, nossos antepassados caminhavam por toda essa mata, é coisa de índio ter esse tanto de planta pelo quintal, muito do que a gente come foi como mãe fazia antigamente*. Diversos convites são feitos para esses agricultores/as Puris para narrarem sua trajetória e ressurgência em espaços de formação, na universidade, no encontro anual da Troca de Saberes, no Estágio Interdisciplinar de Vivência – EIV Zona da Mata, etc. Essa identidade Puri é um fator de motivação e organização em Araponga, mesmo que sejam escassos os registros históricos onde hoje é o município. Uma nova configuração geo-histórica vem se desenhando colocando em tela a afirmação dessa identidade.

Barbosa (2005) explana principalmente a partir de fontes orais no qual se narraram várias histórias, como se deu o processo de emergência étnica dos Puris em Araponga que se viu obrigada a estar silenciada por quase duzentos anos, devido a perseguição, preconceitos e outros processos de subalternização.

Foram processualmente, ao longo das últimas décadas, que foram criadas condições dos Puris recriarem sua identidade em diálogo com a identidade do campesinato.

No início do século XIX são dados por dispersos e os poucos sobreviventes de uma epidemia de varíola, já aculturados, vivem entre os trabalhadores civilizados. Entretanto, conseguiram manter-se em silêncio, durante quase dois séculos, para na década de 1990 reafirmarem-se Puri. Em verdade, não mantiveram-se silenciosos, apenas não encontraram escuta (BARBOSA, 2005, p. 138).

Essa ressurgência Puri é potencial para debates na educação que a partir da memória social constroem outras narrativas distintas do olhar colonial, portanto coloca em tela, o presente vivido, resignificado e transformado de uma etnia (RAMOS, 2017), considerada extinta em relatos antropológicos, que assim como outras pelo país, lutam por visibilidade e reconhecimento de um outro ponto de vista de ser.

O aspecto organizativo, a educação popular e o diálogo com segmentos parceiros propiciaram que essa identificação cultural se afirmasse e se diferenciasse do outro, característica marcante da sociedade brasileira, ou seja, a miscigenação e as diferenças socioculturais formam nossa cultura, assim a

Formação social Puri em sua tensão entre a condição residual e a emergente, fica evidente quando, na região, as pessoas começam a valorizar aspectos antes

minimizados pelas formas sociais dominantes, ou seja, diante da expansão do latifúndio, do desmatamento e das perspectivas da monocultura cafeeira, a formação social Puri manteve-se silenciada, mas, assim que a conjuntura possibilita a recuperação da identidade, ela retoma seu modo de vida e seu processo de manifestação (BARBOSA, 2005, p. 17).

Nesse sentido, a alimentação é uma das expressões do modo de vida dos Puris, para tanto veremos no próximo item algumas características.

2.2 Os Puris e a relação com a alimentação

O modo de alimentação dos povos que viviam pelo país também eram inferiorizados em muitos momentos, a partir de parâmetros externos. Os Puris, assim como outras etnias presentes ou ainda em processo de extermínio pelo país, possuíam amplo conhecimento acerca dos alimentos oferecidos na natureza, seja através da caça, da pesca, do extrativismo ou da agricultura. Hoje limites às práticas desses conhecimentos se fazem devido a devastação dos ecossistemas bem como pela subalternização de seus saberes e identidade. Os descendentes de Puris que constituíram a EFA, fazem o debate crítico acerca da terminologia indígena, por ser uma nomenclatura colonial e que reduz um conjunto de culturas e povos que aqui viviam antes da invasão ibérica a partir de 1492. Portanto, não se declaram indígenas, mas sim Puris. Esse é um debate que vem sendo acumulado em diversos espaços de formação no qual se discute sobre a questão das matrizes dos povos originários.

Temos alguns registros e memórias acerca da dieta e culinária Puri registrado em livros de viajantes e cientistas durante o século XVIII e XIX. Estudioso da etnia Puri, Lemos (2015) editou uma pequena síntese sobre a alimentação em suas cartilhas diversas que buscam socializar elementos indetitários da cultura Puri, assim como também músicas, danças, vocabulário, costumes, dentre outras questões. Destacamos que Lemos (2015) também realiza trabalhos de tradução de termos e nomes Puri buscando identificar elementos da cultura linguística.

Nos Vales do Rio Paraíba (principal rio da Bacia), Rio Muriaé e Rio Pomba, encontrados na Serra da Mantiqueira extraia-se alimentos, assim como caçavam e pescavam diversas espécies da fauna na floresta estacional semidecidual. A caças ou eram comidas assadas em um buraco cavado na terra ou espetadas diante do fogo sendo ingeridas muitas vezes de forma semicrua, sem que estivessem totalmente no ponto que hoje elegemos como ideal. É uma racionalidade que parte de outro ponto de vista, com outros sabores e textura a ser ingerido. Os Puris manuseavam a argila, assim “faziam suas panelas e grandes potes. Com barro cozido

faziam colheres, pratos, potes e outros objetos de diversas formas. Também tinham habilidades de trabalhar a taquara e a madeira” (RAMOS, 2017, p.95).

Lemos (2015) afirma ainda que no contato que os Puris tiveram com os colonizadores, esses aderiram ao hábito de consumir cana-de-açúcar, chamada por eles de *tubanna* e ingerir carne bovina chamada de *Tapir*. Hoje diversos agricultores/as pelo país vêm rompendo com diversos paradigmas da agricultura convencional, como através dos manejos e cultivos sob a ótica dos Sistemas Agroflorestais (SAFs)⁶. Neste sistema complexo e integrado, preza-se pela não utilização de qualquer tipo de agrotóxico ou insumo químico na produção, bem como a não utilização de sementes híbridas ou transgênicas, valorizando as sementes crioulas, a rotatividade de culturas em consórcio com espécies de árvores nativas ou exóticas. É um sistema concomitante que produz das variedades de ciclo curto de uma horta a diversos extratos de uma floresta.

A agricultura praticada pelos Puris era em interação com a floresta, mesmo que de acordo com os registros, esses alimentos não fossem tão abundantes, é relevante os colocar em destaque, pois trazem uma visão de agricultura em consonância com a floresta, diferentemente do modelo de agricultura instaurado no Brasil pelos colonizadores. Como na mata encontrava-se ampla quantidade de frutos e folhas comestíveis, o hábito da agricultura, talvez, pode ser visto como uma forma de complementação de sua dieta. Os Kaipós, no norte do Brasil, realizavam os *apêtis* que eram a fase clímax de consórcios de diversas espécies alimentares, cultivados em clareiras dentro da floresta, interagindo sabedorias seculares sobre produção de alimentos com o processo de regeneração da mata. Anderson & Posey (1985) observando os manejos dos Kayapós, demonstram a classificação dos *apêtês* que variam dos *apêt-nu* (ilha nova) até os *apêtê-ti* ou *apêti* (ilhas grandes), assim se percebe a influência dos Kaiapós em interação com os processos ecológicos naturais⁷.

O Brasil, já teve outras nomenclaturas, como *Pindorama*, termo Tupi ou seja, um lugar repleto de palmeiras. Com o advento da colonização, posteriores desmatamentos e ciclos econômicos, diversas espécies de palmeiras estão em extinção no Bioma Mata Atlântica, como

⁶ Os SAFs é uma maneira de produção integrada, consorciada, diversificada e equilibrada, na qual caminha em consonância com o ecossistema natural local e segue a dinâmica estrutural desses ambientes, de acordo com cada localidade, podendo se encontrar em diversos estágios sucessionais.

⁷ Em Viçosa, o grupo *Apêti* de Agrofloresta, que é um dos grupos estudantis de Agroecologia da UFV, já realizou ao longo de sua história diversos manejos agroflorestais e oficinas na EFA Puris com intuito de demonstrar a prática de manejo dos Kaiapós e a importância do manejo sucessional na produção de espécies arbóreas consorciadas com as alimentícias. Inclusive o autor foi membro do *Apêti* nos anos de 2012 e 2013 no qual realizou oficinas de SAFs na EFA Puris.

a palmeira Juçara, que produz um dos mais cobiçados palmitos hoje no Brasil. Mesmo em extinção essa espécie é bastante encontrada em diversos municípios da Zona da Mata mineira, como em Araponga, tendo inclusive trabalhos de manejo ecológico, semeadura, cultivo e beneficiamento da polpa de Juçara na EFA. Numa dessas atividades foi declarada por uma monitora, uma importante hipótese sobre os Puris que vieram do litoral trazendo consigo algumas sementes de juçara,

Nas atividades sobre a Juçara e a sociobiodiversidade, chamou a atenção pra uma coisa, que surgiu nas conversas com os agricultores, que estão na Rede Juçara-REJU que colhia identificando onde tinha mais os frutos e espalhando as sementes que em Araponga. Tinha Juçaras baixas com o tronco mais largo, bem diferente das que são encontradas dentro da mata fechada e parece que as Juçaras com essas características são encontradas mais para o litoral do ES e RJ. Eae que as pessoas fizeram essa associação com a trajetória que os Puris faziam. Ai deduz que pode ter sido sementes trazidas por eles, dispersando sementes (Monitor/a 3. Entrevista realizada pelo autor, setembro/2017).

A maior parte do que temos em registro, expõe que a dieta Puri era baseada principalmente na caça de aves e mamíferos. Vejamos abaixo no quadro 1, alguns deles:

Quadro 1- Alguns dos alimentos ingeridos pelos Puris

ALIMENTO	FORMA
Palmito	Extrativismo
Sapucaia	Coleta
Milho	Agricultura
Mandioca	Agricultura
Inhame	Agricultura
Batata	Agricultura
Mel	Coleta das colmeias na mata
Tanajura	Caça
Peixes	Pesca
Pinhão	Extrativismo
Abóbora	Agricultura
Papagaio	Caça
Macaco (Barbado, Bugio)	Caça
Anta	Caça
Arara	Caça
Cutia	Caça
Paca	Caça
Preá	Caça
Quati	Caça
Veado	Caça
Jagatirica	Caça
Jatobá	Coleta
Larva/Bicho de Taquara	Caça

Fonte: Barbosa (2005); Lemos (2015)

Registros relatam que os Puris “migravam de local acompanhando o período de frutificação de determinadas espécies, sendo as mulheres responsáveis pela coleta de frutas

enquanto os homens eram responsáveis pela caça” (RAMOS, 2017, p. 91). Os Puris apreciavam a castanha de Sapucaia (*Lecythis pisonis*), árvore caducifólia nativa do Bioma Mata Atlântica, sendo ingerida crua ou assada e sua cápsula lenhosa (cumbuca) era usada como copo. Os Puris acreditavam “em vida após a morte e todos após o falecimento teriam acesso ao paraíso, concebido como uma grande floresta, com caça e pesca em abundância, na qual a presença da sapucaia estava garantida” (LEMOS, 2015, p. 24).

Barbosa (2005) destaca outros elementos relacionados a alimentação no movimento ressurgente da etnia Puri em Araponga que advém dessa ancestralidade, demonstrando o envolvimento com a terra e a alimentação que possui como uma de suas características, a de comer as coisas do mato. Muitas folhas e frutos não comumente ingeridos em nossa sociedade atual são consumidos por esse povo, emanando conhecimento e práticas que derivam do comportamento dos Puris mais antigos dos quais são descendentes.

Ainda que tenhamos nos fundamentado em registros coloniais, não nos restringimos a eles, pois muitos hábitos não foram registrados, tendo então sua história não divulgada, essas fontes sinalizam apenas alguma parte da dieta. Diferenciado da racionalidade urbana-industrial, a cultura e hábitos alimentares desses Puris em Araponga ainda têm ligações com a memória e culinária do passado, que devem ser valorizados como componentes de uma prática educacional. Santa Cruz foi a comunidade onde teve um dos últimos aldeamentos registrados de Araponga. Hoje, alguns desses Puris, vivem no que foi conhecido como Conquista de Terra em Conjunto, na qual a EFA Puris está localizada.

2.3 Conquista de Terra em Conjunto: nossa terra para fazer nossa escola

No município de Araponga, num contexto onde os trabalhadores e trabalhadoras rurais estavam subordinados aos anseios dos patrões fazendeiros, sendo meeiros ou diaristas, emerge o desejo de se libertarem e adquirirem terra própria. No ano de 2001 na comunidade de Novo Horizonte, localizada no município de Araponga, diversos agricultores e agricultoras se articulam, vindo assim a ocorrer o que ficou conhecido como a Conquista de Terra em Conjunto através de um fundo de crédito rotativo e solidário. Essa compra ocupou 82 hectares dividindo-a em 29 unidades produtivas, até então a maior área comprada (Cf. ZANELLI, 2009, p.32-p63), visto que a primeira compra de terra em conjunto em Araponga se deu no ano de 1989. A partir dos próprios agricultores/as, “a iniciativa foi se consolidando progressivamente, com o suporte de agentes externos” (CAMPOS, 2006, p.3). O acesso à terra, por parte desses sujeitos,

independente da forma, foi fundamental para consolidação dessa experiência, e sabemos como isso ainda é uma problemática histórica brasileira, limites são impostos a essa prática, pois a propriedade está associada muitas vezes a mercadoria, não sendo um direito.

A Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras, pode ser considerado um ponto de referência para essa questão onde a terra passa a ser considerada mercadoria, a partir da legitimação da propriedade privada. Entretanto somente esse acesso à terra é insuficiente para compreender o que ocorre em Araponga. A Agroecologia, as culturas, a educação e as diferentes frentes de organização dão suporte a consolidação dessa experiência. É fundamental criar coletivamente concepções de como trabalhar a terra, reconstruindo a noção de pertencimento de natureza, evitando assim reproduzir elementos e hábitos da cultura ocidental dominante.

Zanelli (2009), através de entrevistas com os agricultores beneficiados, destaca a importância e melhorias de vida que esses obtiveram ao adquirir terra própria, se livraram das dependências de trabalho em terras alheias, colocando a importância, dentre outros elementos, de se ter a liberdade para plantar e colher quando bem entendem algum tipo de alimento, de não ter que dividir a produção com o patrão, e outros. Nessa Conquista de 2001 ficou acordado entre os membros beneficiados que uma porção de terras, cerca de dois hectares, seriam destinadas à criação de uma escola que fosse de acordo com os interesses dos agricultores e agricultoras locais, voltadas à Agroecologia e com uma pedagogia própria. Boa parte dessas áreas seriam destinadas a trabalhos “experimentais para as práticas produtivas dos alunos” (EFA PURIS, 2008, p. 6). Desde o fim da década de 1980⁸, esse movimento de compras coletivas vem se consolidando, inicialmente os agricultores não expunham publicamente essa vontade, eram feitos com poucas pessoas, até que anos depois um número maior de famílias passam a se envolver inclusive percebendo a necessidade de criar uma escola (não nos moldes tradicionais) que fosse voltada aos interesses do trabalhador do campo.

Campos (2006) destaca como se constituiu essa necessidade, narrando o processo histórico, a desconfiança dos patrões em vender parte da terra para sujeitos que eram seus subordinados, demonstra a estratégia utilizada a partir da formação dos grupos dentro e fora das famílias, os laços de solidariedade e outros, etc. Antes da criação do Fundo de Crédito Rotativo⁹

⁸Recomenda-se assistir o documentário “Laços” que retrata o processo inicial da Conquista de Terras em Arapongapelo endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=LjSg6Z2bVZw>

⁹ O Crédito Rotativo também vem com intuito de documentar e legalizar as propriedades.

em 1997, as compras eram realizadas mais entre membros de famílias, após isso, aumenta-se o número e origem dos participantes constituindo uma rede social.

Uma das características mais importantes da *Conquista de terras em Conjunto* foi, justamente, a capacidade de criar laços fortes, a partir da confiança interpessoal, dentro da própria comunidade, que tem como elemento chave a família. Os laços interpessoais dentro de relações de parentesco ou de uma comunidade permitem fortalecer o senso de identidade, pertencimento e objetivos comuns de um grupo. A *Conquista de Terras* mobilizou, inicialmente redes de relações internas as relações de parentescos entre irmãos, cunhados e primos. Entretanto, em um segundo momento, mesmo que em menor escala, o grupo foi capaz de estabelecer laços para além do convívio familiar, ampliando o círculo de relações da rede (CAMPOS, 2006, p. 70).

Essa Conquista de Terras e os caminhos traçados via Agroecologia com suporte das organizações, contribuem para a construção da territorialidade camponesa em Araponga, provocando efeitos também na região, inclusive influenciados por ex estudantes que passaram pela escola. Percebemos com essa Conquista, que a ajuda mútua entre os agricultores/as foi um fator de relevância para a constituição dessa territorialização, sendo assim a

A tendência do ser humano à ajuda mútua tem uma origem tão remota e está tão profundamente entrelaçada à toda a evolução de nossa espécie que foi conservada por esta até o presente, apesar de todas as vicissitudes da História (KROPOTKIN, 2009, p. 179).

Kropotkin (2009), analisou diversas experiências de ajuda mútua dentre várias sociedades, assim como entre os camponeses que buscavam sua autonomia a ajuda mútua no período feudal, frente a constituição dos Estados Modernos e do poder da Igreja na Europa. Muitas dessas articulações eram feitas através de associações ou federações. São experiências, que se constituem há séculos, lutando contra formas de dominações e expropriações em vastos territórios por vários continentes, Europa, Ásia ou nas Américas¹⁰, demonstrando características auto organizativas de povos do campo, que, diferentemente da lógica individualista, liberal e privada posta por diversas instituições, constroem os laços de apoio coletivos como forma de fortalecimento. Demonstra-se assim uma característica do campesinato, no qual são traçados elementos e caminhos que perpassam pela força do trabalho familiar, a prática de ajuda mútua e as parcerias (OLIVEIRA, 1996).

Décadas se passaram depois da conquista de terra onde a EFA está instalada, criando nesse contexto relações e trabalhos em consonância com as práticas agroecológicas

¹⁰ Ou Abya Yala, que é uma referência as Américas designadas pelos Kuna, que vivem na Colômbia. Essa designação ao continente nos faz refletir em outros marcos teóricos e empíricos nos quais a perspectiva decolonial vem se aprofundando.

desenvolvidas na escola, no qual muitos estudantes são dessa conquista de terras. Mesmo assim, problemas diversos ainda são observados na comunidade, como devido ao uso de agrotóxicos nas lavouras e na aplicação a beira das estradas que circundam o terreno da escola. Escrito em 1995, objetivando orientar o grupo e selecionar futuros compradores (CAMPOS, 2006, p. 41), um dos 10 mandamentos da Conquista de Terra em Conjunto é o Artigo 3 que incentiva uma consciência ecológica, esse ainda é um desafio nas comunidades em questão. Mesmo tendo de maneira geral interação com a comunidade a “escola não conscientiza todos da mesma forma sobre os problemas dos agrotóxicos nas lavouras, na água, nos alimentos” (Monitor/a 2. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Percebemos assim que não são homogêneas as concepções de manejo nessa comunidade que adquiriu 127 hectares¹¹, mesmo tendo uma escola que trabalha através da conscientização e transição agroecológica. Essa conquista de terra foi um elemento fundamental e indispensável para que a EFA Puris fosse constituída, veremos adiante mais sobre essa história.

2.4 Da Comunidade Educativa Popular Agrícola (CEPA) à Escola Nacional de Energia Popular (ENEP)

Mesmo sendo intuito, a médio prazo, construir uma proposta educativa em Araponga, que estivesse atrelada aos desejos de organizações em construção no município, uma escola inicialmente vem a se constituir em Viçosa, numa área pertencente a Diocese de Mariana. Os agricultores, pertencentes a Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) ligados a Dom Luciano acabaram se inserindo na criação da CEPA, que teve início na Colônia Vaz de Melo, zona rural de Viçosa, em 1996. Isso ocorreu em Viçosa, que havia o terreno propício e em Araponga as frentes organizativas

Não tinham um lugar para sediar a escola; politicamente, as relações com o poder público local, em termos de parcerias, não eram garantidas; e não se tinha um debate mais amplo com a população do município. Uma vez que nessa mesma época estava surgindo também o sindicato de trabalhadores rurais de Araponga, trazendo consigo todos grandes desafios no efetivar de sua criação, os envolvidos naquela discussão não achavam prudente assumir também a criação de uma EFA. Eles teriam que dar conta de dois projetos, o que poderia fragilizar a situação do grupo (PACHECO, 2016, p. 26-27).

A escola, que era de Ensino Fundamental, funcionou por um período de dois anos vindo a fechar posteriormente, devido a diversos conflitos entre os agricultores/as e a igreja. A escola

¹¹ Dados atuais fornecidos pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araponga.

funcionava em um terreno pertencente à Igreja, e apesar de ter a associação mantenedora constituída principalmente por Arapongueses, as decisões mais importantes sempre deviam passar pelo aval dos religiosos. (ZANELLI, 2009, p.50).

Como a gestão estava sendo centralizada pela Igreja, através da Fundação Marianense, desentendimentos foram gerados com os agricultores que se sentiram subjulgados em muitos aspectos das decisões da escola. A autonomia em constituir áreas de plantio também foi colocada como questão de relevância, pensando em alimentos, sombra e ornamentação. *Quando a EFA foi construída em Araponga, foi que nós tivemos liberdade até para plantar* (Membro da associação. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Esse tipo de conflito, ligado a gestão das EFAs, também ocorre em outras escolas e estados. Como as EFAs surgem ligadas a Igreja, essa não cede a centralização da gestão em muitas localidades. No Espírito Santo, embrião dessas experiências no Brasil, conflitos de semelhante natureza já ocorreram entre a entidade mantenedora, Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), centralizada pelos padres, com a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), gerida pelos agricultores/as.

O estatuto da CEPA, posteriormente foi readaptando, reconstruído para a EFA Puris, com novos olhares e valores, incluindo diversos elementos associativos e da Pedagogia da Alternância, já existente em Minas e no Brasil. Através do Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável de Araponga (PMDRS) realizado em 2001, o Sindicato dos Agricultores coloca a pauta da educação como necessidade para o município, visto que haviam somente escolas de Ensino Médio no centro e no distrito de Estevão de Araújo, dificultando e restringindo o acesso de jovens a escola. O PMDRS de Araponga possuía sessenta e duas propostas de ações (ARAPONGA, 2001) no qual são destacadas ações que deveriam ser voltadas para enfrentar problemas no campo da educação a elencar: ausência de escolas de Ensino Médio no meio rural; necessidade de educação que trabalhe com a comunidade e demandas do município buscando promover a conscientização ambiental; falta de escolas no ambiente rural, dentre outros. Nesse mesmo documento, encontra-se registrada a “necessidade de criação de uma Escola Família Agrícola na zona rural do município” (ARAPONGA, 2001. p. 24).

A CEPA se fechou em Viçosa, e após isso, foi aberta anos depois uma EFA em Araponga, mas, o lugar da CEPA não está mais vago, hoje outra escola passa a ser constituída na antiga sede da CEPA. Desde 2014, está sendo desenhada a construção da ENEP, onde se localizava a

CEPA. Diversos mutirões levantaram parte das dependências dessa nova escola que tem o trabalho como princípio educativo. Arelada a diversos movimentos sociais, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o espaço de formação pretende-se trabalhar diversas experiências de tecnologias sociais e alternativas populares de produção de energia e alimentos saudáveis sem o uso de agrotóxicos.

Desde o início encontros diversos, também foram ocorrendo na ENEP, tais como o Encontro de movimentos sociais da Zona da Mata, de plantio de água, aulas do curso de Licenciatura de Educação do Campo da UFV, de grupos ligados à igreja católica, da Rede Sapoqui, dentro outros. O espaço pretende-se ao longo dos anos se transformar numa universidade popular sendo polo de encontro de diversas experiências e organizações da região.

2.5 Um novo horizonte com a EFA Puris

A Escola Família Agrícola Puris de Araponga está localizada na Comunidade Novo Horizonte - Córrego São Joaquim, na zona rural de Araponga/MG, conforme visualizado no Mapa 1¹². A escola é uma entidade civil, organizada para fins não econômicos, composta e gerida por diversas pessoas organizadas através da Associação Escola Família Agrícola Puris de Araponga.

No ambiente escolar é oferecido o Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância, com ênfase na Agroecologia. O nome “Puris” foi elaborado em homenagem a resistência dos povos que habitaram a região no qual alguns agricultores e agricultoras possuem laços de descendência. Essa referência se encontra presente também na logo da escola, elaborada em 2005, que possui detalhes diferenciados das demais EFAs, que são os povos Puris, presentes na imagem com vestimenta da cultura.

¹² Todos os mapas produzidos pelo autor nessa dissertação têm o Sul (S) como referência geográfica e não o Norte (N) como encontrado nos mapas tradicionais. É uma opção cartográfica, epistêmica e política. Isso se justifica pelo fato de produzirmos Epistemologias do Sul com base no pensamento descolonial, que enfatiza que a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza se faz presente em nossos cotidianos, mesmo após o colonialismo. Como nos diz a poesia, “Os ventos do norte não movem moinhos (...) Rompi tratados, traí os ritos.” Ouçam essa música Sangue Latino do Secos e Molhados no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=-zLicyzaH5A>

MAPA 1

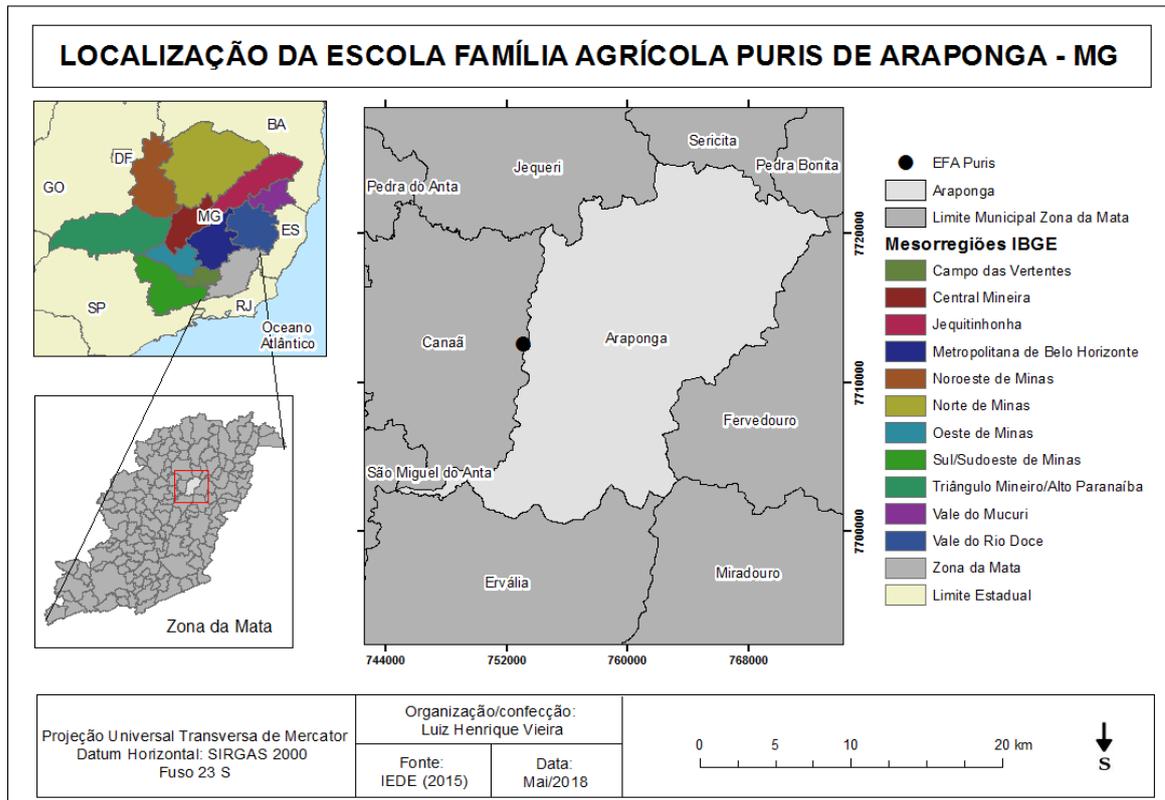


Figura 1: Imagem logo da EFA Puris de Araponga com destaque para os cinco sujeitos Puris. Como forma de comparação, abaixo o símbolo das demais EFAs.



Fonte: EFA PURIS (2008)



A realização de um Seminário em 2002 com o título “*Educação do Campo no município de Orizânia, na Zona da Mata de Minas Gerais*”, foi um dos últimos marcos realizados para criação da EFA Puris. Nesse seminário foi discutido com vários sindicatos rurais, com a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), com associações de agricultura familiar e o Centro de Tecnologia da Zona da Mata (CTA-ZM) a necessidade de avançar no projeto de construção de uma EFA em Araponga.

A partir do diagnóstico, de encontros e reuniões com as comunidades, do seminário de Educação do Campo, e tendo se destacado a demanda de uma proposta educativa para os jovens do campo, foi proposta a criação de uma EFA em Araponga, que seria uma escola de Ensino Médio para atender jovens que tinham interrompido os estudos por falta de oportunidade (PACHECO, 2016, p. 28).

Foi em 03 de março de 2002 a data formal da criação da Associação Escola Família Agrícola Puris de Araponga, marco inicial que é fruto de desejo de anos anteriores da associação e de muitos agricultores/as da região, como demonstrado no PMDRS de 2001. Diversas articulações foram necessárias para a implantação da escola, como construir o Projeto Político Pedagógico (PPP), regularizar a documentação da propriedade e planejar a infraestrutura, construir o regimento interno, pensar o calendário da alternância, o plano de curso, projetar os locais das áreas experimentais, área de plantio de alimentos, contratar o quadro profissional e divulgar a escola. Saindo do plano do documento escrito a primeira turma passa a frequentar a escola em fevereiro de 2008.

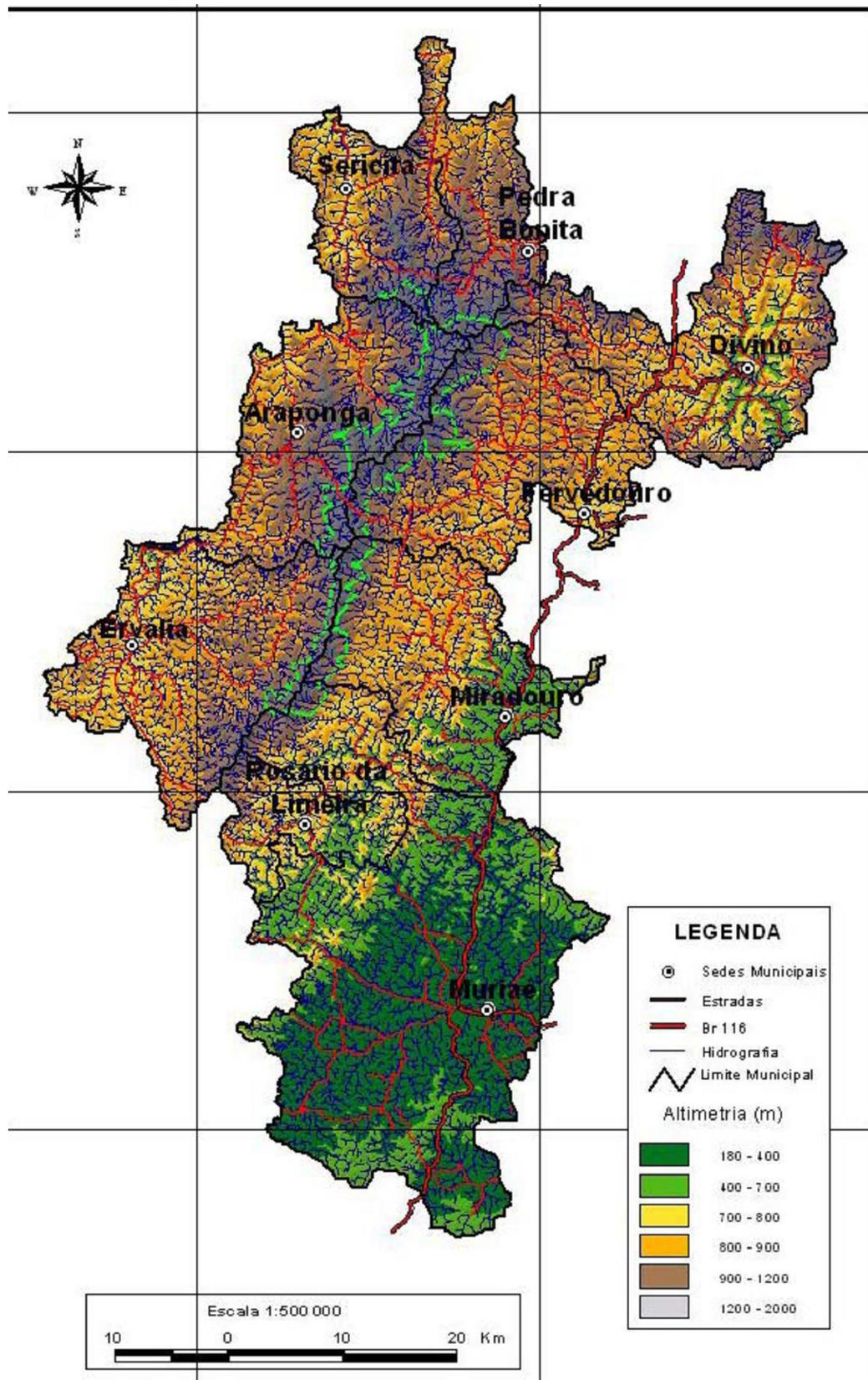
Além da comunidade de São Joaquim nesse momento, outros marcos temporais e organizações ao longo dos anos anteriores tiveram influência na criação da escola tais como as CEBs bastante citadas pelos agricultores mais antigos, desde a década de 1970, os Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs) e o CTA-ZM desde a década de 1980, a AMEFA juntamente com alguns setores da UFV na década de 1990. Ainda estiveram presentes no ato de criação a Associação dos Agricultores (as) Familiares de Araponga (AFA) e a CEPA. Percebe-se a influência dos atores locais que se configuram enquanto protagonistas e sujeitos das transformações da realidade (Cf. FREIRE, 1987, p. 29-32) ao propor e criar uma escola. Enquanto parceiros da EFA Puris, essas organizações contribuíram em diversos debates, trabalhos e co-fundamentando a proposta de caminho pedagógico a ser adotada na escola.

Como política do governo federal, foi criado o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 2003 e a partir de então foram criados nos estados da federação os territórios rurais vistos como unidades de planejamento estratégico das políticas públicas para o meio rural. Mais uma noção em curso com características próprias, que coloca o conceito de território em questão, embora não na mesma dimensão de outras concepções e correntes teóricas ou como

dos movimentos sociais, mesmo tendo algumas interseções. Nas últimas décadas, a concepção de território deixou de se restringir apenas ao âmbito acadêmico e de movimentos sociais e foi usada como prática política jurídica de ordenamento e planejamento feito pelo Estado assim como também passou a ser estratégica corporativa empresarial para expandir seus negócios.

No ano de 2003 foi criado e homologado pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável (CEDRS) o Território Rural da Serra do Brigadeiro (TRSB), do Estado de Minas Gerais, no âmbito do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT), constituído por nove municípios, sendo eles Ervália, Fervedouro, Miradouro, Pedra Bonita, Sericita, Muriaé, Rosário da Limeira, Divino e Araponga. Todos no entorno da unidade de conservação do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro conforme visualizado no próximo mapa.

MAPA 2: Mapa planialtimétrico dos municípios do Território Rural da Serra do Brigadeiro



Fonte: FERRARI (2011, p. 38).

Araponga é o município que mais abrange área do parque, 41% da área total é território Araponguense (PTDRS, 2004). A partir desse contexto, num ambiente de disputas, interesses e conflitos dentro do Conselho, foi que vieram uma quantia de recursos para a constituição da infraestrutura da escola.

No Território Rural da Serra do Brigadeiro existem inúmeras territorialidades que se diferenciam ou se identificam com elementos comuns, assim destaca-se que

Existem variados territórios construídos socialmente em áreas compreendidas pelo Território Rural formalmente instituído, os quais não se reduzem aos limites do território instituído, do espaço definido pela política pública, se articulam, se conflitam, se sobrepõem ou demarcam bem suas fronteiras, mostrando territorialidades bem mais diversificadas e complexas (...) a existência de redes criadas em função de relações de parentesco e vizinhança, relações de trabalho, articulações dos movimentos e organizações sociais e sindicais, fluxos criados em função da necessidade de acesso a serviços e mercados, entre outros (FERRARI, 2011, p. 19).

É com esses sujeitos que a escola vai se constituir, ao longo dos anos. Diversos estudantes oriundos desses, mas também outros municípios da região, vão estar presentes na escola, haja vista que a Educação do Campo já foi elencada como prioridade a ser articulada no território, como visto nas discussões da criação do TRSB, no PMDRS e das organizações populares.

Em 2004, após a aprovação de um projeto, recursos oriundos da Fundação Ford também foram usados para financiamento de alguns equipamentos para escola.

Foi no terreno de Dona Amélia e Seu Cosme, agricultores que participaram da primeira Conquista Coletiva de Terras em 1989, associados da Associação Escola Família Agrícola Puris (AEFAP), onde iniciaram as atividades da escola em 11 de fevereiro de 2008, na qual as aulas eram ministradas à sombra abaixo de um pé de manga e posteriormente em uma estrutura de bambu. Esse espaço foi organizado através de mutirões, envolvendo a primeira equipe de monitores da escola assim como membros da associação.

Nessa constituição inicial, como não se tinha quadro e giz, foi utilizada inicialmente uma roda de madeira (usada para enrolação de cabo elétrico) e os colchões que foram chegando para o alojamento, no qual se pendurara tarjetas com palavras chaves e outras informações pertinentes.

Nesse primeiro ano, 13 estudantes foram matriculados na escola. Cabe destacar, que a escola iniciou suas atividades mesmo sem estar com toda a documentação e trâmites burocráticos efetivados, não havia regularização na Prefeitura Municipal e nem na Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova.

Em relação a alimentação na escola, foi relatado que

No princípio o que a gente adquiria era o arroz que a gente não produz lá mais. As outras, vinham muito de doações que a gente tinha, tinha feijão de qualidade, feijão da agricultura familiar, das pessoas que não usavam agrotóxicos, pessoas que eram parceiros da escola. A parte de hortaliças e frutas, praticamente todas elas saía da produção do próprio Cosme e Amélia, que já não usavam agrotóxicos, desde há muitos anos, como a horta, mesmo que os estudantes, não tinham tempo de cuidar o próprio dona que é a Dona Amélia e Cosme cuidavam da horta. Então dificilmente faltavam essas hortaliças. E você tinha suco, você tinha uma forma de líquido né, todo suco era produzido, vinha de frutas que tinham na propriedade, você fazia muito isso (Monitor/a 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Ainda nesse período inicial, poucos meses depois, ao mesmo tempo em que as aulas se iniciam na mangueira, se inicia a terraplanagem e as obras de construção da escola no atual lugar que a mesma se encontra. Em 2009 a primeira turma de 1º ano passa a frequentar as atuais estruturas juntamente com a turma anterior de 2008. Como desejo da comunidade, a escola seria construída no lugar que merecesse proteção e cuidados coletivos. Assim, a escola foi construída ao lado de um fragmento de mata onde está localizada a nascente principal do córrego São Joaquim, que, em 2014, pela primeira vez passou a secar no período de estiagem. Os cultivos de alimentos passam desde então a ser uma preocupação e prioridade, como percebemos abaixo na escrita das monitoras que desde o início do funcionamento compõem o quadro de educadoras da escola.

A escola mudou-se para esta sede encontrando o espaço (cedido pelo vizinho agricultor, técnico em agropecuária e apoiador da escola Romualdo José de Macedo) destinado para a horta em situação de degradação total. A máquina terraplanou toda a parte fértil quando foi preparar o local para construção da estrutura física, retirando os húmus deixando o solo completamente desprotegido e impróprio para o cultivo. Coube a escola junto com os jovens estudantes e Associação gestora da Escola observar a realidade, discutir estratégias, planejar e trabalhar ligeiro, pois a diversificação da alimentação dependia da produção da horta (DUARTE et al, 2003, p.3).

A diversificação de cultivos, sem o uso de agrotóxicos, foi ao longo dos anos sendo ampliada na escola. A EFA Puris tem como um dos seus princípios trabalhar a Agroecologia, inserida no currículo e como matriz de produção, levando em consideração os aspectos culturais, ambientais, sociais, de saúde, e outros. A escola é uma referência, dentre outras instituições, quando se fala em experiências de Agroecologia na Zona da Mata de Minas Gerais. Encontros, intercâmbios, passagens de caravanas e oficinas eventualmente ocorrem na escola. Diversos estudantes também trabalham nessas perspectivas em suas comunidades e outros, devido a diversos fatores numa sociedade desigual e contraditória, não trabalham com os princípios agroecológicos, indo trabalhar na perspectiva convencional.

Figura 2- Área da EFA Puris de Araponga-2017



Fonte: Arquivo do autor

Os estudantes ficam em período integral, pernoitam na escola durante 15 dias. Temos um alojamento feminino e um masculino nas dependências da escola. Na primeira semana, as aulas começam na segunda-feira e vão até o sábado, após isso passam o domingo em casa retornando na outra segunda-feira permanecendo na escola até a próxima sexta. As atividades se iniciam com a preparação do café da manhã, no qual participam estudantes e monitores/as e vão até a noite com a atividade do Serão¹³ ou seja, o funcionamento das atividades se dá entre as 6:00 até as 22:00 horas. Ao menos um monitor e uma monitora pernoitam na escola durante os dias que a sessão escolar está ocorrendo.

Destaca-se que na EFA, os estudantes possuem uma organização chamada Associação Jovens Puris (AJP), objetivando estimular a organização social e promover a interação e

¹³ O Serão é um dos IPs e ocorre das 19:30 as 21:30.

representatividade dos estudantes na escola. A AJP articula atividades culturais, recreativas, políticas, planejam atividades no Serão bem como dialoga e coloca as demandas estudantis nos espaços de decisão da escola.

Em relação a infraestrutura, a escola conta com três pavilhões no qual possuem três salas de aula, uma secretaria, uma biblioteca na qual possui a “*farmacinha*” com produtos homeopáticos e fitoterápicos, garagem, área de beneficiamento/abate, uma cozinha com dispensa, banheiros na área comum e nos alojamentos, refeitório, ampla área externa e os resíduos são escoados via fossa evapotranspiradora. Ao redor da infraestrutura temos um pomar, a horta de alimentos e de plantas medicinais, minhocário, o tanque de peixes (desativado devido à seca da nascente que o abastecia desde 2014), as trilhas na mata, um campo de esportes. Além disso, criam-se galinhas e coelhos, além de possuir o trabalho de apicultura.

Figura 3: Apicultura ao lado do fragmento de mata



Fonte: Arquivo do autor

Todo início de ano, ocorre a chamada Semana de Adaptação na EFA, para receber os novos estudantes que irão estudar no 1º ano do Ensino Médio. A cada ano o público é variado, tendo estudantes que estudaram no Ensino Fundamental em alguma outra EFA, principalmente nas EFA Serra do Brigadeiro em Ervália ou na EFA de Jequeri. Os egressos de outras EFAS trazem as noções de como funciona a Pedagogia da Alternância. Para os egressos de outras escolas a aprendizagem sobre a Pedagogia da Alternância inicia a partir dessa entrada. A cada ano também varia a quantidade de estudantes oriundos do campo e da cidade.

Nessa primeira semana são apresentados os Planos de Estudos assim como toda a proposta da Pedagogia da Alternância, a equipe de monitores e monitoras, as dependências e

atividades que ocorrem na escola, a divisão de tarefas de cada estudante ao longo da sessão escolar além de realizam atividades culturais. Destaca-se dentre essas atividades culturais realizadas na escola, o grupo de percussão Coral Cosme Damião e a Capoeira que ocorre em parceria com o Grupo da Capoeira Alternativa da UFV. Ocorre também a prática de atividades de Yoga ministrado por uma profissional que é monitora da escola.

Em cada sessão temos estudantes que são responsáveis por diversas tarefas como regar e manejar a horta e pomar, cuidar dos animais, se responsabilizar pela limpeza das dependências dentre outros afazeres do cotidiano.

Figuras 4 e 5: Horta da escola



Fonte: Arquivo do autor.

Em todas as turmas, as aulas são realizadas sobre a disposição circular, onde cada estudante, lado a lado com o outro, se encontra de forma horizontal com o debate proposto na aula com o respectivo monitor. Cabe destacar que nem todas as EFAs pelo Brasil trabalham nesse viés organizativo.

A escola possui um currículo próprio, tendo as disciplinas do Currículo Básico comum assim como disciplinas próprias adequadas à realidade do campo, como assegurada pela própria LDB (1996), que dispõe em seu artigo 28

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O calendário da alternância cumpre as mil e oitocentas horas obrigatórias anualmente no Ensino Médio estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Essas horas são cumpridas tanto no meio escolar como no meio sócio profissional, através da realização de atividades como estágio, PE, PPJ e demais atividades. Um dos objetivos do calendário em alternância é oportunizar que os jovens estudantes assim como também os/as monitores/as que desempenham a atividade agrícola, possam trabalhar e manter, dentro do possível, suas atividades no campo. Uma peculiaridade em Araponga é o período da colheita de café onde boa parte dos estudantes e monitores encontram-se envolvidos. Analisando a Proposta Político Pedagógica, elaborada em 2008, destacamos de maneira geral, os objetivos da escola: oportunizar uma formação geral, humanística e profissional através de um conjunto de tecnologias alternativas no bioma mata atlântica em região de montanhas, aprimorando o manejo e paradigmas da Agroecologia, estimulando a organização dos trabalhadores, a luta pelo acesso à terra, a economia popular solidária, a segurança alimentar e nutricional, valorizando o conhecimento popular promovendo o intercâmbio de tecnologias apropriadas para formar uma consciência ecológica, sendo críticos, produzindo pessoas criativas e atuantes nos movimentos sociais, sindicais e populares da região (EFA PURIS, 2008, p.13-14).

De acordo com o PPP (EFA PURIS, 2008) os IPs utilizados são:

- Plano de Estudo:** Atividade essencial de integração do tempo-escola com o tempo-comunidade, família. Nele um tema da realidade é colocado como meio de pesquisa. São 8 Planos de Estudo por ano, totalizando 24 ao longo do Ensino Médio;

- Colocação em comum:** Momento em que cada estudante socializa uma síntese de seu PE com os demais estudantes juntamente com os monitores. A lógica dos conteúdos disciplinares segue a tematização a partir da realidade e não do livro didático e a ordem do programa oficial. Nesta perspectiva, os conteúdos curriculares aprofundam a visão sobre o tema em estudo. Em toda CC há o debate com pontos de esclarecimento sobre alguma questão e o ponto de aprofundamento, caso seja necessário ampliar o leque de conhecimento sobre algo. Estes são registrados na ficha da CC.

- Serão:** atividade noturna que se coloca como momento de debates ou exposições sobre diversos temas que sejam de interesse ou demanda dos estudantes. Nesse espaço também ocorrem as oficinas no grupo de percussão “Coral Cosme Damião” e reuniões da Associação Jovens Puris;

•**Visita às famílias dos estudantes e suas comunidades:** Atividade realizada pelos educadores (monitores) para diagnosticar a realidade social, econômica, cultural, religiosa, ecológica dos educandos, suas famílias e comunidades. É uma das formas da EFA acompanhar o educando em seu meio, avaliar sua intervenção junto à sua família e comunidade. Ocorre quando os estudantes estão no tempo comunidade;

•**Viagens e visitas de estudo:** intercambiar experiências concretas que perpassam os conteúdos de ensino proporcionando a ato de comparar, interrogar-se, tirar conclusões e as lições que possam ajudar na melhoria da realidade social e profissional dos estudantes;

•**Estágios:** vivenciar práticas em meios produtivos da agricultura familiar, organizações sociais afins, serviços ou empresas com o devido acompanhamento;

•**Caderno/Pasta da Realidade:** material de registro geral, no qual se coloca sínteses de suas pesquisas, PE, intervenções externas e demais atividades que dialogam entre o tempo escola e o tempo comunidade;

•**Projeto Profissional do Jovem (PPJ):** Trabalho feito individualmente por cada estudante que deve ser apresentado no fim do terceiro ano como quesito de avaliação. Nesse PPJ o jovem, acompanhado de algum/a monitor/a aborda alguma atividade que possa ser vivenciada profissionalmente no futuro, como meio de planejamento para gerar renda para si, sua família ou seu grupo. O PPJ é provocado desde a semana de adaptação;

•**Intervenção externa:** momento de palestras, cursos, oficinas ou testemunhos de pessoas e práticas. Está ligada ao tema do PE como forma de complementar a discussão;

•**Acompanhamento personalizado ou Tutoria:** Cada educador monitor fica responsável por acompanhar de perto, certo número de jovens. Este acompanhamento acontece no início de cada sessão escolar.

Quadro 2- Temporalidade dos instrumentos pedagógicos

Tempo comunidade	Tempo escola	Ambos
Visita as famílias	Colocação em comum	Plano de estudo
Estágios	Relatório/síntese da Colocação	Caderno de acompanhamento
	Pasta da realidade	PPJ
	Acompanhamento personalizado ou Tutoria	
	Intervenção externa	
	Visita/Viagem de estudos	
	Serão	

Fonte: EFA Puris, organizado pelo autor

No quadro 2 acima observa-se a distribuição temporal dos IP. Silva (2012) destaca que desde a década de 1950, esses IPs são presentes nas escolas de alternância, a saber: Plano de Estudos, Colocação em Comum, Visitas de Estudo, Caderno da propriedade (hoje adaptado e reinventado via Caderno da realidade) e a monografias (hoje se constituindo pelo PPJ). Isso foi fruto do avanço das discussões e proposições pedagógicas com seus métodos próprios para a realidade vivida ao final da década de 1940 na França.

Em relação ao PPJ, inúmeras temáticas são abordadas pelos estudantes, que são acompanhadas pelos monitores ou monitoras, assim,

Geralmente cada estudante escolhe o seu tema, tem assim um grande número que é focado na cafeicultura, na qual a preocupação é o capital, não é a questão da alimentação. Mas tem alguns temas bastante voltados para a questão da alimentação por exemplo na questão da horticultura, na avicultura, que geralmente tem tanto para postura quanto para produção de carne, tem o gado de leite(...) Então tem alguns projetos que são focados na melhoria da alimentação e vem pensando tanto na qualidade da alimentação quanto na melhoria da renda da família (Monitor/a 2. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Já o PE, um dos instrumentos chaves na produção e troca de conhecimentos demanda assim articular e manter diálogo com os saberes construídos na comunidade com o conhecimento construído pelo estudante na escola.

O Plano de Estudo é o instrumento pedagógico fundamental da Escola Família; É a pedagogização 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 (...) a fim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências (NOSELLA, 2013, p. 86).

Silva (2012) afirma que esse é dos IPs mais importantes e que precisa ser aprimorado constantemente. Os IPs podem ser lapidados de inúmeras maneiras, sendo um equívoco acreditar que os mesmos devam funcionar previamente com um fim em si mesmos. Estes podem e devem estar em constante processo de abertura e reconstrução, mas é preciso aperfeiçoá-los e problematizá-los para averiguar até que ponto estão cumprindo função crítica/reflexiva. Tanto os monitores e monitoras devem ficar atentos juntamente com os estudantes, para potencializar esses instrumentos. A questão é o que e como fazer uma leitura da realidade vista a partir desses instrumentos. Sendo um dos elementos centrais no processo de construção das alternâncias, buscaremos compreender como cada um deles abordou questões referentes aos alimentos. Buscar um sentido, fundamento e significados para esse tema é de extrema relevância política, cultural e social. No PPP, destacam-se como objetivos da escola,

trabalhar a Agroecologia e a segurança alimentar e nutricional. De acordo com o item 3, parágrafo II, objetiva-se na escola

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

Zanelli (2009) foi um dos primeiros autores, sendo o primeiro monitor de Geografia da EFA Puris, a sistematizar a experiência construída, evidenciando a origem e as consequências dos processos sociais de caráter educativo, buscando ligação entre o território e a territorialidade camponesa, enfocando a Agroecologia através de organizações populares. Além do trabalho de graduação do autor, de acordo com os arquivos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram produzidos mais três trabalhos no âmbito da pós-graduação relacionado a escola, elaborados por Ferrari (2011), Filho (2012) e Oliveira (2014).

Oliveira (2014) destaca a EFA Puris foi a primeira EFA no Brasil a ter como disciplina a Agroecologia inserida no currículo. Mesmo que outras EFAs enfatizem a Agroecologia em seus manejos, a disciplina se chama Agricultura. No Vale do Jequitinhonha, temos uma escola com características peculiares, é a Escola Família Agroecológica (e não agrícola) que por si é uma ruptura epistêmica retratando o modo de se fazer agricultura, uma nomenclatura que enfatiza a Agroecologia, destacando-se com experiências exitosas em seus espaços de atuação. A Agroecologia territorializa-se via procedimentos e ferramentas da educação e através do vínculo entre escola, família, comunidade e mundo do trabalho (EFA PURIS, 2009) pode-se fortalecer essa relação com mais fundamentos.

Compreendemos que a constituição da EFA Puris, ainda em andamento, configura-se como um projeto educativo diferenciado no qual é

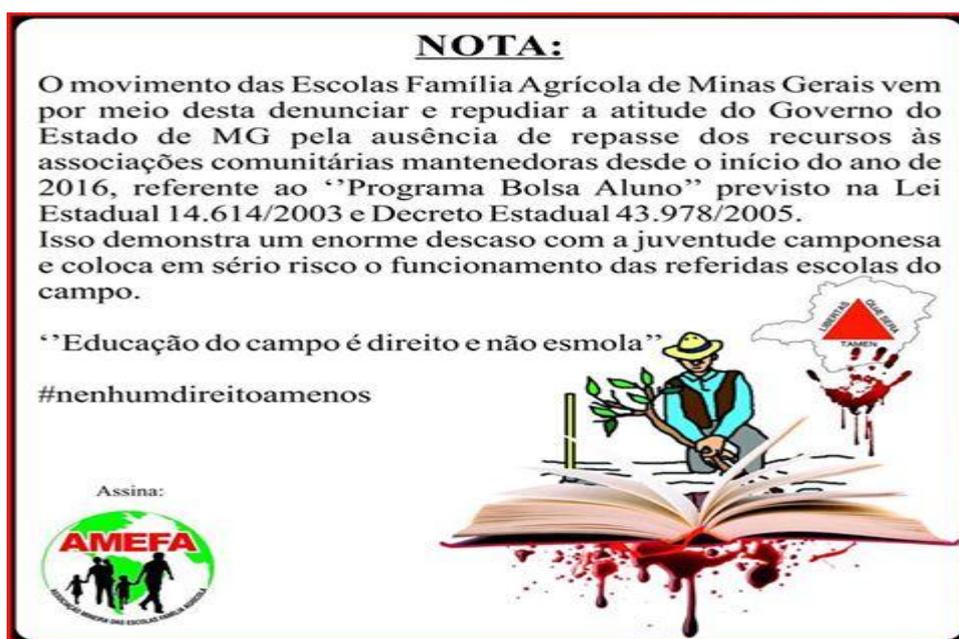
Simbolizado pela educação dos e por meio dos movimentos sociais populares. As expressões “povo sujeito de sua história” (marco ontológico); “conscientização”, “organização”, “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico) representam a orientação das práticas educativas (PALUDO, 2012, p. 282).

Percebemos esses marcos enunciados pelo autor no fazer cotidiano das relações entre a escola com a comunidade e demais organizações parceiras que estabelecem trabalhos na escola. São marcos de intencionalidade onde se coloca o desejo de transformação. Freire (1979) admitia a utopia como realidade concebível, na qual se exige o conhecimento crítico para promovê-la. Os sentidos e caminhos que a escola promove, nesse contexto, deve se antecipar, em seu raio

local e comunitário, e experimentar possibilidades na realidade do projeto educativo de sociedade que se sonha, é o inédito viável (FREIRE, 1987).

A EFA Puris, mesmo possuindo um viés diferenciado do que se constitui as escolas privadas e os grandes grupos empresariais de ensino no Brasil, é considerado pelo MEC uma escola comunitária de caráter privado. Seus recursos não são abundantes. O governo de Minas, através da Lei 14.614/2013 e do Decreto 43.978/2005, repassa uma porcentagem de recursos via o “Programa Bolsa Aluno”. Ou seja, cada escola recebe um montante de verba de acordo com o número de estudantes matriculados no ano vigente. Até 2015, o recurso era repassado duas vezes ao ano para as contas das associações da escola, fato esse que desencadeava uma série de problemas e limites para as escolas, como interferindo no pagamento regular dos monitores e monitoras. A partir de 2016, a promessa, do governo estadual foi de que o recurso seria passado com mais regularidade, entretanto isso não ocorreu, gerando mobilizações das EFAs e da AMEFA.

Figura 6: Nota da AMEFA repudiando o governo de Minas Gerais.



Fonte: Arquivo do autor.

Avaliamos que esse procedimento limita as ações pedagógicas e ocasiona desmotivação no quadro profissional que nem mesmo tem sua profissão de monitor reconhecida pela legislação do trabalho brasileira, se enquadrando como professor. Além disso, percebemos mais promessas do meio político governamental que não são cumpridas em dia. É um descaso com o movimento da Educação do Campo. É preciso considerar as especificidades desses profissionais reconhecendo-os como uma profissão diferenciada.

A EFA Puris assim como outras iniciativas pelo Brasil relacionados aos avanços da Educação do Campo, tem vinculação com a própria luta dos sujeitos que se articulam em seus movimentos, assim como foi nas iniciativas do MST pela educação apropriada a sua realidade, percebemos que essa é fruto da organização e do avanço da consciência de seus sujeitos (FERNANDES, 2011) que constituem a diversidade de povos e culturas do campo.

2.6 Origens dos estudantes da EFA Puris

É cada vez mais presente na EFA Puris e em outras EFAs da Zona da Mata a presença de estudantes que não vivem no campo ou mesmo não possuem vínculo direto com a atividade agrícola. Problemas, realidade social e particularidades que merecem profunda reflexão, caso a caso, mas percebemos que isso não é um fenômeno isolado, são características de um processo histórico que engloba questões particulares para cada caso.

É preciso pensar como fazer a formação de trabalhadores que não tem origem camponesa como agricultores camponeses, transformando esse trabalho em uma opção profissional, que é também a escolha de um modo de vida. Isso supõe construir possibilidades de não se ficar preso a uma condição social de trabalho dada: tornar-se camponês porque se nasceu e viveu em uma família de camponeses e somente se aprendeu a ser camponês, não tendo mais alternativas de trabalho que não a reprodução da condição de origem. A educação dos camponeses precisa ser pensada para que esta inserção ou a continuidade de uma tradição familiar possa ser uma escolha, ainda que não seja a educação seu determinante principal (CALDART, 2016, p.100).

Ferrari (2011) analisa essa questão na EFA Puris e pondera que devido a oferta de vagas não preenchidas por estudantes do campo, estudantes do meio urbano também se matriculam. Além disso, a autora afirma que é preciso relativizar a noção de cidade e de espaço urbano, pois parte da população que reside na zona urbana muitas vezes tem alguma ligação com o campo sejam por parentesco que nasceram na “roça”, uma bisavó que foi pega “no laço” ou um parente que vive na zona rural.

Muitos PEs que são para serem elaborados no tempo comunidade na zona rural, são feitos fora de seu recinto, por não haver condições de realizá-lo, pois os estudantes não vivem no campo, para isso os estudantes o fazem com alguma pessoa, grupo ou comunidade a ser escolhida.

Os monitores percebem essa situação, e também fazem a crítica, refletindo até que ponto esses estudantes trazem valores que não são camponeses, dificultando a realização de trabalhos e conteúdos formativos voltados a esse universo particular. Entretanto é uma situação que está

posta, agora o desafio é lidar com mais essa diversidade em curso, sendo assim, a formação poderá contribuir para que os estudantes compreendam como se concretizou essa realidade.

Um dos novos argumentos gerados pelas famílias para se colocar o seu filho na escola, é devido a boa qualidade de ensino, dos profissionais e de números expressivos de estudantes aprovados para cursos em Universidades Públicas, especialmente a Universidade Federal de Viçosa (UFV), e outras faculdades particulares. O MEC divulgou em nota¹⁴ que no ano de 2014 a EFA Puris estava entre as dez escolas com mais aprovação em processos seletivos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do país. Uma particularidade a parte, 12 estudantes egressos, foram aprovados no recém criado curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza e ênfase em Agroecologia (LICENA) na UFV, no ano de 2014.

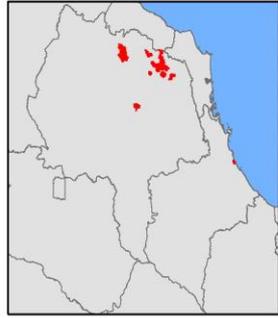
Nosella (2013) já problematiza essa diversidade de sujeitos nas escolas, que inclusive desencadeou problemas no início das escolas francesas, defendendo que é necessário lidar com a diversidade de lugares oriundos dos estudantes nas escolas, abrindo a escola também para o público das cidades, julgando que é fundamental para convivência de relação. Aliás, a relação campo cidade é cada vez mais debatida como forma de articulação entre os movimentos sociais no Brasil, sendo a questão da alimentação um dos pilares fundamentais de se fortalecer nessa relação através do comércio justo, economia solidária, feiras e demais intercâmbios.

Muitos dos ex-estudantes ao se formarem no terceiro ano, retornam a escola como monitores da área técnica ou de outras disciplinas como já ocorreu na Geografia. Esses ainda se fazem presentes através da realização de diversos trabalhos pontuais ou articulações que a escola promove com a comunidade, como pelas atividades culturais. Atualmente (em 2017) temos 3 egressos realizando trabalhos na escola.

De 2008 a 2017, estiveram matriculados no 1º, 2º e 3º ano na EFA Puris 557 estudantes (ou 363 estudantes em números absolutos) de 62 comunidades em 17 municípios (16 em Minas Gerais e 1 em São Paulo) conforme visualizado no Mapa 3 a seguir. Foi somente em 2010 que a escola passou a ofertar concomitantemente turmas de todo o Ensino Médio.

¹⁴Extraído de <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/08/escolas-familiares-agricolas-estao-entre-melhores-instituicoes-privadas-do-pais>

Localidades de moradia dos/as estudantes da EFA Puris: 2008-2017

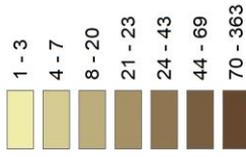


MAPA 3

Legenda

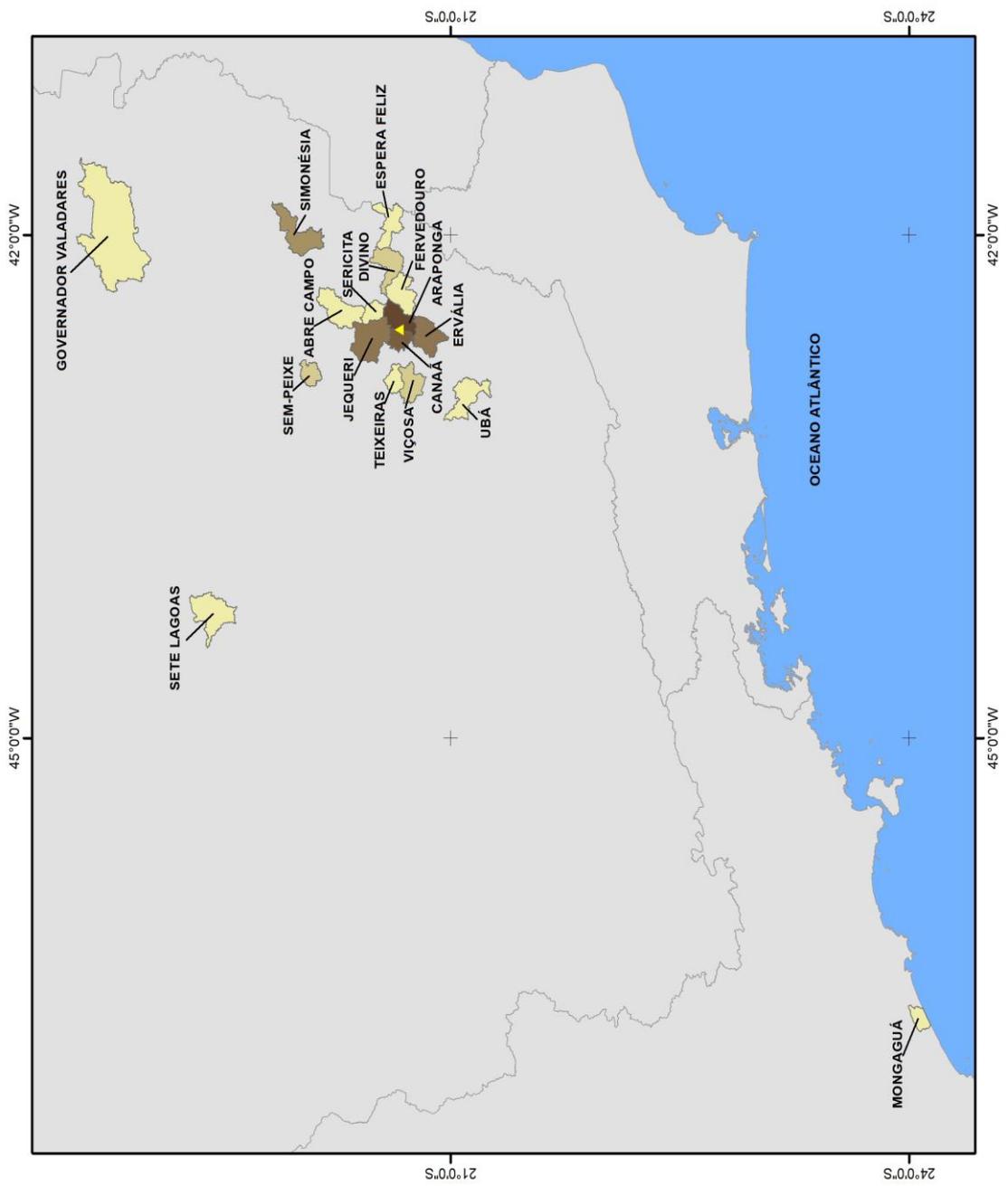
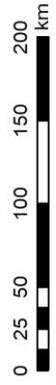
▲ EFA Puris

Número estudantes

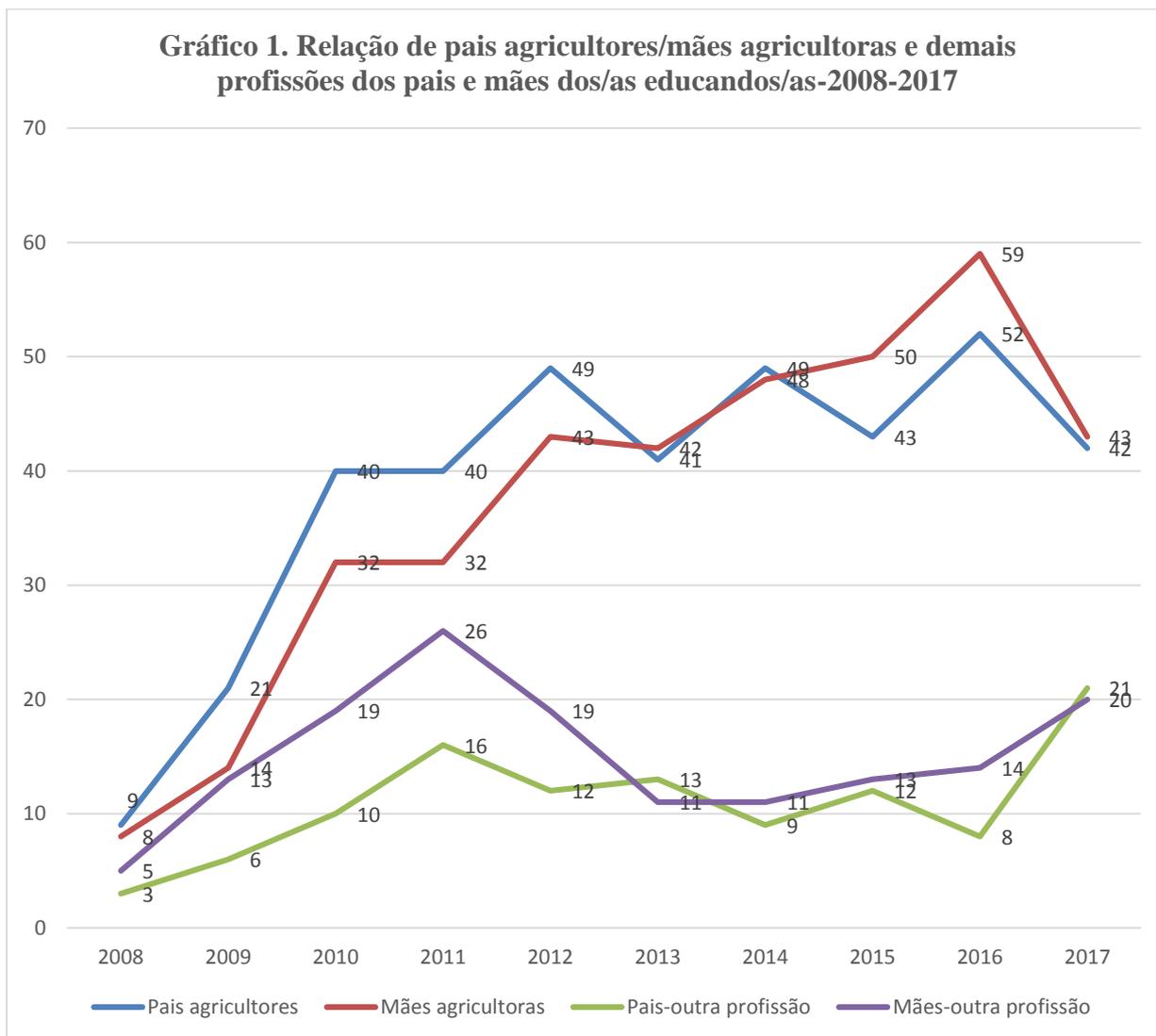


Sistema de Coordenada Geográfica
 SIRGAS 2000
 Fonte: Livro de matrícula da EFA Puris
 Base de dados cartográficos: IBGE, 2015
 Organizado por Luiz Henrique Vieira

Escala: 1:3.500.000



Ao analisar no livro de matrícula da escola, disponível na secretaria, as profissões dos pais e mães, destes 363 estudantes, identificamos a seguinte distribuição por profissões:



Fonte: Livro de matrícula da EFA Puris.

De 2008 a 2017 a EFA Puris contou com 27 turmas. Em 2008 era apenas o 1º ano, em 2009 o 1º e 2º ano e em 2010 os três anos do Ensino Médio. No livro de matrícula encontrado na secretaria, é registrado o nome, sexo, município, endereço, turma, nome do pai e da mãe suas respectivas profissões. Levantamos os dados do gráfico 1 demonstrando quantos pais e mães estão trabalhando na agricultura. Ocorrem 386 pais agricultores, 371 mães agricultoras, 110 pais e 151 mães com demais profissões. No ano de 2016, nas três turmas do Ensino Médio, ocorreu a maior presença de pais e mães com trabalhos ligados a agricultura somando 59 e 52 sujeitos respectivamente. Nos anos de 2013, 2015, 2016 e 2017 tivemos mais mulheres com atividades ligadas à agricultura do que homens, demonstrando assim o papel que as mesmas também desempenham no campo de produção.

2.7 A Formação e o papel dos monitores monitoras

Assim como nos demais CEFFAS, temos na EFA Puris os monitores e monitoras que são profissionais responsáveis por mediar o processo de formação. São considerados monitores, tanto os docentes quanto os que se envolvem com a parte da gestão escolar e com a cozinha. São esses os educadores que se responsabilizam pelo processo de animação e da construção didática da escola. Esses profissionais podem ser internos, ou seja, aquele que passa boa parte da semana pernoitando na escola com os estudantes e participando intensamente das atividades diárias; o semi-interno que pernoita menos que o interno, também se comprometendo com afazeres durante o período que está dentro ou fora da sala de aula; e o monitor externo que é aquele que participa apenas das atividades relacionadas a sua área de formação ou de trabalho.

Em 2017, a EFA Puris contava com 4 monitores e 11 monitoras, contribuindo em diversas atividades e lecionando os conteúdos do currículo básico comum, ou seja, História, Geografia, Artes, Sociologia, Filosofia, Matemática, Português, Inglês, Educação Física, Química, Biologia e Física. Em relação aos conteúdos do curso técnico em agropecuária, os conteúdos são Zootecnia, Extensão Rural, Agroecologia, Turismo Rural, Mecanização Agrícola, Construção e Instalações Rurais.



Fonte: Secretaria da EFA Puris. Organizado pelo autor

É fundamental que os monitores tenham uma formação diferenciada e consigam promover e provocar debates e tensões que reiterem os sujeitos da zona de conforto. Arroyo (2007) afirma que é importante ter compreensão das questões históricas relacionadas à terra e

território ao longo da história dos pais, aprofundando tanto localmente quanto em outras escalas de análise, as problemáticas que perpassam pelo latifúndio, monoculturas, agronegócio, da incipiente reforma agrária e como essas se conflitam com a identidade e culturas camponesas que almejam outro projeto de sociedade. Não se pode limitar a formação de monitores/as apenas no âmbito da didática, dos aspectos da pedagogia e das dimensões psicológicas, o processo de formação deve ser histórico, político e social levando em consideração a dimensão das contradições.

A rotatividade da equipe de monitores não é tão intensa como em outras escolas. No período de realização da pesquisa, encontramos 5 monitores que estão presentes desde o início de funcionamento da escola. Muitos dos ex-monitores/as ainda possuem vínculos com a escola e ainda contribuem com os processos formativos através de atividades culturais ou de caráter ecológico. Além dos atuais monitores, entre 2008 e 2017 a EFA Puris teve 14 monitores e 8 monitoras compondo seu quadro profissional.



Fonte: Secretaria da EFA Puris. Organizado pelo autor

No ano de 2014, oito monitores e monitoras foram aprovados/as no curso da LICENA da UFV, fato que contribui para a formação pessoal e coletiva desses educadores na escola. Esse grupo compõe a primeira turma de um curso em universidade pública na Zona da Mata que tem como meta específica formação em Educação do Campo. Além disso, três ex-monitores da EFA Puris são educadores da LICENA, dois efetivos e uma substituta. Destaca-se também com a UFV, a parceria realizada nos estágios supervisionados entre a EFA Puris e os cursos de

licenciatura, principalmente o de Geografia e de Biologia, interagindo assim, estudantes de graduação com os monitores/as.

Os monitores e monitoras que também desempenham a atividade agrícola durante o tempo em que não estão inseridos no tempo escola, trabalham a matriz da Agroecologia em seus quintais assim como participam de atividades políticas ligada ao sindicato e outras organizações sociais.

Marirrodriga & Calvó (2010) elaboram um quadro que demonstra as aptidões de um monitor quando comparado a atividade desempenhado por um profissional tradicionalmente encontrado nas escolas. Busca-se então criar uma condição de troca e horizontalidades na relação entre os todos monitores e os estudantes.

Quadro 3-Atividades pertinentes ao Monitor de CEFFA

Parte das necessidades e experiências
Formação personalizada
Centrado na aprendizagem
Avaliação formativa
Heterogeneidade valorizada e utilizada
Grupo como recurso
Planificação flexível
Acompanho o processo de auto formação

Fonte: (MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p.101).

Buscando contribuir nessas atividades acima e na articulação das EFAs e na formação permanente dos monitores, todos os anos a AMEFA realiza atividade de cunho formativo bem como circula pelas escolas promovendo articulação política pedagógica. É imprescindível que os/as novos/as monitores/as participem desse espaço para tecer laços com outras escolas e criar condições de compreensão sobre as singularidades e compartilhamento de questões que perpassam pela Pedagogia da Alternância.

Ser monitor/a é estar inserido num contexto sócio profissional, juntamente com uma equipe que pressupõe cooperação, entretanto não é uma profissão/atividade reconhecida pelo Ministério do Trabalho, assim como é no movimento da Educação do Campo. É um trabalho complexo, de formação integral, que demanda envolvimento e concepção crítica, por sua vez repleto de desafios, como por exemplo trabalhar sem receber o salário mensalmente.

Durante a sessão em que os estudantes estão em suas comunidades, a equipe de monitores se reúne para preparar a próxima quinzena da sessão escolar, debatendo como será a

programação, as atividades, intervenções de parceiros, definindo quais monitores ficarão em cada Colocação em Comum em cada turma e os horários das aulas. Com isso,

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo cujos resultados podem ser totalmente pré- definidos, determinados ou pré-escolhidos como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável (MENEGOLA & SANT'ANNA, 2001, p. 25).

É o ponto de partida, elaborado em coletivo, demonstrando que é possível na educação básica criar alternativas de trabalho em conjunto que não se reduzem a debater notas e criticar os estudantes, como é observado na grande maioria das escolas. De acordo com o/a monitor/a 5, mais ainda do que planejar, é ver as atividades entrarem em consonância diversas vezes nas diferentes áreas do saber, uma vez que

O planejamento ele acontece e acontece, mais assim, mais por que acontece do que é planejado isso é fantástico por que de repente está todo mundo falando a mesma coisa, mas falta um planejamento pra cumprir e trazer mais consciência para as atividades, mas a gente já fez algumas coisas juntos (Monitor/a 5. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Temos em vigor hoje uma concepção de planejamento em coletivo, fruto de questões trazidas no acúmulo de nossa época. No próximo item veremos um pouco das bases históricas da formação das escolas em alternância para assim contextualizarmos o cenário que a escola está inserida.

2.8 Um pouco mais sobre as EFAs

“Nossa experiência educativa construída pelos movimentos sociais brasileiros do campo criaram um outro projeto de escola, de pedagogia e de organização social” (PACHECO, 2016, p. 100).

Temos algumas sistematizações detalhadas a partir de documentação e relatos sobre o início da experiência em alternância. Silva (2012), Nosella (2013), Zamberlan (1995) e Caliari (2002) nos sinalizam alguns elementos e questões de cunho histórico, demonstrando o caminho, de maneira geral, da França (década de 1930 em diante) até o Brasil (década de 1960 até nossa década), cada qual falando de um lugar de enunciação. Iremos brevemente ponderar essa passagem.

Denominada de *Maison Familiale Rurale* (MFR), a origem da experiência que hoje temos no Brasil sobre a nome de Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural e Escola Comunitária Rural inicia-se na França em 1935 num contexto onde o Estado, via instituições escolares com seus professores, incentivavam os jovens a abandonarem o campo e irem para a cidade estudar ou trabalhar noutra atividade que não seja ligada ao meio agrícola. Devido a

carga de trabalho intensa que as lavouras necessitavam, os jovens não tinham como conciliar tempo de trabalho com tempo de estudo. Logo a proposta de Alternância em regime de internato já se faz presente desde o início, onde no primeiro momento ainda não se existia uma escola, as aulas eram realizadas por um padre em uma casa paroquial.

O internato pretendia garantir as condições para que os jovens frequentassem a escola sem que se mantivessem afastados das famílias. Intercalando-se uma semana na escola e três semanas junto à família, tornava possível conciliação dos trabalhos agrícolas com os estudos. A ação foi possibilitada pelo envolvimento simétrico dos jovens com os sindicatos rurais e com os movimentos populares (CALIARI, 2002, p.75).

O conteúdo era “totalmente técnico-agrícola e a formação geral se dava através do padre com os poucos jovens presentes” (NOSELLA, 2013, p. 48). Destaca-se também que nos primeiros anos da proposta não havia um currículo geral estabelecido, através de debate coletivo e nem formação educacional para os sujeitos que lecionavam.

Mesmo que em muitas obras, aparece o nome do padre Granereau como precursor da proposta, reiteramos a necessidade de pontuar outros marcos e sujeitos, que, coletivamente ajudam a reproduzir e reinventar a proposta. Nenhuma proposta de educação pode ser vista de forma isolada, existem diversos personagens, ocultos que contribuíram na construção das EFAS. Silva (2012) demonstra o quão fundamental foi a organização de algumas famílias de agricultores para buscar uma alternativa de formação educativa para seus filhos.

A Alternância nasceu apenas como uma prática, sem no entanto, refletir a dinâmica e instrumentação pedagógica, isso vem num segundo momento, no qual a criação de currículo próprio em regime de internato, promovendo ação e reflexão passam gradualmente a ser colocado em foco (CALIARI, 2002).

Silva (2012) destaca que foi presente nessas primeiras décadas a visão de uma pedagogia tradicional passada pelos monitores, onde esses se consideram como detentores do conhecimento, aproximando do que Freire (1987) considerava de Pedagogia Bancária, causando desconfortos na relação com as famílias e os jovens estudantes.

No início da década de 1960, iniciou a expansão das escolas de alternância para a Itália, primeiro país a expandir a experiência denominada de *Scuola della Famiglia Rurale* (NOSELLA, 2013). A metodologia utilizada nas escolas foi bem semelhante a que vinha se desenvolvendo na França se adaptando as realidades locais. Diferentemente foi a origem das pessoas que provocaram a iniciativa, pois essas eram representantes ligados a organismos profissionais (SILVA, 2012) os quais tinham boa relação com o poder público local, “portanto certas facilidades burocráticas e financeiras eram maiores. Os docentes italianos, porém,

muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados” (NOSELLA, 2013, p. 57). Mesmo com essas características a Igreja italiana apoiou o projeto e foi através dela que a experiência chega ao Brasil.

Essa experiência se expandiu a partir da década de 1960 para os cinco continentes: África, Ásia, América, Oceania e na própria Europa, adequando-se à realidade local de cada região. Um ponto de aprofundamento relevante para compreender essas experiências é analisar e qualificar como se deu essa aproximação com as realidades particulares e analisar se essas são emancipatórias ou conservadoras.

Nosso grande desafio é repensar permanentemente as Alternâncias a partir de nossa realidade atual, num país colonizado da América Latina, visto que muito do que foi trazido da Europa não mais condiz com o andamento pedagógico das escolas no Brasil. Hoje, nas EFAs brasileiras temos importantes referências de trabalho agroecológico marcando a diferença com as Escolas de Alternância da Europa (PACHECO, 2016). As experiências em Alternância no Brasil possuem inúmeras singularidades, sujeitos e contextos que precisamos levar em consideração ao analisá-las.

O acúmulo teórico relacionado à Pedagogia da Alternância é diverso e possui interpretações que se complementam e se contraem a partir da diferença de olhares no tempo/espço (ZAMBERLAN, 1995; CALIARI, 2002; QUEIROZ, 2004; GIMONET, 2007; NOSELLA, 2007; RIBEIRO, 2008; SILVA, 2010; PACHECO, 2016) e nos dão subsídios para o entendimento da complexidade de questões pedagógicas que nos desafiam na proposta de pesquisa.

O termo Pedagogia da Alternância, bastante debatido atualmente, passa a ser cunhado a partir da década de 1960 (Queiroz, 2004). Seus sentidos, não são estáticos, vão sendo (re)construídos ao longo das décadas posteriores. Por mais que se tenham bastante elementos em comum, cada escola possui suas singularidades. Sujeitos diversos do campo e da cidade, interação, experiências, culturas, ação e reflexão são questões que estão no interior dessa proposta de conhecimento, vinculada a ambientes da realidade e do cotidiano da escola, dos estudantes, monitores e demais parceiros e espaços de formação. A dinâmica da contradição também é um fator de pertencimento dessas realidades, a alternância nada mais é do que uma experiência em constante construção. Pacheco (2016) destaca entre as inúmeras questões levantadas em sua trajetória que não há uma fórmula pura da Pedagogia da Alternância e do que devem ser as EFAs brasileiras, pois essas são feitas a partir de diferentes interações estabelecidas pela escola, nas diversas relações. Cada escola deve se atentar e tecer o processo

de ensino aprendizagem com e a partir da realidade local, adaptando assim seus instrumentos pedagógicos.

A Pedagogia da Alternância parte inicialmente da própria realidade local, para então num segundo momento processar e sistematizar essa mesma experiência no campo acadêmico, mesmo que esse campo ainda não alcance a complexa multiplicidade de subjetividades, singularidades e sujeitos que constroem essa experiência. É uma forma de lente, um olhar que contribui para a compreensão das relações e processo educacionais produzidos. As Alternâncias permitem o dinamismo Escola-Realidade (SILVA, 2012; NOSELLA, 2013).

Com o passar dos anos e fortalecimento das redes, sejam elas no elo da comunidade ou em articulações regionais, nacionais ou internacionais de experiências acumuladas pelo mundo, as perspectivas pedagógicas também sofrem modificações de acordo com o tempo e a realidade. De maneira geral o trabalho desempenhado pelos monitores e/ou monitoras ainda estavam ancorados em métodos pedagógicos tradicionais (SILVA, 2003). Quando as EFAs começam sua trajetória no Espírito Santo, o objetivo maior é proporcionar escolarização para os jovens do campo, não se atentando as propostas pedagógicas convencionais reproduzidas (NOSELLA, 1977). Somente em momento posterior, cabe destacar, é que o público de jovens femininas passa a compor o quadro de estudantes (ZANONI, 2015). Na década de 1970 duas Escolas Famílias feminina foram inauguradas no Espírito Santo, uma em Iconha e outra em São Mateus, que tinha ênfase na Economia Doméstica (NOSELLA, 2013).

É na década de 1990 que ocorre o momento de aproximação das leituras de Paulo Freire, sendo um significativo fator de mudança paradigmática no interior dos sujeitos das EFAS.

No VIII Encontro Internacional por Alternância ocorrido no Brasil em 2005 todas as experiências em alternância passam a ser denominadas de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), constituindo assim uma rede de entidades com características comuns assim como também de diferenças, mas tendo como característica principal a centralidade de interligar os tempos de aprendizado na escola e na comunidade. Hoje temos 250 CEFFAs no país (UNEFAB, 2017). Em Minas Gerais temos apenas as EFAs como parte desses CEFFAs.

De acordo com Queiroz (2004) as experiências em alternância presentes no Brasil são construídas pelas: EFAs, ECORs no Espírito Santo, Escolas de Assentamento, Escolas Técnicas Estaduais em São Paulo, Casa das Famílias Rurais, Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural e pelo Programa de Formação de jovens Empresários Rurais. Mais recentemente o ensino superior através das Licenciaturas em Educação do Campo também passam a compor essas experiências.

Queiroz (2004) destaca ainda algumas das diferenças existentes entre as compreensões de alternância nos centros de formação. Para o autor temos três tipos de Alternância nos CEFFAs sendo das seguintes tipologias: a) Alternância Associativa que ocorre associação entre a formação profissional concomitante a de caráter geral, relacionando as atividades da escola com a do meio profissional, entretanto essa relação é apenas uma adição de tempos; b) Alternância justapositiva que é feita pela sucessão dos períodos realizados entre o tempo de trabalho e de estudo, sem que haja relação direta entre os mesmos; c) Alternância Integrativa Real que caracteriza-se pela associação direta entre a escola e o meio sócio profissional, tendo profunda conexão entre os momentos não tendo sobreposição de um sobre o outro. É um movimento que se aperfeiçoa permanentemente através dos instrumentos pedagógicos. Arroyo (2003) afirma também que são pedagogias em movimento que vincula trabalho com educação.

No sentido de promover integração, debates políticos e socializar as experiências, as EFAs possuem suas redes de articulação tais como a União Nacional da Escola Família Agrícola do Brasil (UNEFAB) e a AMEFA em Minas Gerais.

Em Minas Gerais, as EFAs são organizadas a partir da AMEFA, que foi fundada em 24 de julho 1993 na EFA de Virgem da Lapa. Sua sede se encontra em Belo Horizonte e a entidade possui 26 escolas associadas, conforme o Mapa 4, nos presentes municípios a elencar:

No Vale do Jequitinhonha: EFAs em Comercinho (EFA Vida Comunitária), Itaobim (EFA Bontempo), Itinga (EFA Jacaré), Padre Paraíso (EFA Padre Paraíso), Turmalina (EFA de Turmalina), Virgem da Lapa (EFA Virgem da Lapa), Jequitinhonha (EFA Renascer) (em área de assentamento), Veredinha (EFA de Veredinha) e Araçuaí (EFA de Araçuaí);

No vale do Rio Doce: EFA em Conselheiro Pena;

No triangulo mineiro: EFA em Campo Florido (EFA 19 de maio);

Na Zona da Mata¹⁵: EFA em Sem Peixe (EFA de Camões), Jequeri (EFA de Jequeri), Acaiaca (EFA Paulo Freire), Araponga (EFA Puris), Ervália (EFA Serra do Brigadeiro), Simonésia (EFA Margarida Alves);

No Vale do Rio Piranga: EFA em Catas Altas da Noruega (EFA Dom Luciano)

No Vale do Rio Doce: EFA em Conceição de Ipanema (EFA Margarida Alves)

No Vale do Mucuri: Pavão (EFA Pavão) e EFA em Itaipé (EFA de Carai, Catuji, Itaipé e Ladainha-EFACIL)

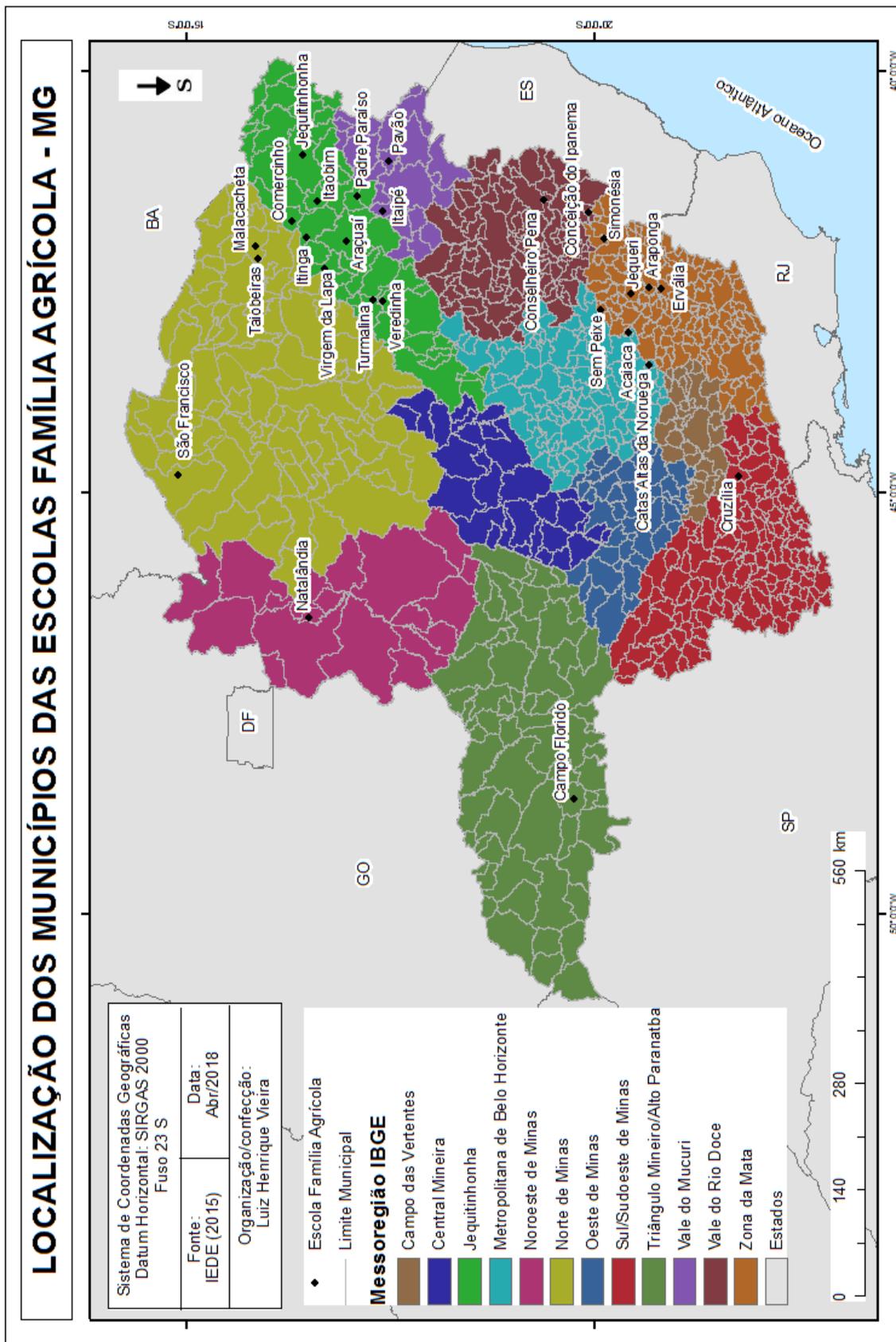
No norte: EFA em São Francisco (EFA Tabocal e São Francisco), EFA em Taiobeiras (EFA Nova Esperança), EFA em Malacacheta (EFA do Setubal)

Vale do Paracatu: EFA em Natalândia (EFA de Natalândia) (em área de assentamento)

Sul de Minas: EFA em Cruzília (EFA de Cruzília)

¹⁵ A primeira EFA de Minas Gerais surgiu em 1984 na Zona da Mata, em Muriaé devido a organização dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e outros movimentos de luta pela terra da região. Hoje a mesma não se encontra em funcionamento.

MAPA 4



A AMEFA é uma entidade civil sem fins lucrativos, criada devido a necessidade de articulação entre as EFAs mineiras, durante a Assembleia Geral Extraordinária das Associações Escolas Família Agrícola de Minas Gerais, em 1993. Essa assembleia foi fruto de diversas reuniões ocorridas nos anos anteriores e está relacionada com o contexto de articulação dos movimentos sociais do campo (BEGNAMI et al, 2004). Tem como objetivos promover a coordenação, animação, a promoção educacional e representação política das EFAs mineiras (AMEFA, 2005). Diante de um contexto onde diversas EFAs estavam sendo fundadas no estado, com parcerias e influências de diversas organizações, de forma dispersa, percebe-se a necessidade de integrá-las, construindo uma identidade na diversidade das experiências e promover a formação baseada nos princípios da Pedagogia da Alternância. Além disso, algumas “experiências estavam sendo iniciadas por governos locais ou pela Igreja católica local, sem o protagonismo das famílias de agricultores na condução dos processos” (PACHECO, 2016, p. 45).

Logo a AMEFA tem a responsabilidade de construir coletivamente a organização das lutas sociais, nas quais as EFAs mineiras estão inseridas, assim como incentivar as experiências em Agroecologia que vem sendo colocadas como um princípio que considera os assuntos que perpassam nas relações das escolas.

Diversas temáticas são colocadas como espaços de formação feitos em encontros entre as EFAs tais como Formação em Facilitação em Elaboração de Projetos Sociais, Formação inicial de monitores, *Formação em Agroecologia voltada para técnicos das EFAs*, *Formação da juventude rural* assim como debates específicos através de Grupos de Trabalho como o de Gênero, de Agroecologia, que possuem estudantes vinculadas/os a EFA Puris.

Nos encontros de formação ou assembleias promovidas pela AMEFA, é comum durante as místicas, construir uma instalação pedagógica que demonstre os alimentos produzidos na escola ou comunidade como forma de demonstrar a importância da diversidade produzida em cada escola. Assim se observa também as diferenças de alimentos que são produzidos em cada região do estado com cultura própria. Na última gestão da AMEFA, um ex-monitor da EFA Puris esteve presente no quadro de articulador ao mesmo tempo também em que desempenhava atividades na UNEFAB. Nesse sentido, será exposto em seguida algumas considerações sobre o movimento brasileiro da Educação do Campo.

2.9 A construção e o movimento da Educação do Campo

Iremos aqui ponderar alguns aspectos relevantes para que possamos compreender um pouco da complexidade que é o movimento recente da Educação do Campo no Brasil. A EFA Puris contribui em diversos paradigmas uma vez que temos os monitores que atuam na escola e também fazem o curso de Licenciatura em Educação do Campo, duas escalas que se encontram. Caldart (2012) nos atenta que o conceito de Educação do Campo está em processo de construção e que produz uma consciência de mudança. Precisamos nos atentar que os conceitos têm de ser usados para contribuir na construção do conhecimento, tem de se produzir com a realidade, contribuir no fazer pensar das experiências.

A Educação do Campo vem sendo uma questão de grande relevância e discussão tanto nas escolas que a praticam como no acúmulo teórico nas universidades e nos movimentos sociais. O debate relacionado a Educação *do* Campo no Brasil é bem recente, fruto de acúmulo das duas últimas décadas. Isso quando falamos em uma educação pensada *do* a partir *das* realidades do campo e *desde* os sujeitos que lá estão (FERNANDES, 2011, p.13). Sujeitos esses que se organizam através de movimentos sociais que por si só são educativos, influenciando a conformação da consciência popular do direito à educação (ARROYO, 2003).

O termo *Educação Rural* era usado por diversos autores (CALIARI, 2002; NOSELLA, 2013) para designar a proposta de construção das experiências de alternância assim como essa também era afirmada na LDB de 1961 no que condiz a educação em área rural. É importante sinalizarmos o que era denominada para chegarmos ao debate que hoje se encontra no Brasil relacionado a *Educação do Campo*, que possui suas diferenças em relação a primeira. Diante do processo de industrialização, urbanização, êxodo rural e os altos índices de violência nos centros urbanos, que transformava o Brasil, foi instituída na primeira LDB a questão que apenas menciona o direito a educação rural, de acordo com o artigo 105 da Lei 4024/61,

Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (LDB, 1961, p.19).

Mesmo assim,

Quando se trata de educação escolar para os camponeses, o que se constata no país é que ela se dá nos moldes daquela oferecida nas cidades, pouco havendo de tentativa de tonar a escola rural apropriada as características dos camponeses que a promovem, e ignorando o campo como espaço de criação de cultura (RACEFFAES, 2015, p. 15).

Brandão (1983) destaca também que de fato não existia educação rural, mas sim fragmentos da educação escolar urbana praticada no meio rural, sem levar em conta suas especificidades. Logo até esse período a educação rural era aquela que era oferecida no campo, independente da forma, conteúdo e método pedagógico.

Os próprios docentes, em diversos casos, também não tinham nenhuma formação específica sobre a especificidade da construção de uma educação apropriada da realidade camponesa. Nesse contexto,

O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores, estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo (ARROYO, 2007, p. 159).

Os avanços vão se dando nas décadas de 1990 e 2000, entendendo que a Educação Rural devia ser superada tanto teoricamente como politicamente, e pouco a pouco o desenho da Educação do Campo vai ganhando lugar, assim a

Educação Rural, no horizonte dessas lutas, representa o acúmulo histórico das políticas instituídas no e pelo Estado brasileiro em suas diversas esferas a serviço de interesses econômicos concentracionistas, socialmente excludentes e culturalmente alienantes. Com efeito, supostamente em contrário a essência da Educação Rural, a nova concepção reivindica o sentido de educação universal e ao mesmo tempo voltada à construção de autonomia e respeito as identidades do campo (MUNARIM, 2011, p. 7).

Mesmo com mudanças significativas, no âmbito das legislações, ainda assim a contradição permeia esse meio. Na LDB/96 alguns avanços se colocam presentes visto que alguns itens relacionados a realidade do meio rural no que tange ao Ensino Fundamental e Médio são elencados na Lei 9496/96 por meio do artigo 28,

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Mesmo que essa lei possa reconhecer a diversidade de sujeitos e realidades que a Educação lida, algumas ponderações são necessárias. Rocha & Santos (2011) fazem algumas críticas à redação da Lei tais como: Que a Educação do Campo se inclui no capítulo referente a Educação básica, limitando sua abrangência, nesse momento ainda não assegurava o ensino superior; a lei sugere a adaptação do currículo, calendário e materiais didáticos mas o poder

público repassa insuficientes recursos financeiros; a lei não estipula a origem dos recursos para lidar com essa realidade.

Os movimentos sociais do campo tiveram grande importância para transformar essa realidade, motivados por transformação social, acreditaram que a educação camponesa se fazia urgente e necessária. A Educação do Campo compreende assim, o projeto da agricultura camponesa, sendo parte de uma identidade coletiva (FERNANDES, 2011) e foram através de grandes encontros, seminários e conferências que diversas questões das especificidades ficaram visibilizadas assim como a política pública foi sendo moldada (ROCHA; SANTOS, 2011).

A princípio, no ano de 1998, a expressão “Educação Básica do Campo” foi usada durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Cinco anos mais tarde, após debates e amadurecimentos nos movimentos sociais, foi realizado um Seminário Nacional no qual a expressão “Educação do Campo” passa a compor o ideário e necessidade de lutar pelo direito que compreenderia desde a educação infantil até a educação na universidade. Esse “aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa” (ARROYO, 2003, p. 30).

Caldart (2012) enfatiza que a Educação do Campo é um fenômeno da realidade brasileira e já se configura como uma categoria de análise. “É também compreensão da realidade *por vir*, a partir da possibilidade ainda não desenvolvida historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso” (CALDART, p. 257, 2012). A Educação do Campo afirma o campesinato como sujeito social que busca superar as relações de dominação e de subalternidade (COSTA; CARVALHO, 2012). Esses sujeitos diversos passam a ser protagonistas de sua própria educação, criando uma identidade e projeto para o campesinato.

A busca de reconhecimento da Educação do Campo enquanto constituinte de política pública trouxe o reconhecimento de diversos sujeitos no âmbito da Lei. Através do decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), reconhece esses povos em seu artigo 1º, inciso I como sendo

Agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, entre outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho do meio rural (BRASIL, 2010).

Ao nos remetermos aos processos de construção da Educação do Campo, é importante frisar que são estes sujeitos que fazem o embate de ideias, concepções e práticas, contrárias ao

modelo educacional que impõe cultura e pensamentos teóricos (FERNANDES, 2011, p. 15). Caldart (2012) também destaca que a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional, mas sim lapidada a partir de problemáticas práticas.

Mesmo que hoje temos diversas contribuições da academia, de maneira geral, é tecido uma relação de contribuição e proximidade com os sujeitos do campo. Soma-se ainda a presença de diversos desses sujeitos compondo o quadro de discentes e docentes de diversas universidades públicas do país, que contribuem organicamente com as ideias e práticas.

A Pedagogia da Alternância e as EFAs estão presentes no Brasil desde a década de 1960, produzindo singularidades em cada região presenciando essa diversidade de povos anteriormente citado. Somente décadas depois, a partir dos anos 1990 é que de fato essa passa a ter relação com o que vem se denominar de Educação do Campo produzido por organizações diversas, no qual almejam garantir uma política que superem as desigualdades de acesso à educação assim como das concepções que a perpassam.

Essa Educação do Campo, extrapola os limites de uma educação escolar institucionalizada, no qual se considera como processos formativos os mais diversos espaços que podem vir a ser produtores de conhecimento. Pensa-se então numa relação da escola na sociedade, visando transformações materiais, afetivas, culturais e simbólicas. Nesse sentido, adentraremos no próximo capítulo em discussões que se fazem presentes na Educação do Campo, tais como Agroecologia e práticas alimentares.

3. ALIMENTOS E CONTEMPORANEIDADE: EDUCAÇÃO, AGROECOLOGIA E AS PRÁTICAS ALIMENTARES

*Estamos mais confusos sobre como comer do que qualquer povo na história
(Pollan)*

Nesse capítulo apresentaremos questões pertinentes a polissemia relativa ao universo dos alimentos, discutindo a apropriação por grandes mercados, a discussão entre as diferenças entre segurança e a soberania alimentar, das práticas alimentares e as concepções entorno da Agroecologia como formas de conscientização pela educação. Essas temáticas e discussões são aqui tecidas devido à importância e presença no campo do currículo da EFA Puris¹⁶.

A alimentação (adequada?) é um dos Direitos Humanos¹⁷ mais básicos, assim como direito a água, que garante nossa existência e que através da ingestão combinada de nutrientes diversos nos colocam no patamar de bem-estar, ou pelo contrário, nos levam ao mal-estar. Os preparos culinários com suas inúmeras combinações representam parte da cultura da sociedade. Assim sendo,

Um alimento é mais que a soma de seus nutrientes e uma dieta é mais que a soma de seus alimentos, logo a cultura alimentar é mais que a soma de seus cardápios- abrange também os modos, os hábitos alimentares e as regras tácitas que, juntos determinam a relação de um povo com a comida e com a alimentação (POLLAN, 2008, p. 197).

No entanto, as práticas e padrões alimentares vêm se alternando rapidamente nas últimas décadas (BRASIL, 2014). As principais mudanças estão relacionadas a substituição gradativa do consumo de alimentos *in natura* ou minimamente processados de origem vegetal, tais como arroz, feijão, mandioca, batata, verduras e legumes, por produtos industrializados, prontos para ingestão. Grandes Impérios Agroalimentares (PLOEG, 2008) monopolizam o controle desde a produção passando pela distribuição e comercialização.

¹⁶ Essas temáticas foram aqui abordadas e discutidas após conversa sobre os sentidos da pesquisa com as/os monitoras/os da EFA Puris. São categorias que possuem relação com perspectiva de educação trabalhada na escola.

¹⁷ O direito à alimentação está contido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no artigo XXV, inciso 1 que estabelece: Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. O documento indica condições mínimas de sobrevivência dos seres humanos, entretanto há um profundo abismo entre o documento e a realidade planetária. Além disso não aborda sobre o que comemos “invisível” junto com a comida, ou seja, não explanam sobre os índices de substâncias maléficas a saúde contida nos agrotóxicos que pulverizam no Brasil legal e ilegalmente.

Com isso vem se aumentando as doenças crônicas, obesidade, diabetes, câncer e outras doenças. Mas não é só, o aumento dos alimentos *in natura* expostos a uma quantidade excessiva de agrotóxicos vem causando efeitos negativos na saúde das pessoas (LONDRES, 2011).

Quando falamos em alimentação e suas diversas facetas e recomendações, precisamos colocar em tela o impacto das formas de produção, suas intencionalidades, agentes políticos do ordenamento territorial assim como da distribuição desses para a população. Além disso, pensar na consequência para o ambiente é fundamental uma vez que a produção alimentar pode ou não estar em consonância com o ecossistema local. Falar sobre os alimentos é falar sobre uma miríade de significados, gostos, sentidos e interesses.

Estamos vivendo um campo de incertezas quando falamos da alimentação da humanidade, uma vez que não é sabido, pela grande maioria da população, como se dão os processos produtivos em massa nem mesmo qual a composição do que se come. Na verdade essa problemática da alimentação é antiga, porém as novas dinâmicas e modos de vida, somado a crise da racionalidade ambiental no cenário da(in) segurança alimentar e nutricional torna esse debate na contemporaneidade mais rico de questões e escalas a serem explanadas. Soma-se ainda o aumento gradativo do cenário da escassez de água e transformação dos biomas, diminuindo significativamente a quantidade de água disponível nos córregos, rios e no subsolo. Na comunidade de Novo Horizonte e dezenas de outras em Araponga, sofrem com essa escassez e aumentam as estatísticas de casos de diminuição das fontes de água.

Frutas que antes eram ingeridas de acordo com a estação do ano, hoje são encontradas em supermercados durante o ano inteiro, devido a tecnologias e estudos científicos que desnaturalizam o produzir em cada época do ano das plantas. Através dos alimentos é possível identificar as transformações sociais que ocorrem ao longo do tempo. Pela escolha consciente ou pela ausência dela, percebemos que “nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro” (LODY, 2008, p. 12), além disso, comer é um ato político (ESTEVE, 2017). Sendo assim cremos ser necessário buscar compreender seu significado e conteúdos envolvidos. Compreendemos que a maioria das pessoas não podem escolher o que comer, sendo dependentes da oferta da indústria alimentícia. Ela é parte de um todo interligado, inacabado e complexo, com isso

Não podem sequer encontrar a mínima gota de “fundamento neutro de valor” em sua sociedade, muito embora a explícita doutrinação ideológica lhes garanta de forma enganosa o oposto, pretendendo e convidando os indivíduos a se identificarem “autonomamente” com essa pretensão que eles sejam plenamente soberanos em sua escolha dos valores em geral, assim como se afirma que eles são consumidores soberanos das mercadorias produzidas capitalistamente, adquiridas com base nas escolhas soberanas nos supermercados controlados de modo cada vez mais monopolista. Tudo isso é uma parte integrante da educação capitalista pela qual os

indivíduos particulares são diariamente e por toda parte embebidos nos valores da sociedade de mercadorias, como algo lógico e natural (MESZÁROS, 2008, p.82).

Precisamos avançar na democratização, distribuição e circulação dos alimentos saudáveis. É fundamental conciliar os elementos que colocamos como forma de compreensão de nossas práticas alimentares com a estrutura social que vivemos, colocando em evidência tanto os mecanismos de controle quanto as possibilidades de autonomia e libertação, como provocadas por Freire (1997). Na EFA Puris, dentre outros elementos, concebemos que a luta na educação contra a hegemonia se dá no enfrentamento ao uso generalizado dos agrotóxicos nos alimentos e a autonomia é a busca pela Agroecologia, auto-gestão das atividades e pela homeopatia. Quando falamos em alimentos, uma série de questões podem ser colocadas no debate, que vai dos benefícios aos malefícios a saúde humana. Um paradoxo que chegamos desde a segunda metade do século XX devido a industrialização e oligopólios (PLOEG, 2008) formados nos quais os alimentos produzidos estão ficando cada vez mais ricos em gorduras, açúcares, aditivos, sais (BRASIL, 2003), além de conter algum ingrediente transgênico (FERMENT et al, 2015). Logo, se alimentar sem veneno ou transgênico é cada vez mais um ponto de debate e atitude que ecoa nos movimentos ligados a Educação do Campo e da Agroecologia. Nas prateleiras dos supermercados é cada vez mais comum perceber o aumento de alimentos com o rótulo de transgênico. Além disso, existe a dúvida, por parcela da população, em relação aos alimentos que não estão rotulados, se de fato estão livres de substâncias transgênicas, pois é desconhecido os efeitos cumulativos e mutagênicos em nossa saúde e no ambiente (idem).

3.1 Alimentando o debate sobre os alimentos, questões para além da EFA

A alimentação é temática de constante debate na EFA Puris, mais do que isso, ela é um elemento fundamental para a sobrevivência do ser humano e pode ser discutida através de múltiplos focos, passando por debates interdisciplinares e transversais. No ser vivo toda a sua matéria e toda a sua energia provêm dos alimentos e é por isso que a alimentação é a mais imperiosa das necessidades vitais (CASTRO, 1937, p. 31) e é fonte de saúde. Nenhuma outra atividade será tão permanente na história humana (CASCUDO, 2004). Além disso, a alimentação expressa as distintas e variadas culturas, além de manifestar uma dimensão política “ao provir de modelos de produção e organização social distintos. O alimento compreende também um conjunto de relações sociais e ecológicas, chegando à terra e, no fim, às pessoas” (POLLAN, 2008, p. 160).

Entretanto, há gargalos, dificuldades, conflitos e contradições entre a teoria e as práticas alimentares dentro da escola. Devido a necessidade de alimentar anualmente, com cinco refeições diárias, um público com média de 70 pessoas, entre monitores, monitoras e estudantes, não é possível garantir uma alimentação completamente agroecológica, pelo fato da escola não ter área suficiente de plantio, pela ausência de produção local de itens que são ingeridos diariamente que possam ser comprados e por não existir um circuito econômico solidário, comercial regional que garanta essa alimentação. Além disso, cremos que esse é um problema estrutural, produzido para que tenhamos sempre dependência de terceiros para garantir a nossa segurança alimentar. Precisamos também compreender (para avançar) os limites do paradigma agroecológico que está se colocando aos poucos e ainda não encontra a escala política necessária para sua consolidação total. Estamos vivendo uma transição de processos. Limites que precisam ser debatidos ao mesmo tempo que se valorizam as experiências em curso. É o que percebemos ao longo de muitas falas dos monitores e monitoras. É um processo longo e não cabe só a escola promover essas mudanças, pois o problema é para além do campo escolar, além disso,

A gente é acostumado com determinados hábitos alimentares, o jovem vai formando a mentalidade dele a partir do momento que ele vivencia, as crianças estão expostas a riscos diversos devido a alimentação obtida, uns fazem sabendo, mas muitos fazem sem saber, muitas pessoas fazem determinadas coisas pois foi roubado a mentalidade dela, o povo só acompanha o que a mídia oferece (Monitor/a 2. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Leff (2002a) nos lembra como os alimentos hoje são atraídos somente pela visão, dentro da lógica de oferta das redes de supermercados que contribuem para a formação de hábitos alimentares. Esse problema na verdade é uma questão de escala global. A agricultura mundial está em uma encruzilhada (SCHUTTER, 2012, p. 13), é o que é relatado no Relatório Especial da ONU Para Direito à Alimentação, além de estar dominada por grandes Impérios Alimentares (PLOEG, 2008). Até 2080, mais de 600 milhões de pessoas podem estar sob risco de fome, em resultado direto da mudança climática, de acordo com a UNDP da ONU (SCHUTTER, 2012). Fato esse que se soma a outros inúmeros casos que contrapõem a falácia reproduzida pela Revolução Verde de que acabaria com a fome no mundo. Fartura para poucos, miséria para a maioria da população.

Monocultivos, ausência de reforma agrária popular agroecológica (e até mesmo da reforma agrária clássica) e concentração fundiária, limites dos recursos hídricos, uso intensivo de agrotóxicos, degradação dos solos, vegetação e ecossistemas, isso para não ser longo na narrativa sobre as problemáticas do modelo de agricultura hegemônico. Mesmo com tantos

impactos e novos malefícios a saúde, diversas iniciativas pelo mundo vêm reconstruindo a noção de natureza e pertencimento com o alimento, como nas experiências de transição agroecológica. Horizontalizar as relações no movimento agroecológico é fundamental para promover e conceber a transição, modificando nossa compreensão de mundo. É uma mudança, embora, de fato, nem toda mudança seja uma transição. No sentido da Agroecologia, a transição é uma mudança radical. Qualquer processo de transição agroecológica, deve ter como princípio na conjuntura do processo a constituição da reforma agrária. O processo de transição é um conjunto árduo de práticas multidiferenciadas, ou seja, não há como pensar em transição agroecológica uniforme.

A transição tem profunda relação com a diversidade em nossos pratos diários. Quanto mais diversificada é a paisagem agrícola local, mais colorido, nutritivo e diverso é o prato que pode ser ingerido nas refeições diárias. Como relatada pelas monitoras, há iniciativas de colorir o prato, com legumes diversos e da época no intuito, de mostrar outros paladares e sabores a serem comidos. Assim como exemplo, no almoço, por vezes é só o arroz cozido, as vezes se diversifica, acrescentando açafrão ou cenoura, dando um tom amarelado, ou as vezes uma beterraba avermelhando o prato.

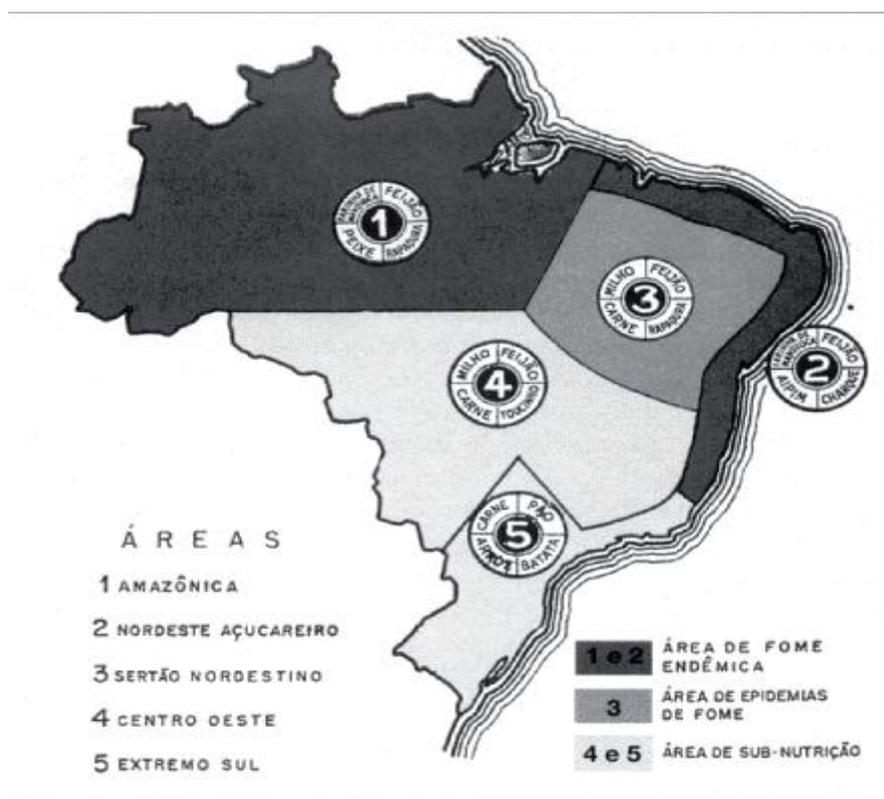
De acordo com as monitoras cozinheiras, é comum fazer na cozinha misturas, para aproveitar o muito que se tinha plantado com o que se era comprado. Um exemplo é misturar o chuchu em meio as batatas cozidas, uma vez que muitos estudantes não gostavam do chuchu em meio a outras comidas ou mesmo cozido sozinho. Assim, para muitos estudantes, o chuchu bem picadinho, se passava de batata em meio ao refogado e agradava os estudantes que inicialmente não curtiam em seu paladar. É uma questão de costume, precisamos criar e influenciar outros valores saudáveis em relação ao alimento, pois temos determinados hábitos e padrões de sabores que são universalizados em relação ao paladar.

Bourdieu (2002) observa que todos os valores universais, são de fato, valores particulares universalizados, para tanto, se o que hoje temos de determinados alimentos presentes em nosso cardápio, com intensa presença na prateleira dos supermercados e nas dispensas das casas e escolas, esses são frutos de uma escolha dominante. Percebe-se que, de maneira geral, nossos hábitos alimentares não foram produzidos por acúmulo, escolha ou debate sobre o que comer em nossa sociedade, mas sim por uma decisão superior dos grandes oligopólios que lucram com a venda de sabores, marcas e consistências. Os valores universais são produzidos pela cultura dominante que a torna presente em nossa sociedade.

Através dos anúncios e denúncias (FREIRE,1981), ocorrem o movimento paradoxal e dialético que nos levam a conceber a alimentação como um ato constante, vital e contraditório (quase sempre pois hoje dependendo do que e quanto se alimenta você prejudica a si), e que entre esses dois enunciados novas ou velhas práticas se consolidam, e que a partir dos momentos de conscientização, sutil ou direta, vamos assim tecendo nossos valores diante da questão que se torna mais complexa nesse início de século XXI. A lógica da alimentação, é para além da lógica binária, saciado/com fome, saudável/não saudável, agroecológico/convencional. Os debates em torno dos diversos alimentos envolvem relações que vão desde a esfera da territorialidade e sentimentos dos agricultores até a lógica da escala de superprodução/distribuição dos grandes conglomerados mercantis. E ainda, entre esses, estão os que simplesmente compram ou acessam de alguma maneira esses alimentos em seu dia-dia.

O debate que propomos aqui, é entorno do que e como nos alimentamos, não sobre o problema da fome, temática introduzida desde a década de 1930 por Castro (1937;1939; 2010). produzindo mapas (como o mapa 5 adiante) retratando as áreas alimentares (e de sua escassez) por regiões, tocando na raiz desse problema atual, afirmando que a fome era um problema político. Aliás, Josué de Castro, utilizando do método geográfico, foi o pioneiro nos estudos sobre a alimentação do país, no caso abordando sobre sua ausência, a fome.

Mapa 5: Área alimentares do Brasil



Fonte: CASTRO (2010, p. 37).

Pollan (2008, p.81) evidencia também que “o que as pessoas não comem talvez tenha tanta importância quanto o que elas comem” atenuando assim a multicomplexidade de questões em torno do tema. Entretanto, “o paladar não é tão universal como a fome. Há distinções, resistências, peculiaridades, imposições misteriosas para o conhecimento” (CASCUDO, 2004, p. 446). No caso de estudo a reflexão maior é abordar como e o que estamos comendo. De acordo com a fala de uma monitora,

Algumas coisas que nós alimentamos sim são problematizadas outra não são problematizadas diante do contexto né, algumas coisas não por que nunca se pensou, as vezes tem coisas que eu não sei realmente e outras agente sabe por causa da prática, como a margarina, suco de pozim, o açúcar, mas é difícil largar a mão do uso do cotidiano prático, mas eu acho que quando você pega ali nos PE, você consegue passar pela Revolução Verde, do contexto, da forma de produção, do latifúndio, tá tudo ali, mas como você vai discutir e comer açúcar todo dia, você comer essa margarina como você tá influenciado nisso aí. Uns vão ter essa clareza ou não vão ter. E eu nem sei se eu também consigo, não pode isso cair na responsabilidade de um indivíduo, de dois...é um exercício que você faz do macro e vai pro seu dia-dia que é o que você tá comendo né, é pensar que comer é um ato político que é muito doido que é uma consciência assim no seu dia-dia dos hábitos mais sutis e que mexe com agente né (Monitor/a 5. Entrevista realizada pelo autor, setembro/2017).

Mesmo refletindo sobre a questão, percebemos ao longo da pesquisa, que mesmo numa EFA agroecológica, os desafios são grandes, se percebe também como seus hábitos alimentares tem também a influência daquilo que é “combatido” na educação proposta, como por exemplo nas bebidas açucaradas de forma acentuada. De acordo com Pollan (2008), uma das hipóteses para essa disseminação tem relação com o nutricionismo “convencional” que utilizando de sua influência científica, criam-se ideologias, que em conjunto com os governos e jornalismo conquistam nossas dietas. Assim a ciência da nutrição (hegemônica), os governos e jornalismo

Ajudam a amplificar o sinal do nutricionismo: o jornalismo, noticiando na primeira página de forma acrítica os últimos estudos alimentares; a indústria alimentícia, anunciando produtos duvidosos com aspecto de comida com base em tênues informações nutricionais; e o governo, incubindo-se de publicar recomendações oficiais sobre alimentação, em primeiro lugar, com base numa ciência vaga, e em segundo corrompido por pressões políticas. Os novos produtos alimentícios concebidos pela indústria de acordo com as últimas especulações nutricionistas certamente ajudaram a empurrar a comida de verdade para fora de nossos pratos. Mas a influência da indústria não seria nem de longe tão grande se a ideologia do nutricionismo já não tivesse minado a influência da tradição, do hábito e do bom senso- e a transmissora desses valores todos, a mãe- em nossa alimentação. (POLLAN, 2008, p. 95).

Como a alimentação desejada e o modo de fazer agricultura na EFA Puris se baseia nos princípios da Agroecologia, vamos a seguir tecendo algumas reflexões que possam criar condições de produzir uma realidade diferenciada da que estamos vivendo.

3.2 Os campos da Agroecologia: Concepções, sujeitos e racionalidade

A agroecologia é um mundo de saberes em diálogos coletivos

A EFA Puris, apesar de possuir particularidades que à diferencia das outras, possui um princípio em comum com diversas outros CEFFAS¹⁸ pelo país, que é a Agroecologia. Logo, o alimento se torna uma das questões chaves de debate. Desde o início a Agroecologia sempre esteve no foco, mas inicialmente o contexto era mais difícil de se trabalhar, pois desde 2009 onde a escola começou a funcionar na atual sede, o terreno e o solo teve de ser muito trabalhado, adubado e plantado.

Até a própria questão de discutir a agroecologia, como que nós vamos discutir agroecologia se nosso terreno nem produzir produzia? Então você tem de fazer todo um trabalho de conscientização de envolvimento de resgatar, de formação para gente chegar naquilo que tá ali né, hoje a gente já tem muita coisa, não tá perfeito, mas é uma conquista, uma luta de construção, então tudo que tá ali, foi pensado pra chegar onde está, não quer dizer que está tudo correto, muitas vezes essa era a condição que a gente dispunha naquele momento. Então as coisas vão é mudando com o tempo, então a gente está num caminho interessante. Está longe do ideal (Monitor/a 2. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

De acordo com a fala dos/as monitores/as que estavam no princípio da escola, era grande a preocupação em mostrar na escola, através de áreas experimentais, como trabalhar a Agroecologia, para não se restringir apenas a fala.

Na construção da Agroecologia no Brasil, infinitas são as formas e sujeitos envolvidos com a concepção que é disputada e/ou compartilhada por diversos atores e instituições. Nenhum conceito de Agroecologia é suficiente para compreender sua realidade que é complexa, e na contemporaneidade ela é vista a partir dos encontros entre agricultores e movimentos sociais, na Educação do Campo, professores e estudantes de universidades em suas pesquisas, ensino e extensão, no papel do Estado em suas políticas públicas e trabalhos de assessoria e extensão rural, mesmo que mínimo, entre outros atores. De qualquer forma percebemos a Agroecologia como

Um conjunto de conhecimentos, técnicas e saberes que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização financeira da agricultura (LEFF, 2002a, p. 42).

¹⁸ Destacamos aqui, que no universo dos CEFFAs no Brasil encontramos experiências que não trabalham diretamente com a agroecologia, indo ao encontro de práticas que se aproximam do empreendedorismo do agronegócio.

Além disso, compartilhamos do princípio de conceber a Agroecologia

Não só na produção de alimentos, mas com relação ao cuidado com o ambiente como um todo que é o cuidado com a água, cuidado com as nascentes, com o que eu vou comer, cuidado com as aves e o cuidado também com o ser humano. Ai que está relacionado a questão de gênero e geração, como é que eu sou agroecológico e como que eu relaciono com essa questão de geração, e como que é a relação minha com a questão de gênero, a respeito entre homens e mulheres. Então para mim agroecologia é isso, você tem de respeitar não só o espaço o ambiente, mas também as pessoas, os seres vivos que estão ali, tem de ver ele como um todo. Agroecologia é uma saída para a mudança de vida em nosso país, e coloco mais uma coisinha, a partir de quando nos enquanto pessoas, buscar como alternativa de produção e cada um de nós buscar ter, por menor que seja, um pedacinho de terra, para que possa ter sua moradia e também ali naquele pequeno espaço, produzir o seu alimento, ai nós vamos sair desse pacote de governos. Que entram e saem e prejudicam a nossa situação enquanto vivente desse país que cria conflito muito grande. Por que tem de ter protesto, a partir do momento em que nós começarmos a produzir o nosso próprio alimento e trocar entre nós enquanto pessoas, com os vizinhos, nós vamos mudar esse país, a forma desse país ver nós enquanto população, por que nós vamos sair do controle deles. Por que até o momento nós estamos nas mãos deles, por que é o mercado que dita o preço (Monitor/a 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Logo a Agroecologia é uma questão que envolve a construção de uma nova racionalidade de mundo, sendo um processo educativo, no qual o alimento passa a ter novamente uma importância a ser debatida, desde que essa importância foi minimizada do foco, tornando-se mercadoria a partir da chamada Revolução Verde a partir da década de 1960. Antes ainda da Revolução Verde, a chamada Revolução Científica a partir do século XVI, começa a criar um dos pilares que influenciam o pensamento moderno, no qual a natureza passa a ser tida como fonte inesgotável de recursos, manejada como máquina a partir de uma visão mecanicista, dicotômica e utilitarista (CUNHA, 2017). No Brasil, como um país colonizado, onde a colonialidade se reinventa via violências físicas e epistêmicas a mando do capital, essa herança se deu de forma peculiar sob a justificativa de caráter civilizatório.

Nas primeiras décadas do século XX o avanço da indústria química e farmacêutica também merecem ser minuciosamente estudados indissociavelmente do modo imperante de fazer agricultura a partir das décadas de 1960/70. São marcos que ponderamos como etapas na transição que julgamos relevante para compreender hoje as mudanças nas práticas alimentares, mas que obviamente, sabemos que não chegou em todos os lugares ao mesmo tempo e com a mesma intensidade, ao longo desses séculos.

Mais do que os manejos, a chamada Revolução Verde alterou a mentalidade da sociedade, muitas vezes de forma sutil, contribuindo assim para uma nova perspectiva de visão e relação da sociedade com os alimentos. Uma pauta debatida nas articulações do movimento da Educação do Campo no Brasil é repensar a construção de um projeto educativo, coletivo, aberto a constantes transformações, mantendo princípios comuns, dentro das especificidades de

cada contexto. Com isso algumas questões são de extrema relevância de serem colocadas, tais como

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

De fato, todas essas perguntas são questões geradoras de reflexão e problematizadas dentro dos IP, sendo que as respostas são diversas e perpassam pela realidade local da EFA assim como no contexto global. Dando um passo e uma resposta a essas inquietações, percebe-se que na Agroecologia se convive ao mesmo tempo/espço com o bem-estar ao mesmo tempo que se tem o mal-estar, já que é sabido que essa prática é algo mínimo (se tratando de área), mas significativo, dentro do padrão convencional de agricultura, outro modelo ocorre ao lado da cerca. Muito do que se produz de forma ecológica, pode estar sob influência dos efeitos regionais da contaminação de água, do ar e solo devido a produção com agrotóxicos além de várias unidades de produção agroecológica, como a EFA Puris, estarem cercadas de monocultivos, de áreas improdutivas ou desmatadas. Fato esse que pode contaminar pela polinização ou pelo ar, geneticamente inclusive as espécies plantadas com sementes crioulas.

A EFA Puris é um exemplo de territorialização escolar de experiências e saberes em Agroecologia, onde a partir do diálogo de saberes entre monitores, estudantes, membros da comunidade, AEFAP, grupos de Agroecologia da UFV e demais parcerias que se envolvem ou se envolveram com a escola constroem e trocam conhecimentos diversos.

A EFA pode ser compreendida como uma estratégia de meios de vida das famílias (...) os filhos aderem e reforçam a proposta de continuidade na EFA Puris (...). Ela é um processo dinâmico e em constante conflito. Cada jovem adere conforme o próprio tempo e as condições materiais, sociais, culturais e os conhecimentos. Como os jovens vão utilizar os conhecimentos agroecológicos no futuro? Essa é uma questão incerta. A alternância é um processo de construção social contínuo, no tempo e espaço. (OLIVEIRA, 2014, p. 204).

É um processo de construção de conhecimento que se diferencia da lógica de transferência de informação ou práticas agrícolas, merecendo inclusive ainda avançar no plano de construção epistêmica. Acreditamos que as práticas e movimentos da Agroecologia

se aproximam das perspectivas de descolonialização do saber e do poder, que envolvem a luta pela desconstrução dos cenários intensificados no sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno (a destruição da natureza, dos modos de vida, das cosmovisões indígenas, negras, quilombolas e camponesas, a opressão dos pobres, das mulheres, entre outros grupos) (...) constrói sua identidade, principalmente, a partir da contraposição à revolução verde –, é constituir sua episteme considerando

que o modelo que se critica é pautado nas relações de produção do capitalismo e na colonialidade do poder e do saber (CUNHA, 2014, p.186-187).

Para compreender a Agroecologia, precisamos compreender o território a partir da multidimensionalidade das relações de poder que a envolvem, a bloqueiam ou a incentivam a se perpetuar e compreender como se dão as faces da perpetuação da colonialidade do saber.

Tanto na Associação Brasileira de Agroecologia (ABA) quanto na Articulação Nacional de Agroecologia (ANA)¹⁹ que são organizações nacionais que mobilizam e articulam a Agroecologia se entende que a mesma é tida como prática, ciência e movimento. Esse entendimento também é debatido na EFA nas principalmente nas aulas de Agroecologia e de Extensão Rural.

A partir de encontros, sejam eles entre agricultores/as, seja em encontros como eventos, somado as trajetórias e perspectiva de concepções de educação, enquanto movimentos que se organizam se constroem, com suas dificuldades e identidades, e sem essencialismo/purismo é que se constrói a agroecologia. Esses encontros são importantes para a formação dos monitores da EFA, assim como vivencias em espaços de Permacultura, Agrofloresta, Homeopatia e outros ligados a projetos de pesquisa e extensão da UFV como Teia, Ecoa, Ecoar entre outros. Nos encontros,

Você leva informação ao mesmo tempo que você traz um pacote de informação novas que acaba reforçando o que você pensa e pode te levar a ir além do que você já faz, então isso contribui muito e fortalece agente enquanto agricultor e monitor e pessoa(...)talvez você usa um tipo de alimento em sua casa, mas você faz uma visita, faz um trabalho deste, em outros espaços, seminários em encontros, as pessoas que aquele mesmo produto você usa ele de formas diferentes, dá um outro sabor, dá um outro tom (Monitor/a 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

É entendido nos espaços de formação e na escola que a Agroecologia não é algo único e definido. Esse fazer Agroecologia é sempre um ato coletivo, mesmo que em casos seja protagonizado por indivíduos, é necessário o momento de trocas, mutirões, intercâmbios e recolocar no universo comum a reciprocidade e solidariedade como práticas diferenciadas ao que o modo de vida dominante reproduz.

A compreensão sobre a Agroecologia se constrói em diferentes momentos na EFA Puris. A partir do primeiro ano, inicia-se o debate, onde são relatados pelos estudantes o que eles

¹⁹ A participação dos monitores e monitoras nos encontros organizados pela ABA e pela ANA é bem comum, seja no Encontro Nacional de Agroecologia (ENA) ou no Congresso Brasileiro de Agroecologia (CBA). Isso revela a troca de saberes e o envolvimento na discussão a nível nacional demonstrando as experiências em agroecologia tratadas numa escola. No último CBA realizado em Brasília, com o princípio de que Agroecologia é ciência, prática e movimento, o tema foi “(In) Sustentabilidade produtiva e a (In)Segurança Alimentar e Nutricional”.

compreendem sobre o assunto. Na semana de adaptação já é apresentada pela equipe de monitores e monitoras da escola a proposta de se trabalhar o conteúdo técnico e os manejos na perspectiva agroecológica. Nesse momento aparecem percepções desde o desconhecimento pela questão até os depoimentos de estudantes que praticam a Agroecologia em suas famílias. O trabalho na horta agroecológica é feito minuciosamente ao menos duas vezes ao dia, seja pela simples irrigação ou pelos manejos, plantios e colheitas periódicos. As aulas práticas de Agroecologia são realizadas nos canteiros da horta, no pomar, no cafezal ou em alguma visita de estudo em alguma experiência em Araponga ou da região. Também ocorrem a presença de agricultores agroecológicos realizando alguma fala ou manejo na escola relacionado a alguma atividade dos IP. Nesses 10 anos de EFA Puris, três monitores lecionaram esse conteúdo, todos com ampla vivência e conhecimento no assunto.

A Agroecologia contribui no sentido de reinventar a escola, pois pouquíssimas escolas nos pais, inclusive no campo, a pautam ou a utilizam como fonte de conhecimento e de experimentos. Assim a Agroecologia nos motiva a mudar nosso lugar de percepção de modo que essa produza elementos que tencionem a realidade social e produza outros ambientes que não estão sob a égide da ordem hegemônica de poder de nossa sociedade. A prática educativa agroecológica se torna diferenciada e se destaca como contraponto ao modo convencional de fazer agricultura, tencionando assim elementos da realidade, uma vez que é sabido que muitos estudantes tiveram ou irão ter o primeiro contato com a agroecologia dentro da EFA, sendo assim uma novidade que precisa ser trabalhada aos poucos, de maneira lenta e gradual ao longo dos três anos, pois,

No contexto de quem vai para nossa escola, a grande maioria (...) vem do sistema convencional de produção, a maioria não acredita nesse termo Agroecologia, nessa coisa de produção sem veneno, o primeiro momento da gente é apontarmos que existe e do convencimento, mas o convencimento do jovem ele acontece a partir de você demonstrar para ele alternativas viáveis, enquanto ele não percebe isso, na verdade é um embate, a maioria não acredita nisso, as próprias famílias não acreditam, as famílias trabalham com agrotóxicos, com transgênicos. Então assim, esse é o mundo real dos estudantes, é a minoria que chega dentro da escola com certa consciência, só que a medida que você vai trabalhando e mostrando as alternativas para eles, eles começam a visualizar isso com outro olhar, por que a maioria ali bate de frente mesmo que isso não existe, que não funciona. Ele só vai de fato dar conta de perceber isso muitas vezes no terceiro ano e as vezes até depois que saíram da escola, as vezes ele fica lá dentro, perpassa tudo isso e não consegue entender o universo que ele está inserido, dizer para você que isso é uma discussão fácil ela não é. O discurso de falar de Agroecologia é uma coisa, fala de transgênico é outra, outra coisa é você vivenciar agora, a maioria não é o jovem é a sociedade, ela só acredita que a agroecologia dá certo a medida que você mostra alternativa e mostra produção, então pode ser uma coisa simples, não precisa de ir lá pra cafeicultura não (Monitor/a 2. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

A Agroecologia como componente pedagógico é um fazer dialógico, como diria Paulo Freire. Nas vivências, aulas e nos manejos ocorrem intensas trocas de conhecimentos assim como também o embate do paradigma de fazer agricultura ao modo convencional. Em diálogo com Leff (2002b), interpretamos que a Agroecologia na PA constitui-se da necessidade e da consciência de conceber a educação e a escola como projetos dentro do contexto social, ecológico, político e cultural onde se encontram os sujeitos da ação dos processos educativos. Com isso a Agroecologia na escola é também uma

Reação aos modelos agrícolas depredadores, se configura através de um novo campo de saberes práticos para uma agricultura mais sustentável, orientada ao bem comum e ao equilíbrio ecológico do planeta, e como uma ferramenta para a autossustentância e a segurança alimentar das comunidades rurais (LEFF, 2002a, p. 37).

Sendo assim a Agroecologia pode ser entendida como um movimento de articulação constante de forças, nos mais diversos níveis, que contrapõem a lógica de dominação, expropriação, injustiça e degradação dos ecossistemas. A Agroecologia passa então a ser uma luta cotidiana nos locais de trabalho, que envolve o acúmulo de trajetórias e histórias de vida de sujeitos que passaram por um processo de conscientização e tiveram a necessidade de construir a vida adicionando outros elementos preponderantes a sua realidade.

Pelo ato de ser agroecológica, está implícito o ato de denúncia ao modo de fazer agricultura convencional, a Agroecologia denuncia, pelo simples ato de ser em sua multidimensionalidade, a forma predatória e não ecológica que vem se expandindo nas últimas décadas no país.

O avanço pelo sentido e incentivo a transição agroecológica, se dá em diversas esferas, seja na família, nos movimentos sociais, sindicatos, na universidade, ONGs, mas é principalmente no fazer cotidiano da escola que temos o seu *locus* privilegiado, pois é ali onde os estudantes e monitores vivem intensamente esse debate/embate como muitos elementos a avançar. Percebemos um processo de construção dialógica tão colocado nas leituras de Paulo Freire. Logo,

A discussão da Agroecologia era voltada dentro da EFA, tinha incentivo da questão dos monitores, mesmo por que eles eram tudo do município, então era monitor que já vinha da realidade da Agroecologia então agente conseguia selecionar com as práticas que a gente fazia. Por que sou do meio rural, então, isso era muito focado nos PEs. Então o debate da Agroecologia era levado para sala de aula e sempre se falava das alternativas que dava-se para produzir, sem a utilização dos agrotóxicos (Egresso 2. Entrevista realizada pelo autor, setembro/2017).

Em entrevista com a monitora 3, ao fazer uma atividade intitulada “*qual é o seu entendimento sobre a agroecologia?*”, com as turmas nas aulas de Extensão Rural, foi relatada que a característica da alimentação saudável apareceu em mais de 90% dos textos. Essa

alimentação saudável também esteve descrita relacionada a boa saúde. Logo, o alimento agroecológico ganha conotação e se destaca dentre os outros alimentos, além disso,

A importância dos métodos da Agroecologia para o manejo produtivo e sustentável dos recursos florestais e agrícolas radica na oferta potencial de recursos que pode gerar para melhorar as condições de subsistência dos milhões de camponeses e indígenas que se encontram em estado de desnutrição e pobreza extrema e excluídos das garantias da segurança e autossuficiência alimentar, devido à implementação de modelos produtivos que não consideram as condições ecológicas, sociais e culturais próprias dessas comunidades rurais. Neste sentido, os princípios da Agroecologia oferecem a possibilidade de estabelecer práticas produtivas sobre bases ecológicas (LEFF, 2002a, p.45).

A Agroecologia é uma negação do modo comumente encontrado de fazer agricultura em todos biomas, na qual é degradadora dos bens naturais, ela anuncia um novo, através do encontro de sujeitos e organizações em rede, em continuidade ao que já temos acumulado de saberes e de relação com o passado na Terra. Terra e território são imprescindíveis para a Agroecologia e os processos de transição, não se avança na Agroecologia sem discutir a injusta distribuição de terra e estrutura fundiária do Brasil ao longo de história. Podemos fazer um paralelo da agroecologia com o *Sankofa*, uma vez que estamos falando de cultura e identidade. *Sankofa* é um provérbio africano falado entre os povos de língua Akan de Gana, Costa do Marfim e Togo. O símbolo *Sankofa* pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, todavia, sua cabeça está voltada para trás e em seu bico ele carrega um ovo, que seria o futuro. É memória, conhecimento e futuro, para avançarmos o diálogo com o passado no presente é essencial, valorizar saberes quando esses estão em relação harmônica com a terra, logo a agroecologia poderia ser esse pássaro que vem voando e se constituindo. Todavia, esse pássaro poderia ter passado por vários pontos de mutação e ter várias cabeças, com vários ovos, representando os sujeitos diversos e organizações que a constroem.

Entendemos a EFA Puris e a Agroecologia como projetos em curso de libertação dos oprimidos (FANON, 2006; FREIRE, 1987), que estão em busca da liberdade e autonomia, ambos são frutos de organização e expressa uma r-existência, pois enquanto ambientes educativos, diversas são as formas de se produzir conhecimentos, nas quais essas experiências são oriundas do campo popular e dos agricultores, como expresso na próxima fotografia. Trazem uma lógica da realidade cotidiana e do interesse em preservar a vida para as próximas gerações, esse é o anúncio declarado pela EFA Puris, como alternativas a racionalidade exploratória dos bens naturais, logo percebemos esse caso como uma proposta que vem da denúncia da opressão como Freire (1981) defendia.

Figura 7: Pintura de solo na parede da escola relacionando o conhecimento, paladar e Agroecologia



Fonte: Arquivo do autor

A Alternância, ao penetrar as práticas pedagógicas e educativas, contribui há algum tempo, para mexer nas ideias e estruturas vigentes (GIMONET, 2007, p. 103). Refletir sobre as práticas alimentares torna-se então em processo fecundo para as EFAs no sentido de tecer suas relações com a produção alimentar e a estrutura fundiária e social do atual modelo agrícola hegemônico.

Como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? (CALDART, 2012, p. 263).

Como uma das alternativas a questão levantada por Caldart, a Educação do Campo pode contribuir na transição de visão de mundo, através das práticas agroecológicas como alternativa de produção de alimentos saudáveis que recrie uma nova lógica social dando sentidos e valores diferenciados ao meio rural e mudando gradativamente as práticas alimentares.

3.3 Debatendo nossas práticas alimentares

As preocupações com a alimentação se tornam assunto cada vez mais debatidos no Brasil e no movimento da Educação do Campo devido ao aumento das doenças relacionadas aos hábitos alimentares não saudáveis, cada vez mais corriqueiros devido a uma combinação

de inúmeros motivos e modos de vida. Nosso país, em diversos locais das cinco regiões, ainda convive com a desnutrição, subnutrição, com carências nutricionais, com a fome e a fome oculta (CASTRO, 1957), apresenta casos cada vez mais constantes das doenças crônicas não transmissíveis como obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares e câncer de diversos tipos atingindo cada vez mais idades. Em cada esquina, das vendinhas aos grandes supermercados, é cada vez mais frequente a venda e consumo por famílias, de diversas classes socioeconômicas, de produtos ultraprocessados como bebidas açucaradas, refrigerantes, biscoitos, salgadinhos, comida congelados, enlatados ou de comidas de rápida feitura. Tudo isso estimulado pelo marketing empresarial ligado as empresas produtoras desses bens. Para piorar, é cada vez mais comum ter no rótulo desses alimentos, derivados transgênicos, principalmente do milho e da soja. Ao mesmo tempo se observa no cotidiano no campo e na cidade a redução do consumo de alimentos *in natura* em detrimento de produtos industrializados.

Aquino & Philippi (2002) ressalta que os hábitos adquiridos pelo aumento do consumo de alimentos industrializados nas últimas décadas, podem reduzir a ingestão de alimentos *in natura* já que os sujeitos podem ser atraídos pelo sabor (muitas vezes artificializado) desses alimentos e não pelo seu valor nutritivo e de salubridade a longo prazo. Essa realidade ocorre de maneira peculiar tanto nos centros urbanos como também em ambientes rurais.

Com isso, se torna desafio, entender a intencionalidade e complexidade posta e reproduzida de forma rápida cada vez mais mercantilizada por grandes grupos. Diante desse cenário exposto, é preocupante e de importante debate perceber como as práticas alimentares se constituem, tanto no nível dos monitores, quanto dos educandos e suas famílias. Esses são na verdade parte de nossa sociedade que se encontra nesse estado.

Buscaremos tratar e interpretar as práticas alimentares, não como um conceito fechado, mas como reflexo e como um conjunto múltiplo (in) coeso de ações relacionadas aos alimentos no currículo, em toda sua cadeia produtiva, relacionado ao universo dos estudantes e monitores, as práticas e manejos de cultivo (variados modelos), na criação animal, na compra, na coleta e beneficiamento, passando pelos hábitos de preparo, importância cultural e chegando ao consumo final no contexto da EFA Puris.

As práticas alimentares vinculam-se à percepção da dimensão simbólica desta atividade, que ao longo da genealogia da história humana, foi sendo estruturante e estruturada, sendo assim, apresenta-se ordenada, em muitos casos, de forma inconsciente, agindo mais como ato rotineiro.

Práticas alimentares nesse sentido têm intrínseca relação com os hábitos de determinada sociedade. Canesqui (2005) ao discutir a questão afirma que os hábitos alimentares são construídos culturalmente e

Resultavam de lógicas relacionadas à racionalidade econômica, ao acesso, à seleção dos alimentos, fatores que, isoladamente, eram insuficientes para explicá-los, uma vez que a alimentação é fenômeno cultural, detentor de conteúdos simbólicos e cognitivos relativos às classificações sociais, à percepção do organismo humano e às relações entre este e as substâncias ingeridas, operantes por meio de um sistema de conhecimento e de princípios ordenadores que tratam a relação entre a alimentação e o organismo. Desses planos compreendiam-se os padrões que caracterizavam os hábitos alimentares (WOORTMAN, 1978 *apud* CANESQUI, 2005, p. 28).

Essa é uma forma de interpretar a relação do ser humano com o alimento. Sabemos que cada realidade produz e reproduz suas particularidades dentro de sua estrutura. Os hábitos e práticas alimentares por sua vez tem relações numa totalidade interligada. A dimensão espacial é fundamental para a interpretação da problemática, pois por mais semelhanças que haja entre os lugares, determinadas diferenças e peculiaridade devem ser atentadas. Lévi-Strauss (2008) também destaca que a pluralidade de formas alimentares não se restringe a diferentes culturas, mas se faz presente dentro da mesma sociedade.

Podemos afirmar que no cenário global e sua relação calcada nas influencias no local, diversos tipos de dominações se fazem presentes, indagamos aqui se nossos hábitos alimentares, enquanto maioria do imaginário da sociedade, também, de maneira geral, está sob domínio, uma vez que

A dominação essencial de determinada classe na sociedade mantém-se não somente, ainda que certamente se for necessário, pelo poder, e não apenas, não ainda que sempre, pela propriedade. Ela se mantém também, inevitavelmente, pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, que é totalmente renovada em todas as etapas da vida (WILLIAMS, 2007, p. 14).

Logo, sabores, aromas, consistência e marketing tem objetivos e públicos a serem alcançados como forma de domínio, uma vez que fora do campo produtivo agrícola, as pessoas ficam à mercê dos preços e do que é oferecido no mercado.

Maluf (2007) elenca alguns elementos chave para compreender o cenário da segurança alimentar e nutricional abordando aspectos e influências das políticas econômicas e políticas setoriais em diversos países, a produção, consumo e segurança dos alimentos, diferença entre soberania e segurança alimentar, o sistema mundial alimentar e o comércio/corporações internacionais, diferentes abordagens sobre a fome, renda, e outros. Nos mostram, assim, o cenário de como está o debate a nível global, percebemos então que é fundamental pensar em

instrumentos que façam uma contraposição a esse cenário. No caso de estudo, visualizamos a EFA Puris como um desses espaços de ação uma vez que

A questão específica dos alimentos né, que a gente vem trabalhando não só enquanto fonte de nutrição, da equipe que está ali e de nossos educandos, mas também fonte de ensino e aprendizagem. E como a escola já vem desde a sua história, de seu projeto de início de discussão e construção do plano de ensino, agente colocou como prioridade a questão da agroecologia uma vez que no município de Araponga vários agricultores e agricultoras já vinham trabalhando nessa perspectiva de produzir alimentos saudáveis, de alimentos sem agrotóxicos, e alguns já até estavam no processo de certificação por produção orgânica (Monitor/a 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

A questão da produção de alimentos agroecológicos como vista acima, é um princípio e se aproxima do que Pollan (2008) defende, o alimento tem de ser concebido a partir de uma visão ecológica e cultural. Torna-se desafio pensá-lo não como objeto, não como mercadoria, mas sim contido numa relação, assim esse se torna um caminho de se criar vínculos, valores e sentido. E nesse caminho, percebeu-se que na EFA, a ação-reflexão foi um

Processo que a gente trabalhou constantemente durante o ensino médio (...). Os instrumentos pedagógicos que proporcionou aprofundar e dar ênfase nos temas vinculados a alimentação (...) e isso sempre em contexto com nossa realidade já que somos filhos de agricultores e nossas organizações é uma bandeira que a gente levanta que é a questão da alimentação saudável sem o uso de agrotóxicos (Egresso 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Esse depoimento de um egresso da EFA Puris, nos dá indicadores de um estudante que está vinculado a Agroecologia, antes e depois de sua entrada na escola. A complexidade das relações locais e a diversidade de trabalhos ao longo dos anos relacionado transversalmente aos alimentos, que são produzidos nas escolas nos induzem a refletir sobre o potencial que os atores locais desempenham enquanto protagonistas e sujeitos das transformações da realidade (FREIRE, 1987), pelo fato do não conformismo que a educação proposta na EFA tem diante na atual realidade.

Acredito que o alimento é uma das bases e princípios da EFA. Pensar a alimentação, como se planta, o cuidado com o solo, o cuidado com as pessoas, então desde o princípio da escola, antes mesmo de começar os agricultores familiares já pensavam em como se dariam essa alimentação. Isso é diferente de outras escolas né, tanto é que eles começaram plantando pomar, plantando café né, que já era para alimentação da escola, era uma forma de complementar, de aprender né, a trabalhar e de economizar, e alimentação mesmo dos estudantes né. A partir daí essa alimentação ela vem com um princípio muito forte dentro da escola, nas disciplinas, de certa forma, principalmente na agroecologia, que é muito focado, e os estudantes, uma das coisas que eles mais comentam, é alimentação, se um dia tá bom eles falam se tiver ruim, eles reclamam (Monitor/a 4. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

De todas as áreas de estudo que promovem reflexões sobre os alimentos, a Antropologia é a que possui mais autores que se dedicam a temática desde o século XIX, como demonstrado por Garcia (2009) ao analisar a comida como cultura. Abordagem diferenciada que se faz hoje

ao analisar as culturas e seu hibridismo na era da globalização. Hoje a comida também é um elemento do mercado capitalista mundializado. Antes da década de 1960, a comida era analisada pelos antropólogos como se restringindo a hábitos e receitas de determinado grupo social, a partir de então novos elementos passam a ser colocados em tela a partir do que alguns autores vão chamar de Antropologia da Alimentação a partir de características intrínsecas a cultura. Lévi-Strauss (2008) entendia a cultura como um conjunto de sistemas simbólicos que produzia o social assim como os fatos culturais e a realidade objetiva constitui-se num sistema de relações. Assim sendo, percebe-se que a cultura está relacionada ao que comemos, logo, “assim como não existe sociedade sem linguagem, não existe nenhuma que, de um modo ou de outro, não cozinhe pelo menos alguns de seus alimentos” (LÉVI-STRAUSS, 1968, p. 25). O valor simbólico dos alimentos no campo é responsável pela criação e sustentação de renda pelo trabalho familiar assim como de reciprocidade e apoio mútuo, que podem garantir a reprodução do modo de vida camponês dentro do contexto sócio político que vivem (WOORTMANN & WOORTMANN, 1997).

Enquanto área de estudo na EFA Puris, o tema dos alimentos aparece transversalmente em diversas áreas, especialmente na Agroecologia e Extensão Rural e é trabalhado inclusive de forma interdisciplinar, como veremos mais adiante no capítulo três. Iremos em seguida colocar algumas reflexões no que tange o debate da segurança e da soberania alimentar devido a intensidade de questões que ambos retratam na sociedade assim como na EFA Puris.

3.4 A Segurança alimentar e soberania alimentar dos povos: Diferenças em torno do que e como comemos

Iremos aqui ponderar algumas questões relativas ao debate da soberania e segurança alimentar e nutricional, que por vezes é bastante confundido ou tidos como sinônimos. O tema da Segurança Alimentar é presente no PPP da EFA Puris assim como é presente em inúmeras discussões de acordo com os monitores. Já o tema da Soberania Alimentar é ausente no documento, o que não quer dizer que não é discutido.

Desde 1974 quando ocorreu uma Conferência Mundial da Alimentação organizada pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) que o termo Segurança Alimentar foi designado para ser referência nas políticas públicas dos países. Nesse termo se estabelece que as pessoas do mundo devem ter alimentos em quantidade e qualidade suficiente diariamente, todavia, deixa uma brecha ao não se atentar sobre a procedência e condições dessa

alimentação. Fato esse que abre precedentes para a atuação de grandes corporações do setor que definem as políticas internacionais de comércio alimentar.

Pois bem, somente décadas depois é que de fato iniciou-se a construção de uma política pública sobre a questão no Brasil. Nesse intervalo de tempo diversas foram as transformações no Brasil e no mundo decorrente dos modelos de agricultura, tais como o aumento do êxodo rural, da fome no mundo (dentro do período da Revolução Verde), aumento da pobreza, artificialização dos alimentos, aumento do número de agrotóxicos pulverizados (CAPORAL; COSTABABER, 2004).

Caldart (p. 8, 2016) destaca que é importante “estudar a história da agricultura e da alimentação, para se entender as modificações de cada modo de produção e como chegamos aos impasses de hoje”. Assim como será importante estudar o sistema agroalimentar da região e do país e suas implicações sobre as formas de produção e os hábitos alimentares locais.

Logo falar em agricultura não é algo simples, pois essa prática antiga, hoje se apresenta complexificada. O sentido de *agriculturas* perpassa pelos saberes adquiridos ao longo de mais de 10.000 anos em diversas regiões do planeta e diferenciados a partir das *culturas* de cada lugar, no qual a espécie humana se adaptou constituindo assim sua segurança alimentar (PORTO GONÇALVES, 2006). Mas em pouco tempo, nas últimas décadas foram imensas as transformações e perdas para o ecossistema. Assim nesse cenário, ressaltamos que no Brasil existe a Lei Orgânica da Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) que em seu artigo 3º que define:

A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006).

A abordagem da Segurança Alimentar no país é recente, tendo sido incorporada enquanto política pública há pouco tempo como vimos desde que a temática começa a ganhar contornos mundiais. Se ela existe, temos de contextualizar que o “problema da alimentação é vastíssimo, ele é culinário e gastronômico, mas também econômico, social, higiênico, médico, e até moral” (CASTRO, 1939, p. 16). Assim compreendendo, Maluf (2007) afirma que neste cenário há disputa nos campos diversos pelo conceito tais como pelos governos, organismos internacionais, representantes de setores produtivos, organizações da sociedade civil, movimentos sociais, entre outros.

Sendo uma questão social importante, entendemos a urgência de reflexão crítica deste tema na área da Educação, assim como sobre a Soberania Alimentar. A Pedagogia da

Alternância baseia-se no processo permanente de interação-ação, reflexão e ação (SILVA, 2010, p. 185), ou na influência das palavras de Freire (1987, p.70) é teoria e prática, é reflexão e ação, o que denominava de que fazer, logo, é práxis. Portanto é pertinente refletir sobre as ações que perpassam o universo das práticas alimentares na EFA. Prontamente, é fundamental aprender e discutir os sentidos, símbolos e valores culturais relacionados aos alimentos na EFA. “Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar” (FREIRE, 1997, p. 77). Entendemos que a educação pode contribuir para refletir e reconstruir as práticas alimentares, pois compreendemos que a educação pode vir a ser uma forma de conscientização. Compartilhamos com a noção descrita por Freire (1967) que coloca que a consciência crítica é a representação de coisas e fatos na existência empírica, em suas correlações causais e circunstanciais integrada com a realidade.

Nesse raciocínio Caporal & Costababer (2004) colocam que a segurança alimentar e nutricional sustentável requer, no entanto, implementação de estilos de Agricultura Sustentável baseados nos princípios científicos da Agroecologia, ou seja, é preciso construir a consciência crítica em busca dessa transição. Temos atualmente no Brasil tanto o problema de acesso quantitativo e restrição à alimentação quanto do problema que envolve a qualidade e saúde a partir do que comemos, visto que muito do que é ingerido pela população brasileira está contaminado com agrotóxicos, permitidos ou não permitidos pela legislação, em muitos casos muito acima dos marcos permitidos (ABRASCO, 2015a). Além disso, não há comprovação e não acreditamos que haja níveis seguros para ingestão de agrotóxicos que contém inúmeras substâncias cancerígenas. Isso se intensifica ainda mais devido a hegemonia de representantes do agronegócio no acesso a recursos e promoção de leis e garantias no Congresso Nacional.

Desde 2016 está em fase de debate o Projeto de Lei 6670/2016 que institui a Política Nacional de Redução de Agrotóxicos (PNaRA), pelo fato do Brasil ser o maior consumidor de agrotóxicos do mundo e que segundo a ABRASCO (2015b), se ingeriu no ano de 2015, 7,3 litros de agrotóxicos por pessoa. Número esse que aumentou desde que a Campanha Contra os Agrotóxicos e Pela Vida iniciou em 2011 anunciando que cada brasileiro ingeria naquele momento 5,2 litros de agrotóxicos por ano²⁰.

²⁰ Em 2011, o cálculo foi feito dividindo o que a indústria havia vendido, ou seja, 1 bilhão de litros de agrotóxicos pelos então 192 milhões de habitantes, nos dando os 5,2 litros por pessoa. Depois que as empresas soltaram esse dado, nos anos posteriores, o mesmo não foi feito devido a repercussão global que o índice bruto alcançou. Assim o dado de 7,2 litros por pessoa foi feito assim: Dividiu-se a população estimada pelo IBGE em 2013 de 201 milhões pessoas, pela receita anual declarada pelas indústrias, R\$36,6 bilhões / R\$24,68 por litro de agrotóxico / 201 milhões de pessoas resultando então em 7,3 litros de agrotóxico por pessoa. Mesmo que volume não chegue

Nesse cenário, a preocupação com a Agroecologia aumenta a cada ano na escola, visto que a produção de alimentos na EFA é uma prioridade a se avançar a cada ano, nesse sentido, o debate sobre

Os alimentos com certeza avançou sim, mas acredito que tem muito que avançar, a gente tem muito que aprender, a plantar, a ensinar, pra poder agente conseguir chegar no patamar que a gente sempre quis, de ter o máximo possível de uma alimentação agroecológica, então eu acredito que a gente tá devagarzinho subindo uma escada e essa escada é longa e as vezes a gente tá subindo e as vezes agente desce um degrau, as vezes sobre dois de uma vez (Monitor/a 4. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

A atual política neoliberal em curso do governo brasileiro está provocando mudanças drásticas e repentinas. Uma das que vem ocasionado é a desestruturação de políticas públicas relacionadas aos alimentos como a do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que são debatidos nos PE. Esses programas, como são relatados e discutidos em muitos PEs, são tidos como espaços fundamentais de escoar alimentos e gerar renda para os agricultores. Além disso, é relatado nas falas dos monitores que a diferença de recursos do governo varia de acordo com a área de interesse, no cenário local, há queixas de que o montante de recursos é escasso para se executar a PLANAPO, assim a assimetria é grande em relação ao que se gasta e subsidia o agronegócio brasileiro.

“Deixar de produzir os alimentos é colocar a própria autonomia de qualquer agrupamento humano em risco ou dependente de terceiros, daí a importância de falar-se da Soberania Alimentar” (PORTO-GONÇALVES, 2006, pp. 214-215). Nos atentando para o debate da Soberania Alimentar percebemos que a mesma caminha em consonância com a agrobiodiversidade²¹, Agroecologia e autonomia dos povos em decidir o que e quando comer determinados alimentos, uma vez que as pessoas de maneira geral de fato não têm o poder de decisão sobre o que comem, apenas escolhem seus alimentos entre a gama de produtos que lhes são apresentados (HERBOLD, 2016). Inicialmente, essa proposta nasce como contraponto a ideia de segurança alimentar, pelo fato de interpretar que não basta apenas saciar a fome e distribuir os alimentos, é preciso que os povos camponeses tenham autonomia de produção

diretamente à nossa mesa de maneira proporcional, esse estará presente no ecossistema através da terra, pela água ou pelo ar.

²¹ Entendemos Agrobiodiversidade como diversidade da vida no campo, seja animal ou vegetal, das diversas culturas levando em consideração a importância do solo, subsolo e água, ou seja, do ecossistema como um todo interligado.

perante os grandes oligopólios do mercado agroalimentar que definem os preços, produtos, manejos e política de distribuição. O debate da Soberania Alimentar ganha cada vez mais espaço nos debates entre os movimentos sociais ligado a Educação do Campo no qual se pauta, dentre outros elementos a reeducação alimentar valorizando saberes, plantas não convencionais, receitas tradicionais, alimentos diversificados e de época da estação, a soberania em se decidir o que plantar, valorizando as sementes crioulas, além do debate do comércio justo ou da economia solidária. O depoimento abaixo nos demonstra a gama de questões que o debate traz em sala de aula

Teve uma disciplina que a gente trabalhou sobre segurança e soberania alimentar, aí a gente pegou o contexto da América Latina e como que a América Latina tem se alimentado. Como que estão as organizações? Quais processos que estão se dando e tal? E aí como a gente tá trabalhando como que o agronegócio está inserido nesse meio e agente trouxe bastante autores pra tenta fazer um aprofundamento num contexto maior sobre a alimentação e sobre soberania alimentar em si. Foi um debate que foi bem discutido, como soberania alimentar, algo soberano para a nação que a gente precisa e se realmente a gente tá vivenciando. Tem um cenário de que tem uma tomada de decisão de um governo que tá lá em cima, mas que de certa forma por traz disso, tem uma organização maior que é o sistema capital que está envolvido com o sistema do agronegócio que é eles que estão de certa forma manipulando e puxando mais pra suas organizações, ou seja, fundamentando o debate acerca da alimentação. E aí é um debate que a gente gera, uma vez que a gente tá vendo várias notícias sobre alimentação, principalmente tratando de carne né, e são coisas que as vezes se a gente for aprofundar e entrar numa pesquisa a gente fica abismado por que é complicado, pois a gente vê como cada grupo se organiza e trabalha voltado aos alimentos, que fala que é saudável cheio de lorota e tal, mas por trás eles fazem outra coisa, manipulando as massa ali (Egresso 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Questões e pontos de aprofundamento citadas acima que envolvem respostas que tragam novas relações que contam com o processo participativo são relevantes para planejarmos como se dará nossa soberania alimentar. A Via Campesina, que é uma articulação internacional multicultural de movimentos sociais do campo que se articulam em rede, que inclusive conta com EFAs em sua organicidade, afirma que a soberania alimentar constitui-se como

Direito dos povos a definir seus próprios sistemas alimentares e agrícolas; a proteger e regular a produção e o comércio agrícola internos para alcançar objetivos de desenvolvimento sustentável(*sic*); a determinar seu grau de autossuficiência; a limitar o dumping de produtos em seus mercados (...). A Soberania Alimentar não nega o comércio internacional, mas sim defende a opção de formular as políticas e práticas comerciais que atendam melhor aos direitos da população à alimentação e a dispor de produtos agrícolas inócuos, saudáveis e ecologicamente sustentáveis (VIA CAMPESINA, 1996, p.4).

Nesse contexto, o entendimento é que as organizações camponesas possam controlar o processo e as políticas relacionadas ao alimento, ao contrário do que acontece hoje, onde grandes conglomerados influenciam as políticas e governo dos países. Maluf (2007) demonstra que para a mudança processual, as políticas dos países mais ricos não deve comprometer a soberania de outros países, que é o que ocorre atualmente.

Assim sendo,

Os movimentos sociais rurais adotam o conceito de soberania alimentar como uma alternativa ao método neoliberal que promove o comércio internacional injusto para resolver o problema alimentar mundial. A soberania alimentar centra-se na autonomia local, nos mercados locais, nos ciclos locais de produção e consumo, na soberania da energia e tecnológica e nas redes agricultor a agricultor (ALTIERI, 2009, p.34).

Altieri (2009) ainda afirma que são os agricultores e agricultoras que estão nos minifúndios que produzem grande parte de alimento no mundo a partir de policultivos, assim como no Brasil, onde segundo o Censo agropecuário se produz em apenas 24% das terras, cerca de 70% dos alimentos que chegam à sua mesa no campo e na cidade (IBGE, 2006).

Não há como promover a Soberania Alimentar sem que haja uma política de reforma agrária popular e agroecológica, com acesso a boas terras com disponibilidade de água, pois como as terras estão concentradas nas mãos de poucos, isso inviabiliza o projeto. Não há como debater a questão agrária sem problematizar a propriedade privada, e a mercantilização da terra. Não estamos aqui falando de idealismo, uma vez que o mundo concreto não é de purezas, mas sim de uma proposta que é parte constituinte de um fenômeno global que precisa ser evidenciado, constituindo assim uma nova cultura que abrangerá e qualificará a relação entre campo e cidade permeada pela alimentação saudável.

3.5 Conscientização e Saberes como formas de mudanças

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano em conversa com Fernando Birri

Para a grande maioria da forma-escola que conhecemos e fomos escolarizados (ou adestrados), concordamos que é falar de um lugar e que estamos em crise de uma instituição presente em nossa sociedade, crise essa de sentidos e por quês, pelo fato de nos questionarmos, o que e para que de fato estamos aprendendo? Ao mesmo tempo, afirmamos que essa crise da instituição escolar, não é uma crise, mas sim parte de um projeto de crise (RIBEIRO, 2003). Dando uma resposta a essa inquietação, nem sempre posta, perceberemos que a EFA Puris indaga perguntas e respostas que fazem com que ela seja um exemplo de escola que tencione a realidade, buscando conhecer e afirmar os seus sentidos. Para essa EFA é nítido o caminho a ser traçado, com dificuldades, para se obter qualitativamente conhecimento, o fato de se ter a Agroecologia como componente curricular e como prática corriqueira da escola e da vida dos

monitores, que também são agricultores e agricultoras, já a fazem um espaço de saberes diferenciado e especial.

É importante percebermos que o conhecimento produzido na EFA Puris deva ser produzido a partir da totalidade, não se dando como um fato isolado. Partimos do pressuposto de que nossas reflexões devam partir da realidade cotidiana para assim sistematizarmos nosso pensamento, a cotidianidade vigente significa o mundo da vida cotidiana; esse mundo concreto, agora e aqui (...) A questão é justamente o saber partir da cotidianidade (DUSSEL, 1977). Essa cotidianidade é complexa, carregada de intencionalidade e subjetividades que a constroem em coletivos diversos de sujeitos inacabados de perspectivas ideológicas plurais. Assim sendo o debate relacionado a alimentação e construção de conhecimentos se dá em laços de encontro com o outro, e que ao se encontrarem colocam em evidencia seu modo de concebê-la. Assim, ao se trabalhar o tema da alimentação numa instituição educacional, deve se levar em conta as inúmeras realidades que a pertencem, logo divergência e diferentes realidades estão em contato. Logo a educação inevitavelmente lida com os cotidianos.

Esse entendimento nos coloca uma questão, no qual a educação está inserida num quadro maior de forma consciente e conscientizadora uma vez que

A luta contra hegemônica por uma educação emancipadora é parte da mesma luta de emancipação no conjunto das relações sociais no interior das sociedades capitalistas. trata-se de uma luta que atinge todas as esferas da vida e que abrange o plano econômico, social, cultural, científico, educacional e artístico (FRIGOTTO, 2010, p. 20).

Nessa perspectiva, toda forma de educação é inevitavelmente uma prática social (BRANDÃO,1981) que exerce influência no meio, bem como é influenciada por esse meio. As EFAs cumprem um papel fundamental de se pensar o campo enquanto lugar de reprodução da vida, rompendo com a lógica hegemônica apresentada pela grande maioria das escolas no país (inclusive no campo), que por sua vez subalterniza os hábitos do rural. Buscar valorizar a cultura camponesa é um dos objetivos da escola, por isso o

O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p. 14).

Assim a educação não é neutra. “Nenhum conhecimento é neutro e nenhuma pesquisa serve teoricamente a “todos” dentro de mundos sociais concretamente desiguais” (BRANDÃO, 1982, p. 11). Precisamos constantemente refletir sobre nossos métodos. Além disso, somente a

“mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem com a lógica mistificadora do capital” (MESZÁROS, 2005, p. 48).

Logo indagaremos como a educação na EFA Puris contribui para identificar e relacionar os alimentos com vínculos socioculturais, uma vez que os processos educativos e a construção do conhecimento estão vinculados às relações sociais (FRIGOTTO, 2010). Mesmo seguindo a base nacional comum curricular, as EFAs possuem autonomia para organizar e trazer para os currículos infinitas experiências dos educandos e de suas comunidades e que é fundamental serem discutidos, pois os fatos sociais são carregados de múltiplos significados (ARROYO, 2011). Inúmeras questões da realidade local são consideradas no processo de ensino aprendizagem. Já Paraíso (2010) afirma que um currículo não está nunca definitivamente formado, portanto é constantemente passível de abertura para fomentar novas questões. Movimentos, avanços, contradições e conflitos são intensos ao longo da jornada da Educação do Campo brasileira, “há uma tensa história do trabalho no campo que pressiona por ter lugar nos currículos e no pensamento educacional” (MARTINS et al, 2012, p. 88). O desafio que moveu essa dissertação foi de articular questões intra e extracurricular, como disputa política, para fomentar a reflexão sobre as práticas alimentares, incluindo o viés cultural que está intrinsecamente relacionado ao debate. Esse currículo possui vínculos com o território que a escola está inserida, sendo

Assim, quando falamos em currículos e nos movimentos que os tramam na construção de territórios de conhecimento a referendar condutas e maneiras de pensar, falamos simultaneamente em processos a tramarem realidades. Pois estabelecer um currículo é igualmente urdir um caminho e um roteiro de vida. Nessa linha de composição, fazer currículo – e, em especial, fazer currículos nas escolas – é se comprometer com territórios de subjetivação a definirem o que deve ser sonhado, pensado e atuado como possibilidade individual e coletiva (SIMONINI, 2015, p. 68).

A EFA Puris de Araponga tem sua história ligada à conquista conjunta de terra pelos agricultores e agricultoras tendo assim numa disputa no território conquistado um lugar diferenciado onde a perspectiva da educação está vinculada aos anseios desses sujeitos. Logo, para se conceber o território, concebe-se intrinsecamente ferramentas no âmbito da educação que possa assim construí-lo com suas características próprias. Alguns autores irão definir essa porção do espaço como Território Educativo, uma categoria que podemos assim conceber de onde estamos falando.

O conceito de Território Educativo busca na lógica territorial uma forma de contribuir para a educação, que por sua vez, não desvincula o que é educativo do que é político e territorial. A Educação do Campo, para além da construção deste Território Educativo, visa também contribuir para a consolidação do território camponês, materializado no espaço como espaço de vida, de trabalho, de lutas e de educação.

Dessa forma, junto ao conceito de Territórios Educativos podemos pensar também em dinâmicas da Educação do Campo – ou dinâmicas educativas do campo – que ocorrem em territórios camponeses, como uma forma de materializar um território no espaço, consolidar a territorialização camponesa. Histórias e a realidade local vão sendo incorporados à medida que ocorre a ampliação dos centros de alternância, sendo ela dinâmica, cada país e por sua vez a localidade a tornam singulares, dos processos da configuração educacional a formação dos sujeitos educadores/educandos (FERRARI, 2011, p. 17).

O território fala, visibilizamos nele experiências que são invisibilizadas ou subalternizadas pelo sistema, como a Agroecologia e a Educação do Campo. Logo currículo, território e agricultura (inserida nas duas dimensões anteriores) possuem uma relação indissociada na qual os processos educacionais fazem diferença na produção de sua configuração. Ou seja, dependendo da educação estabelecida, podemos ter inúmeras racionalidades, usos e relações territoriais. Esse território educativo é a expressão dos sujeitos do campo, que dão uma outra tonalidade na forma de perceber e produzir as relações no universo do campesinato. Sendo assim, o território “é um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre nós[...] e os outros” (SOUZA, 1995, p. 86).

A educação, quando tratada no meio do movimento e dos territórios da Educação do Campo, de forma crítica e articulada consistem em sua intervenção efetiva continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos indivíduos sociais, conscientes dos desafios que tem de confrontar como indivíduos sociais (MESZÁROS, 2008, p.89).

A Educação utiliza-se dos conhecimentos produzidos nas áreas de Psicologia, Sociologia, Ciências Políticas, Antropologia, Geografia, Economia, entre outras, “mas o que a identifica, diferenciando-a, é que ela é área de ação-intervenção direta” (GATTI, 2002, p. 4). Portanto, a Educação tem suas especificidades e seus espaços de ação, que não se reduzem a escola, seus resultados podem ser vistos nas ruas, no campo, em movimentos sociais, sindicatos, e outros. O educador tem um agir intencional, visando reflexão ou mudança ou mesmo para manter o cenário atual.

Como estamos no cenário global diante de mudanças rápidas e repentinas, muitas vezes sem nos darmos conta do que e como estão ocorrendo, é preciso ter na educação uma esperança de mudança no sentido como Freire (2001) propunha, que é ter esperança do verbo *esperançar* que é se levantar, é ir atrás, é construir, é não desistir, é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Pois bem, sabemos que o número de espécies e variedades contidas de maneira geral no cardápio de nosso cotidiano, vem sendo simplificado nos últimos anos (ESTEVE, 2017). Para

criar alternativas nesse cenário perverso, Freire (1992), traz a abordagem da esperança como práticas educativas, que assim se torna uma concretude histórica. A esperança na pura espera é um ato de ingenuidade, logo como sujeitos em coletivo precisamos perceber quais ações e em quais momentos ela pode ser posta em prática (idem). Como forma de traçar alternativas e esperar outro modo de vida, ampliar a quantidade de espécies e variedades de comidas, está em processo, de maneira introdutória, dentro da escola o uso de Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs) e a importância dos bancos de sementes crioulas.

Figura 8: Cultivo de PANCs-Peixinho da horta/peixe peludo



Fonte: Arquivo do autor

Todas essas articuladas dentro do campo da Agroecologia, que é sinônimo de diversidade de espécies. A questão é complexa, e a reflexão abaixo nos ajudam a dar mais elementos para se colocar como questão geradora à problemática, assim sendo,

A simplificação da cadeia alimentar ocorre também no nível das espécies. A espantosa variedade de alimentos oferecida no supermercado de hoje esconde o fato de que os números verdadeiros de espécies na dieta moderna está diminuindo. Milhares de variedades de plantas e raças de animais deixaram de ser comercializados no último século, quando a agricultura industrial focou sua atenção em algumas variedades altamente produtivas (e em geral patenteadas), com qualidades que as tornava adequada para procedimentos como colheita mecânica e processamento (POLLAN, 2008, p. 131).

Almejando criar condições de mudanças dessa realidade,

Estamos organizando um pequeno espaço guardando as sementes, tentando organizar, resgatar algumas sementes, para podermos mostrar o valor disso pros jovens. Por que muitos as vezes faz isso de forma inconsciente e as vezes tem muitos que nunca viu e nem sabia que poderia fazer isso. Nessa discussão que a gente fez no 3º ano, muitos nem sabiam nem pararam para pensar qual que é o valor de produzir, de armazenar, dos cuidados em armazenar para poder garantir o alimento né, muitos estão acostumados a ver o pai e a mãe buscarem as sementes lá na casa de sementes, mas

eles não sabem dessa história longa, de opressão que está aí que é tudo premeditado. É tirar as sementes e tirar os alimentos, então essa discussão tem de abrir os olhos deles e começar a perceber isso que eles podem fazer isso na casa deles, de forma simples eles podem fazer e agente ainda tem em Araponga bastantes sementes. Por mais que já perdeu muito ainda tem bastante, e as pessoas mais velhas tem o hábito de guardar. Quem está perdendo esse contato é a juventude, então a juventude ela está em risco se ela não aprender a armazenar as sementes e produzir alimentos, ela tá numa era ruim por que quem vai ter força para produzir daqui a alguns anos são eles ne (Monitor/a 2. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Logo conscientizar por meio da EFA é um processo que se faz urgente. *Conscientização* era uma das questões chaves para Freire (1979). A primeira influência pelo conceito veio do filósofo Álvaro Borges Vieira Pinto com qual tinha contato. A partir de sua visão de mundo, Freire concebia então a conscientização como elemento chave na educação como prática da liberdade.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão (FREIRE, 1979, p.15).

Se de maneira geral, viver na sociedade desigual e contraditória, com inúmeros interesses em jogo, em diversos espaços, inclusive maioria das escolas, não se tem como prioridade trabalhar a conscientização, mas sim a alienação, mantendo uma certa zona de conforto, vinculada a naturalização da realidade como dada. Como construção de uma educação crítica, inacabada e em constante processo de reflexão e ação, fazemos nessa pesquisa, uma constante troca e aprendizado com os sujeitos envolvidos, uma vez que

O significado real da educação, digno de seu preceito, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação-das quais também são produtores mesmo sob circunstâncias mais difíceis (MESZÁROS, 2008, p. 83).

Consideramos que a EFA Puris é um lugar fundamental de se trabalhar a educação e práticas alimentares, uma vez que os estudantes vivem intensamente várias quinzenas durante três anos se deparando com debates, manejos e iniciativas que colocam em questão a saúde e o ambiente a partir de uma alimentação de qualidade. Trabalhar a conscientização dos hábitos alimentares é um árduo exercício uma vez que essa muitas vezes se encontra de forma dada, uma vez que muitas ocasiões nos alimentamos sem nos questionar de que e do por que. Diante disso, rever a

Relação da cultura com a alimentação é uma questão pertinente pois se você for analisar, no passado agente se alimentava, é, digamos assim melhor, mais tinha uma diversidade maior do prato do brasileiro. Hoje a gente tem reduzido o alimento que direto o brasileiro tem comido. Eae agente vem analisando se isso vem culturalmente, se o sistema capitalista que vem nessa estrutura, como que eles se organizam nisso, né. Essa questão de resignificar os hábitos da alimentação ela já exige um trabalho de conscientização, de afirmação, no sentido de a gente parar e pensar o que que a gente quer, o que que a gente planeja, o que que a gente tá organizando, o que que a gente vislumbra futuramente na questão da alimentação. Se enxergar a nossa alimentação hoje, habitualmente com o que agente pôr no prato de consumo, a gente tem uma precariedade na nossa vida, no sentido de que a gente vai trazer diversos danos (Egresso 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

O papel do monitor e da monitora é essencial nesse processo, como sujeito provocador, visto que ele pode apresentar inúmeras formas de contato e relação com o alimento saudável, visto que essa questão não é de total relevância para todos os estudantes e suas famílias. A compreensão também é diferenciada entre os monitores, devido a formação e trajetórias que cada um possui, mas possuem pontos de interseção comuns que complementam o debate. O caminho inverso também ocorre. Muitos conhecimentos, alimentos e formas de ingeri-los também são relatados por esses estudantes em sala de aula, especialmente nas Colocações em Comum. Como exemplo relembramos uma fala de uma educanda do primeiro ano que disse que sua família havia feito pão de queijo de inhame.

Os alimentos também podem ser inseridos e debatidos a partir da lógica dos Temas Transversais propostos nos PCNs elaborados em 1997, adentrando tanto no universo do debate de Saúde, Ética, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Ainda no campo das legislações, existe uma definição sobre a alimentação como patamar educativo e que, segundo, o Ministério da Saúde do Brasil concebe-se como Educação Alimentar e Nutricional “um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a autonomia e o autocuidado, contribuindo para a segurança alimentar e nutricional” (BRASIL, 2008, p. 5).

Na EFA Puris, os alimentos são algo transversal em diversos temas de aula e práticas agrícolas, conforme a ementa das disciplinas, pelos enfoque e objetivos dos PEs. Além disso, os alimentos expressam a realidade que vivemos, dentro do contexto contraditório, produto e produzido a partir da lógica que impera hegemonicamente tanto quanto da lógica da agricultura camponesa. Para produzir os alimentos a escola se atenta a diversos fatores, pois na

Pedagogia da Alternância a ação educativa não está vinculada à mera comunicação dos conhecimentos, atos que exigem somente compreensão e memorização mas, sobretudo, proporciona a operacionalização de pesquisas e experimentações práticas e considera a experiência do cotidiano a matéria prima para uma aprendizagem dinâmica, contextualizada e interessante. Busca-se a construção do conhecimento a partir do conhecimento empírico do campo. Assim, famílias (pais/mães e/ou responsáveis), educando, educador, lideranças e profissionais em geral se tornam

todos ao mesmo tempo, aprendizes e mestres, ou melhor, co-formadoras (PPP, 2008, p. 12).

Para além do caráter informativo de aulas expositivas, oficinas, projetos e inúmeras atividades são feitas no interior da escola, dando assim o caráter de práxis. Dentro do currículo existem as horas destinadas às atividades práticas de manejo, construções, abate de animais, dentre outras atividades que dão o caráter complementar na construção do conhecimento, não apenas se restringido ao intelectual/mental. Logo, é fundamental

Buscar fazer com os educandos tirem suas conclusões a partir da relação do que pesquisou, dos conhecimentos empíricos obtidos com o PE, a visita de Estudo, a intervenção externa, com os conhecimentos científicos aprofundados na sessão escolar por meio das aulas (PPP, 2008, p. 18).

Esse conhecimento se constrói a partir da relação do tempo-escola com o tempo comunidade. Sendo assim, o

Conhecer, na dimensão humana, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. (...) O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos (FREIRE, 1977, p.27).

Nesse caminho proposto por Freire (1967), no ato de produção do conhecimento, necessitamos de diálogo. Frigotto (2010) afirma que precisamos avançar e construir na educação uma perspectiva dialética e histórica para que se possa superar a separação entre educação, escola e sociedade, entre formação geral e específica e entre técnica e política. Percebemos essa necessidade sendo feita pela EFA Puris através dos IPs, os encontros, as oficinas, as intervenções externas, os estágios, e outros e no constante diálogo com os parceiros tais como Grupo da conquista de terra em conjunto, do STR, AMEFA, CTA, Prefeitura de Araponga, Departamento de Educação da UFV (PPP, 2008), entre outros e na relação monitor-educando.

É fundamental debater a relação entre os hábitos alimentares e as doenças crônicas degenerativas, principalmente os altos índices de casos de câncer no país nas últimas décadas. Como demonstrado em índices da Campanha Permanente contra os Agrotóxicos e pela Vida cada brasileiro consome em média sete litros de agrotóxicos por ano (ABRASCO, 2015b). Casos de câncer são cada vez mais comum no universo de parentes ou conhecidos dos estudantes e monitores da escola, além disso, o trabalho nas extensas lavouras de café, que pulverizam agrotóxicos, é bem intenso nessa realidade de Araponga e região.

Ao mesmo tempo em que a educação convencional bancária aprisiona, a educação trabalhada no viés da Agroecologia e da Educação do Campo pode ser vista com íntima relação de libertação²² dos sujeitos que, não somente pelo acúmulo de conhecimento, mas por experiências empíricas, possam dar sentidos alternativos ao modo de pensar e fazer os ambientes de caráter educacional, trazem outra estética e gestos, que são frutos dos oprimidos realizando sua libertação constante. No entanto, sempre é necessário ter uma autorreflexão crítica para não cair em vícios e novos doutrinamentos, sempre almejando avançar. Nesse sentido, a utopia, como clamava, Eduardo Galeano, se torna presente no intuito de continuarmos nossa caminhada rumo ao horizonte, por mais que ela se afaste. Os alimentos na cultura da Agroecologia da EFA Puris é um constante aprender a se libertar. Os atos educativos devem ser contínuos, auto incentivando constantemente a todos a serem e lerem o território e suas subjetividades, como os comportamentos, presentes para além da estrutura percebida (por vezes naturalizada). O sentido raiz que a Educação compreende é a tomada de consciência somada às ações práticas no mundo. Assim, Educação e Agroecologia com alimentos saudáveis caminham juntos e quando,

A gente fala enquanto monitor de uma coisa que eu pratico, que eu tenho, não é uma coisa que você fala, mas o que eu faço, eu tenho a área, eu tenho a plantação. É diferente, se eu não tenho a plantação mas eu tenho o conhecimento, eu já pesquisei, mas o que você tem na prática, tem na propriedade, é fundamental para o educando eles ver na prática como é que funciona (Monitor/a 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Observamos pela afirmação acima um projeto, sendo um anúncio ao que Caldart (2016) afirma, que não é possível pensar a política educacional descolada das questões do trabalho, da cultura, da luta de classes, do embate de projetos de campo dos pais. Assim como Freire (1967, p. 15) afirmava que “uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência”, percebemos a práxis da EFA Puris uma relação de totalidade entre educação, currículo, cultura e escola buscando aprimorar através dos processos de ensino aprendizagem, a consciência sobre uma sociedade melhor. O princípio educativo é em defesa da vida e da socioagrobiodiversidade.

Adentraremos no próximo capítulo como se dá o debate sobre os alimentos nos IPs e demais momentos do currículo da EFA Puris. Além disso, traremos algumas reflexões sobre

²² Sempre precisaremos debater e refletir criticamente no coletivo o que se entende por liberdade e libertação para não cair no perigo de banalizar a palavra de seu conteúdo assim como não apropriá-la num contexto de dominação subjetiva.

uma das metodologias usadas na pesquisa, que foi o Círculo Epistemológico como fonte de aquisição de questões para a pesquisa, influenciados pelo Círculos de Cultura promovidos por Paulo Freire.

4. AS DIMENSÕES DO CURRÍCULO: PROBLEMATIZANDO A REALIDADE E ALIMENTANDO O DEBATE SOBRE A MULTICOMPLEXIDADE DOS ALIMENTOS NA EFA PURIS

Eu diria assim, que nunca foi aquela coisa específica de falar exatamente disso. Eu acho que ele vem quando se discute a questão da agroecologia, quando você discute os PE. Por exemplo de hortas, de frutíferas, dos pequenos animais. Então isso acaba culminando na questão da alimentação também. Mas nunca foi uma coisa de parar e discutir isso específico, vai discutir transversalmente essa discussão e até a forma de produção dessa alimentação também. É uma necessidade que permeia, em várias disciplinas (Monitor/a 2. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Nesse último capítulo discutiremos inicialmente, sob influência freiriana, alguns aspectos relativos ao Círculo Epistemológico como processo de construção, intervenção da pesquisa e de prática pedagógica. Essa parte da dissertação foi realizada levando em consideração os princípios da pesquisa participante. Em seguida, abordaremos algumas questões empíricas, principalmente relativas aos instrumentos pedagógicos da EFA Puris e sua relação com a alimentação. Posteriormente adentraremos no processo de aprendizagem relacionado a cozinha. O item seguinte aborda a relação dos projetos executados na EFA Puris que envolve a alimentação. Por fim, apresentaremos como se deu o Plano de Formação e os significados do currículo na escola.

4.1 Do Círculo de Cultura para o Círculo Epistemológico como fonte metodológica de pesquisa

Nos capítulos anteriores, foram expostos, desde o início da experiência da EFA Puris e a sua contextualização política passando por reflexões sobre a polissemia dos alimentos e da Agroecologia. Iremos agora nesse capítulo tecer alguns elementos que coloquem a discussão em ênfase a partir da realidade vivenciada no campo de estudo empírico da EFA.

Na construção da pesquisa, estamos refletindo constantemente sobre as diferentes visões de mundo, percepções e hábitos alimentares em seu território escolar e comunidade, essa última não sendo necessariamente foco de imersão, mas sim de percebê-la como influência para os hábitos, comportamentos e percepção dos estudantes sobre a temática, uma vez que a escola

tem forte ligação com a comunidade, sendo uma das características que a diferencia de outras escolas convencionais.

Os indivíduos que vivem a realidade serão base para que possamos construir a análise sobre essa realidade, suas visões são imprescindíveis para construir uma relação de co-aprendizado e transformação da realidade. O envolvimento durante vários momentos do ano letivo foi um fator relevante na produção da pesquisa, parte constituinte do método de pesquisa participante. Assim,

Não é propriamente um método objetivo de trabalho científico que determina a priori a qualidade da relação entre os polos da pesquisa, mas, ao contrário, com frequência, é a intenção premeditada, ou a evidência realizada de uma relação pessoal e/ou política estabelecida ou a estabelecer, que sugere a escolha dos modos concretos de realização do trabalho de pensar a pesquisa. Uma última: em boa medida, a lógica, a técnica e a estratégia de uma pesquisa de campo dependem tanto de pressupostos teóricos quanto da maneira como o pesquisador se coloca na pesquisa e através dela e, a partir daí, constitui simbolicamente o outro que investiga (BRANDÃO, 1985, p. 8).

Com isso serão colocados em questão elementos problematizadores que tangem ao modelo convencional de agricultura e as outras *agriculturas* que estão sendo feitas pensando em saúde, qualidade de vida e relação harmônica com o ambiente.

Durante o transcorrer da pesquisa, não intitulos a realidade escolar com suas pessoas diversas como objeto de pesquisa. É muito comum reduzir o recorte de estudo delimitando qual é o objeto a ser discutido. Entretanto, nosso olhar aqui é influenciado por Freire (1979) que nos atenta para não reduzir o homem e a mulher em condição de objeto, mas sim de tratá-los como sujeitos, nos quais são construtores da realidade. Além disso, atitudes e compreensões objetificadas podem envolver ações que transformando o homem e a mulher em quase “coisa”, o negam como ser de transformação do mundo. Além de “negar a formação e a constituição de conhecimentos autênticos” (FREIRE, 1977, p. 22). Nesta perspectiva busca-se romper com a assimetria entre o sujeito da pesquisa e o objeto.

Objetificar seres humanos pode ser um equívoco, visto que os objetos tendem a ser pensados a partir do outro, muitas vezes modelados, já os sujeitos partem antes de mais nada da singularidade dos indivíduos. É preciso que esses sujeitos possam *participar na investigação como investigador e estudioso e não como mero objeto* (FREIRE, 1982, p. 37). Já Foucault (1995, p. 235) coloca que há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Na pesquisa esses sujeitos são interpretados nesses dois significados. Ou seja, ao mesmo tempo em que existem sujeitos que buscam diminuir a dependência e controle dos grandes sistemas agroalimentares, buscam sua consciência própria através da

Agroecologia, almejando obter, plantar, trocar conhecimentos e consumir alimentos numa lógica contrária a lógica hegemônica, baseada em princípios que degradam os ecossistemas. Por sua vez, também, existem sujeitos que estão em situação de extrema dependência e da ideologia do capital, sem que tenham perspectivas de romper com essa lógica, seja por vontade, desconhecimento ou condições dadas por essa formação cultural hegemônica.

Caminhando à luz das ideias freirianas, realizamos atividades e compartilhamos do princípio de escutar o outro primeiramente, não no sentido de estabelecer uma hierarquia de prioridade, mas sim com intuito de promover o diálogo, escutando, conhecendo, concordando ou discordando. Dentro da sala de aula, uma das formas de ação construída com monitores e educandos, foram os Círculos de Cultura construídos a partir de leituras de Freire (1967; 1977; 1979; 1980; 1987). Nesse sentido, foram realizados em parceria com a monitora de Extensão Rural e Biologia três Círculos de Cultura, que tiveram como tema central os alimentos para trazer os questionamentos e inserção coletiva.

Lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1967, p.103).

Paulo Freire utilizou o Círculo de Cultura para alfabetizar adultos, uma ferramenta que é bastante discutida e reaplicada, a sua forma singular, em contextos e locais distintos, atividades que derivam dessa metodologia. Na alfabetização se trabalha a partir das palavras geradoras, já no momento em que os sujeitos estão alfabetizados trabalha-se a partir de temas geradores (FREIRE, 1987). Como uma das derivações da metodologia alguns autores vão denomina-la de Círculo Epistemológico (COELHO, et al, 2011) para questões aplicadas a pesquisa para assim se diferenciar do Círculo de Cultura, que tem foco na alfabetização. Pelo fato do autor estar anunciando uma temática de debate, o círculo caracteriza-se como epistemológico, pois tem anseios, que serão traduzidos pelo autor na pesquisa.

Nesse sentido, o pesquisador possui o papel de animar as diversas perspectivas, sendo mediador, provocando análises críticas, coordenando a sistematização das possíveis convergências de perspectivas, buscando ouvir mais que falar, devolvendo perguntas aos sujeitos, em vez de respondê-las imediatamente (CABRAL et al, 2006). Ainda de acordo com esses autores que escreveram uma primeira incursão de caráter introdutório sobre o Círculo Epistemológico, três funções do pesquisador são fundamentais de serem construídas: a) localizar a(s) unidade(s) epocais(s) e suas hipóteses geradoras; b) estimular todos elementos do

Círculo a expor o que pensam; c) levar o grupo a sair da superfície dos fatos, penetrar na profundidade da realidade, encontrando nexos significativos das estruturas e dos processos (CABRAL et al, 2006). Nesse Círculo um importante momento a ser analisado refere-se às denúncias e anúncios pronunciados pelos sujeitos envolvidos com a temática debatida, buscando assim formas de superação dos eventuais problemas.

Com a turma do primeiro ano o trabalho foi realizado em 2017 e com as turmas do segundo e terceiro ano a atividade foi feita em 2016. Foi feita uma atividade em cada turma do Ensino Médio, os Círculos foram realizados em duas aulas da disciplina de Extensão Rural e uma na aula de Biologia. Optou-se pelo Círculo de Cultura como forma de observar, interferir, interpretar, interagir e analisar as impressões dos estudantes em relação a temática dos alimentos dentro da sala de aula. “Os Círculos de Cultura são precisamente isto: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo” (FREIRE, 1980, p. 141). Objetivou-se, ainda, com esse Círculo promover e instigar o ato de pensar, coletivamente, sobre a realidade vivida por esses educandos com o tema que perpassa o cotidiano das relações do campo. Dentro da metodologia do Círculo, em determinado momento foram utilizadas fotografias²³ que representam o quanto se gasta e o que uma família come em uma semana em diferentes países do mundo demonstrando assim os hábitos alimentares adotados por diversas culturas de distintos países com intuito de demonstrar semelhanças e diferenças entre o que é alimentado e a relação com o preço.

Essas fotos apresentadas são de um ensaio que contém trinta fotografias de diversos países. Usamos dez no círculo. Essas fotografias demonstram o valor gasto semanalmente com o que consomem. Logo percebemos semelhanças e diferenças de acordo com a cultura local e a renda familiar. Usamos essas fotografias para afirmar o argumento de que não há uma universalização geral dos hábitos alimentares, embora percebamos inúmeras semelhanças. As diferenças são tão intensas como as semelhanças que não se distribuem de forma homogênea. Percebemos também e colocamos em discussão que a publicidade da indústria alimentícia e de bebidas exercem influência no consumo das famílias.

²³ Essas fotografias são parte de um trabalho realizado pelos fotógrafos Peter Menzel e Faith D'Aluisio intitulado Planeta com fome e disponíveis na internet através da página: <http://www.menzelphoto.com/books/hp.php>

Figura 9: México: Família Casales de Cuernavaca



Figura 10: Equador: Família Ayme de Tingo



Fonte: www.menzelphoto.com/books/hp.php

Juntamente foram trazidos pelos animadores do Círculo e pelos estudantes, alimentos naturais diversos, encontrados na escola e alimentos industrializados produzidos convencionalmente para assim instigar a reflexão e ornamentar o ambiente, criando assim uma Instalação Pedagógica.

Antes de pensar na palavra cultura no singular, uma consideração a ser feita, é a de valorizar e anunciar o respeito a pluralidade de culturas existentes pelo planeta, especialmente no que tange as práticas alimentares. Fazeres, saberes, linguagens, receitas, temperos, modos de vida em geral que estão relacionados na construção do ser/fazer sua identidade com e a partir do outro. É nesse encontro com o outro que sua identidade se afirma, pela diferença ou semelhança.

Como estamos num momento de pesquisa sobre os alimentos e a alimentação, o contato dentro dessa metodologia, acarreta troca de conhecimentos sobre esse hábito diário. Logo esses círculos irão aqui ser problematizados e sistematizados, Freire (1977, p. 88) dizia que esses momentos como “círculos de pesquisa” se alongam em “círculos de cultura”, estes por sua vez, exigem conteúdos educativos novos, de níveis diferentes, que demandam novas pesquisas temáticas. Como pesquisas que envolvem o debate das práticas alimentares no ambiente da educação do campo são escassas, buscamos nas atividades trabalhar essa questão e adaptar o Círculo de Cultura em Círculo Epistemológico, para adentramos no universo de questões para a pesquisa.

Ressaltamos que a disponibilidade das cadeiras na sala de aula da EFA Puris se dá de forma circular e não em fila, logo para a atividade que era proposta ser feita em círculo não houve necessidade de alterar o formato dos objetos na sala. Em outubro de 2016, com a turma do primeiro ano, o Tema gerador foi: *Os alimentos em nosso cotidiano*. Como parte da metodologia, os estudantes foram convidados a trazer um objeto que faça referência a alimentação, assim os mesmos trouxeram alimentos ou algo relacionado a sua produção. O intuito foi que eles montassem uma Instalação Pedagógica ao centro da sala e posteriormente falassem sobre o porquê da escolha. Foram essas palavras abaixo e concomitante encontramos a breve justificativa.

- Húmus: Representa o lidar com a terra;
- Cana-de-açúcar: Era uma referência a prática tradicional feita pelo avô;
- Homeopatia: fala da importância da saúde, da aplicação na agricultura e fala dos Microrganismos Eficientes (EM) usados em conjunto;
- Limão: Pois gosta do suco;
- Repolho: Pois tinha na horta;
- Chapéu: Devido a importante para o trabalhador do campo, se protege do sol;
- Inhame: Pois na roça do pai tem plantado;
- Folha de chuchu: Trouxe para ver se adapta a comê-lo, pois não tem gosto de nada;
- Abóbora: Pois gosta muito;
- Húmus: Por que substitui os agrotóxicos;
- Água: Sem água não dá para produzir alimentos;
- Berinjela: Estava mais fácil de pegar na cozinha;
- Terra: Sou filha de agricultor e a terra e a coisa mais importante;
- Cebola: As pessoas comem, mas não gosta de jeito nenhum;
- Funcho: Retrata um dos chás feito pela família;
- Berinjela: Boa para saúde e sua água é boa para emagrecer.

Também em outubro de 2016, realizamos o Círculo na turma do 2º ano com a palavra geradora *Alimentos*, a partir da exposição da proposta do círculo, os estudantes falaram uma palavra que tinha relação com a palavra geradora que foram:

- Terra: Precisamos dela para plantar comida;
- Saúde: Uma boa alimentação traz saúde;
- Vida: Sem alimento não há vida;
- Saudável: Cada dia mais temos de comer mais diversificado para ser saudável;
- Respeito: A terra;
- Água: Importância da qualidade e disponibilidade para plantar;
- Energia: Nossa fonte de energia;
- Necessidade: Necessidade constante;
- Diversidade: Tem muita coisa para comermos que tem na roça que as vezes não comemos;
- Cultura: Os alimentos têm a ver com a cultura dos povos;
- Esperança: Temos de comer melhor e sem veneno;
- Sem agrotóxico: Nossos pratos estão cada vez mais com agrotóxicos sem que a gente veja;
- Natural: Necessidade de ter alimentos naturais;
- Trabalho: Precisamos trabalhar muito para produzir para todos;
- Adubo: Tipos de adubo e necessidade para uma boa colheita.

Todas essas palavras foram escritas no quadro, e cada estudante explicou o porquê da escolha como colocado acima. Diferentemente da turma anterior, a Instalação Pedagógica foi montada por mim em parceria com a monitora de extensão rural para posteriormente complementar os *locus* de questões. Desde o início do Círculo foi explicado como funcionaria a atividade.

Com a turma do 2º ano foi desenhada com giz no chão uma linha do tempo para relacionarmos as mudanças dos hábitos alimentares desde a pré-história até os dias atuais como forma de provocação ao debate. As linhas do tempo podem contribuir para visualizar diversas “etapas, mudanças no sistema de produção e no ambiente e tem o objetivo de visualizar fatos, experiências e mudanças que influíram de forma decisiva sobre o desenvolvimento comunitário e o uso de recursos naturais” (EXPÓSITO, 2010, p.39).

De acordo com Esteve (2017) os povos pré históricos se alimentavam de mais 15000 espécies de plantas, há 150 anos atrás, esse número diminuiu para 3 mil espécies vegetais. Em 2003 apenas 15 espécies representam 90% do consumo global de vegetais e apenas 4 cultivos (trigo, soja, milho, arroz) representam 70% desse consumo. Foi relatado pelos estudantes, como os novos hábitos alimentares se tornam presentes de maneira semelhante tanto no campo como na cidade como através da ingestão de comidas processadas, chips, refrigerantes, doces, e outros.

A gente acha que isso serve muito até para gente levar para casa, usar as coisa natural sem ter muito fritura, gordura (...) A gente sabe, sabe! Só que em casa assim dá, tem nada a ver só que quando a gente tá na escola agente acostuma a prestar mais atenção, ter certeza daquilo pra ver se é bom, ai agente compreende que serve muito o alimentos saudável, até a palavra já fala né (...) Até nós mesmo que é mais novo, quando já tive mais de idade, a gente pode assim, não ter tanto problema por que na vida agente não usou coisa assim tão ruim, igual aquele suco de pacotinho, eles tem vários ácidos conservantes envolvidos (Estudante 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Por fim na turma do 3º ano optamos por inserir 3 palavras para dialogarmos dentro do enredo previsto na aula de Extensão Rural, foram essas: *tecnologia social*, *segurança alimentar e autonomia*. Em seguida cada estudante disse cada um uma palavra e explicou brevemente o motivo da escolha. Foram essas abaixo.

- Vida: sem alimentação não há vida e toda pessoa precisa comer
- Fome: se não plantarmos alimentos o país pode passar fome
- Saúde: comer alimentos sem veneno e agroecológico fazem muitos benefícios a saúde
- Diversidade: agroecologia e segurança alimentar é diversa e em nossa região vemos muito a presença de plantas diversas
- Fonte de energia: todo ser humano se nutre do que come
- Cultivar: a terra precisa ser cultivada pelos agricultores
- Essencial: essencial para vivermos
- Terra: a terra tem de estar adubada e preparada para os cultivos
- Qualidade: qual a qualidade de nossa alimentação? precisamos buscar mais
- Nutrição: boa para a saúde
- Qualidade de vida: Plantar seus alimentos é boa para qualidade de vida
- Autonomia: garante a nossa segurança alimentar quando é trabalhada pelos agricultores
- Cultura: representa a realidade do agricultor
- Agroecologia: temos de trabalhar com a agroecologia assim como nós aprendemos na escola e em nossa região tem muita agricultura agroecológica
- Necessidade: sem plantar nossa comida não teremos saúde
- Abastecimento: alimentam quem planta e também para as pessoas da cidade que não plantam

Após esse momento, realizamos uma oficina e construímos um desidratador solar de frutas, como forma de demonstrar uma tecnologia social. A ideia de oficina faz referência a um “lugar de trabalho coletivo e a uma experiência de atividade realizada num encontro de pessoas, no qual se procurará construir juntos, uma vivencia coletiva e um saber” (WEITZMAN, 2005, p. 14). No intuito de reciclar materiais que iriam ser descartados para o lixo, ou para algum lugar irregular, realizamos a construção do desidratador que foi feito com a carcaça de uma geladeira. Retiramos o motor, as grades, a porta, parte do revestimento e a pintamos de preto, para em seguida os estudantes escreveram os seus nomes. Foram feitos dois furos laterais com intuito proporcionar a passagem de ar nos quais foram vedados com tela. Dentro da geladeira

instamos uma bandeja feita com sombrite e ripas para que possa ser colocada as frutas. Colocamos dois vidros por cima, para que o sol possa iluminar e assim secar as frutas. A fruta que mais se usou devido a quantidade e seu sabor foram as bananas. Assim a oficina proporcionou um processo de aprendizagem que envolveu dentre outras questões, o debate de mercado, produtos ecológicos, aproveitamento e beneficiamento de frutas, reciclagem, e outros.

Esses círculos foram baseados em 3 pontos que Freire (1980) colocava como fundamentais: A Palavra Geradora, sua Codificação e a Descodificação. Freire usou desses pontos no processo de alfabetização de adultos, partimos dessa influência para adapta-las a situação de pesquisa.

O primeiro ponto consiste na escolha das Palavras Geradoras que devem sempre estar associadas a certos temas, que irão ser discutidos no Círculo de Cultura. Essas palavras geradoras têm de ser escolhidas de acordo com critérios específicos e não ao acaso demonstrando e aprofundando a riqueza temática, isto é, a variedade de temas que a elas podem representar ou estar relacionadas. Logo, como vimos acima, elencamos essas palavras (Alimentos; Os alimentos em nosso cotidiano; Tecnologia social, segurança alimentar e autonomia) como forma de iniciar os debates nas turmas. É importante que a palavra geradora tenha teor de conscientização e possa proporcionar um conjunto de reações socioculturais na pessoa ou no grupo. Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode referir-se a algum elemento da situação (FREIRE, 1967).

Em relação a Codificação, percebe-se que se constitui como a representação de um aspecto ou elemento da realidade. A palavra geradora, anteriormente descrita, se acha escrita acima da codificação e ora se refere a ela toda, ora a um elemento dela. Ou seja, pode haver derivações que conduzam a conversa para um patamar diferente do previsto, mas que de alguma forma, possua uma relação. O importante é salientar que a Codificação deve ser concebida como um desafio ao grupo e ao animador (que propôs o Círculo), como um “componente” que deve ser analisado pelo grupo, com a ajuda e a participação do animador e não como uma “ajuda” para o animador “dar a sua aula”, como pode ser apropriado indevidamente. Ambos sujeitos educadores-educandos devem buscar ao máximo co-construírem o espaço de ideias se sentindo livre para tal, sem imposições de participação, mas sim estimulando o máximo os sujeitos a se colocarem.

Já o terceiro ponto é a descodificação que é o ato de analisar a codificação. É um dos momentos em que o animador e o grupo começam a fazer a leitura da realidade, buscando a criticidade assim como formas de superação de eventuais problemáticas. A importância da

linguagem é um ponto a se destacar, pois como Freire assinalava, é importante que a linguagem seja pertinente à realidade do grupo envolvido, ou seja, em toda a gama de problemáticas e no debate como um todo, precisamos constantemente autoavaliar e horizontalizar nossa linguagem no sentido de não impulsionar uma hierarquia na fala ou no comportamento.

Freire (1983) elenca alguns elementos do processo de construção da consciência crítica (como é a proposta do Círculo), destacamos, a partir de sua visão que é importante: ter profundidade na análise dos problemas, não se reduzindo a superficialidade dos fatos; que estamos diante de uma realidade mutável passível de transformação; necessita-se de diálogo e indagação; evitar preconceitos nas análises e respostas.

Por fim, mais não menos importante, cabe ressaltar que nenhuma narrativa escrita, palestra ou recursos explicativos sobre os Círculos de Cultura ou do Círculo Epistemológico, serão tão calorosos como quando se é colocado em prática contornando-o em cada realidade. Logo, uma sistematização é sempre um recorte e não consegue abarcar a multiplicidade de sentidos que um círculo pode abrir ao diálogo. Logo para quem leu, mas não presenciou as etapas processuais do círculo, a impressão é limitada, pois ele é um exercício vivo devido a possibilidade de intensidades. Logo, falar ou escrever sobre é diferente de estar no círculo.

Além disso, para o autor o círculo foi encarado como forma de provocar um debate pertinente na sociedade atual assim como para interagir com os estudantes, falando da intencionalidade de abarcar e interpretar as impressões diante da temática dos alimentos com intuito de se trabalhar numa pesquisa. Para Freire (1967) esse tipo de trabalho é o início do processo de conscientização.

O Círculo Epistemológico é tido como um espaço específico de produção de conhecimento, encontro, troca, e outros, mas que pressupõe vivências anteriores que irão se relacionar a temática abordada. No caso, a vida dos próprios estudantes em suas propriedades, a vida escolar na EFA, as condições familiares que os instigam, as questões postas pela própria sociedade. Essa atividade é relevante tanto para quem organiza quanto para os que participam inscrevendo no processo da aprendizagem.

Uma importante reflexão foi ponderada por uma das monitoras da escola que associou o Círculo de Cultura com um dos IPs. O momento em que temos quinzenalmente o Círculo de Cultura, por meio de uma lógica orgânica dos estudantes e monitores, pode ser na Colocação em Comum. Nesse espaço os estudantes estão livres para socializarem a temática do Plano de Estudo com os demais presentes, constituindo esse num dos mais relevantes espaços de troca de saberes da escola. Veremos abaixo algumas considerações relativas a CC dos PEs.

4.2 Adentrando em questões dos PE e CC

A CC e os PEs são exemplos de como os IPs, podem colocar em diálogo os diferentes saberes produzidos na comunidade e na escola. Essas enunciações trazem diferentes perspectivas colocando a diversidade em encontro, por vezes em confronto. A CC é um momento pedagógico no qual percebemos que a consciência reflexiva possa ser estimulada, conseguindo que o educando reflita sobre sua própria realidade (FREIRE, 1983).

O PE e a CC são IPs que possuem limites e aberturas que potencializam diversos debates e reflexões. Para compreender e identificar questões relativas a multicomplexidade dos alimentos como tema transversal, para nossa pesquisa, analisamos as relatorias desde 2008 referentes as discussões registradas durante a CC. Na secretaria da EFA Puris, existe uma pasta que contém os registros realizados pelos monitores acerca dos relatos realizados pelos estudantes durante a CC.

Em cada sessão escolar os estudantes apresentam para a sua turma os resultados de seus PEs nos quais conversaram com seus pais, parentes, algum conhecido ou até mesmo algum monitor ou monitora. Semelhanças e divergências são observadas nos relatos. Entretanto, as apresentações não se restringem apenas ao que os estudantes trazem do tempo comunidade nos PEs, pois o momento emana debates, problematizações, observações, críticas, análises das realidades (Cf. PETTERNON E TEIXEIRA, 2007), além disso, temos os pontos de esclarecimento e aprofundamento, quando necessários. Os PEs foram assim dispostos com cada turma do Ensino Médio no ano de 2017:

Quadro 4: PE do Primeiro Ano

Primeiro ano	Tema do PE
1ª Sessão	A minha família e o trabalho na terra, as ocupações e profissões no campo em nossa região
2ª Sessão	Horta familiar, cultivo e uso das plantas medicinais para a saúde
3ª Sessão	Plantas nativas e os bichos em nossa região
4ª Sessão	Água no planeta e em nossa região
5ª Sessão	Manifestações culturais populares em nossa região
6ª Sessão	Origem Puri
7ª Sessão	Uso e distribuição da terra em nossa região

8ª Sessão	Educação do Campo
-----------	-------------------

Fonte: Plano de Estudos. EFA Puris

Quadro 5: PE do Segundo Ano

Segundo ano	Tema do PE
1ª Sessão	A Agricultura Familiar e Agroecologia
2ª Sessão	Organizações e movimentos sociais no campo em nossa região
3ª Sessão	Cultura do café em nossa região
4ª Sessão	Criação de animais de pequeno e médio porte
5ª Sessão	Caprinos
6ª Sessão	Fruticultura
7ª Sessão	Órgãos, organizações e instituições de apoio a Agricultura Familiar
8ª Sessão	Culturas agrícolas anuais

Fonte: Plano de Estudos. EFA Puris

Quadro 6: PE do Terceiro Ano

Terceiro ano	Tema do PE
1ª Sessão	Cursos superiores
2ª Sessão	Poder público local, políticas públicas para o campo e a participação popular e o crédito
3ª Sessão	Agrotóxicos e transgênicos
4ª Sessão	Bovinos
5ª Sessão	Gado de Leite
6ª Sessão	Equinos e muare
7ª Sessão	Comercialização de produtos da Agricultura Familiar
8ª Sessão	Retrospectiva

Fonte: Plano de Estudos. EFA Puris

Os relatos, de maneira, geral, caracterizam-se por serem descritivos e os momentos de debates são mais intensos entre os monitores e estudantes na CC. Embora os monitores se queixam atualmente que a internet, vem gradativamente substituindo, a empiria de muitos PE, percebemos as particularidades dos lugares, presentes nos relatos.

Analisando os registros, disponíveis na secretaria, das CC relativas aos PEs destacamos algumas das discussões que tiveram relação com a transversalidade dos alimentos. Os PEs que os debates foram mais intensos seguem abaixo:

No Primeiro Ano: “Minha Família e o Trabalho na Terra” que depois se tornou “A minha família e o trabalho na terra, as ocupações e profissões no campo em nossa região”; “Horta Familiar” que depois se tornou “Horta familiar, cultivo e uso das plantas medicinais para a saúde”, “Água Em Nossa Região e “Uso e distribuição da terra em nossa região”.

No Segundo Ano: “Gado de Leite”; “O Poder Público Local, Políticas Públicas Para o Campo e a Participação Popular”; “A Agricultura Familiar e Agroecologia”, “Cultura do café em nossa região”, “Cultura Agrícola Anuais”; “Comercialização de Produtos da Agricultura Familiar”.

No Terceiro Ano: “Fruticultura”; “Agrotóxicos e Transgênicos”, “Bovinos” e “Gado de Leite”.

Longe de esgotar a complexidade do processo, a partir dos registros encontrados, percebemos que podemos “categorizar” como os alimentos são concebidos na vida dos estudantes a partir do trabalho realizado nos PEs: sementeira, plantio, colheita, manejo, compra, venda (para compra de outros alimentos e outros bens), estoque, troca e consumo próprio.

Pensar os conteúdos dos PEs, são exercícios constantes no fazer cotidiano, ainda mais num período histórico onde estamos diante da crise das representações (pelas suas contradições), como explana Leff (2002b) estamos diante de uma crise da racionalidade civilizatória. Nesse caminho, sempre é importante revistar os motivos de determinado estudo, o colocando em questão para que não estagne seus sentidos.

As CC são registradas pelos monitores em uma pasta específica, mesmo com a intensidade de informações e características trazidas pelos estudantes diante das temáticas dos PE, as relatorias apresentam apenas uma parte significativa dos debates e exposições que ocorrem. Afinal, muitas vezes, essas CC chegam a durar mais de 3 aulas seguidas, quando as turmas são maiores. Nos relatos escritos encontramos tanto a memória da CC mais sintetizada quanto mais completas com uma densidade de detalhes. Existem depoimentos que explicam os principais alimentos que se planta assim como outros que são genéricos a partir da realidade de sua família, de algum conhecido, vizinho ou monitor.

Colocaremos em tela algumas discussões socializadas na CC no que se envolve com o debate da alimentação e dos alimentos. Para isso diversos elementos são sinalizados para percebermos como outras questões são discutidas quando se trata do assunto.

4.2.1 A minha família e o trabalho na terra, as ocupações e profissões no campo em nossa região

Este é o primeiro PE em que os estudantes têm contato na escola no primeiro ano. É um importante momento relativo aos primeiros contatos com os monitores e monitoras. Nesse PE, os estudantes explanam sobre suas características e singularidades, dando assim um primeiro retrato de suas realidades para a escola, demonstrando seus valores, histórico das famílias e da terra, de seus descendentes, das formas de uso e divisão do trabalho dentro das famílias. Nas CC assim como no livro de matrícula existem registrado, desde a primeira turma em 2008, as profissões dos pais ou responsáveis pelos estudantes, demonstrando assim suas fontes de renda.

Como atividade de retorno, os estudantes são incentivados a trazer algum tipo de registro de sua família, como fotos, entrevistas, objetos e apresentar a árvore genealógica. Também como atividade, é solicitado que os estudantes apresentem, uma atividade de síntese, relativa a sua propriedade, ou seja, eles têm de apresentar um mapa demonstrando as principais benfeitorias e cultivos existentes em suas casas, constituindo esse momento como uma etapa de otimização de aprimorar as atividades cartográficas com os estudantes.

Encontramos nos registros diversos tipos de culturas agrícolas assim como sobre sistemas de manejo, sobre produção orgânica, agroecológica e convencional (por vezes mais de um tipo) demonstrando assim a vasta realidade vivenciada pelos estudantes. Os desconhecimentos sobre as diferenças entre esses tipos de agricultura também aparecem e são discutidos. A compreensão sobre a agroecologia se constrói em diferentes momentos. Nesse PE inicia-se o debate, onde é relatado pelos estudantes o que sabem sobre o assunto, assim sendo, encontramos relevantes depoimentos dos estudantes que praticam agroecologia com suas famílias.

Relatos sobre a origem indígena, principalmente de descendência Puri, aparecem em praticamente todos os anos. Importantes relatos dos avós e de como faziam agricultura são apresentados, expondo algumas peculiaridades, como que alguns agricultores faziam uma troca de trabalho por alimentos, pois as dificuldades em comprar alimentos eram intensas. Percebe-se que a terra própria para as famílias é um conforto, pois se tem onde plantar e criar animais, sendo um espaço para o futuro onde se tem área livre para cultivar. Cultura do feijão, café, milho, hortaliças e produção de ovos são alguns dos principais alimentos retratados pelos estudantes nesse primeiro PE. Alimentos industrializados também são colocados, como alimentos comprados, mas nossa perspectiva foi a de ver o que produzem.

Uma pergunta que os monitores costumam provocar é em relação as profissões que os estudantes pretendem seguir na vida. As respostas, em sua maioria, apontam para uma tendência a seguir alguma profissão que não tenha relação com o campo.

4.2.2 Horta familiar, cultivo e uso das plantas medicinais para a saúde

Esse PE é um dos mais importantes quando falamos na questão da segurança e soberania alimentar dos povos, é uma questão chave também para a Agroecologia. Cabe destacar, que foi desde 2015 que ocorreu a fusão entre os PE de *Horta* com o PE de *O cultivo e uso das plantas medicinais para a saúde* vindo a constituir o PE atual, que é a *Horta familiar, cultivo e uso das plantas medicinais para a saúde*. Na EFA ao lado dos canteiros de hortaliças encontra-se a mandala de plantas medicinais onde estudantes e monitores trazem ou levam mudas para onde desejarem, sendo um importante ponto de referência de ervas medicinais em Araponga. Nos momentos da CC também ocorre a organização de mudas ou sementes no centro da sala que os estudantes trouxeram de casa com intuito de plantar na escola ou trocar entre os mesmos.

É discutido desde a área para constituição da horta, que não pode ser em locais encharcados, horários de irrigação até as espécies que se adaptam na região para as famílias aumentarem a diversidade do cardápio bem como sobre os usos medicinais e seus modos de usos (chá, infusão, decocção, pomada, e outros). Nos relatos da CC percebemos que os itens que mais se compram nas famílias dos estudantes são principalmente batata, arroz e tomate. O que se destaca de plantios de horta são: couve, giló, alface, almeirão, chuchu, cebolinha, quiabo, brócolis, espinafre, abobrinha, orégano, alecrim, taioba, abóbora, cebola, cenoura e pepino. Já as plantas medicinais mais encontradas são: Mil folhas, arnica, cidreira, alecrim, guaco, menta, babosa, boldo, carqueja, gengibre erva doce, etc. A multiplicação ocorre bastante por troca ou doação de mudas diferentemente das hortaliças que em sua maioria são compradas.

Figura 11: Mandala de ervas medicinais com galinheiro (esquerda) minhocário(centro) e forno a lenha (direita) ao fundo



Fonte: Arquivo do autor.

Há uma grande dependência de comprar as mudas de hortaliças em estufas de terceiros, assim como também ocorre na escola quando vai ocorrer os plantios da horta. Mesmo assim o debate relacionado as sementes crioulas aparecem constantemente, principalmente quando os monitores trazem essa necessidade. Esse é um dos desafios e gargalos para a Agroecologia. A própria casa de sementes da escola, construída em 2017, é de alguma forma, uma resposta a essa necessidade de se criar pontos de coleta, troca e disseminação de sementes na região. Sementes de frutas, hortaliças, de milho, de adubadeiras e de flores são alguns dos exemplos que encontramos armazenados na casa. As monitoras e os monitores incentivam, principalmente dentro dos PEs, que os/as estudantes tragam sementes para trocar ou armazenar na escola.

Figura 12: Casa de Sementes Crioulas



Fonte: Arquivo do autor.

Percebemos que muitos estudantes, relatam que com a venda de produtos cultivados em suas hortas, eles adquirem outros produtos, inclusive comprando sementes, como a de milho.

Segundo os estudantes das diversas turmas e anos, a produção de arroz foi comum até a década de 1980, e posteriormente deixou de ser comum seu plantio na região, devido à baixa qualidade do solo e diminuição de área de brejos, áreas de pastagens e diminuição das nascentes.

As diferenças aparecem, ocorrendo desde estudantes que usam adubos químicos, orgânicos, de gado ou de galinha, assim como também aparecem o registro de uso de caldas ou urina de vaca. Os restos de alimentos também são usados para fazerem compostos para a horta, sendo depositados no minhocário ou no biodecompositor. Há discussões entorno dos calendários agrícolas e a importância de se diversificar as hortas. As realidades são bem diversas, havendo estudantes da cidade que possuem diversidade de alimentos em seu quintal,

assim como estudantes no campo que produzem alimentos com menos intensidade. Durante as visitas dos monitores e monitoras as famílias essas realidades ficam evidenciadas.

O que não percebemos, de maneira geral, nos relatos é a afirmação de usos de algum tipo de agrotóxicos nos cultivos, embora seja comum a afirmação de casos de que para a família, não usamos nada, mas aquela parte destinada a vendas se usa algum produto.

É um PE que demanda questões para além de seu momento, questões ali aprendidas e outras necessidades são vistas ao longo dos próximos anos. É um momento onde aparecem muitas dúvidas, inclusive com relação a Agroecologia. Destacamos como principais Pontos de Esclarecimento registrados, as dúvidas relativas ao que seriam: Berço, intervalo, local da horta, sementes crioulas, pragas, química dos alimentos, caldas alternativas, legumes e verduras, variedade de verão e de inverno, compra de mudas, plantas medicinais, cultivo em latas e potes, reprodução, integração dos sistemas. Já os Pontos de Aprofundamento seriam: Hortas e relação com a lua, época de plantio, homeopatia, espaçamento, sustentabilidade, estufa, comércio, consumo e valores.

4.2.3 Plantas nativas e os bichos em nossa região

A relação do ecossistema em equilíbrio (ou desequilibrado) com a produção e reprodução de alimentos, possui relação direta com a realidade que vivemos, inclusive pela importância da polinização dos insetos. O município de Araponga, por possuir uma das mais importantes áreas verdes por meio da unidade de conservação, o Parque Estadual Serra do Brigadeiro, possui importante papel ambiental. A Palmeira Juçara (*Euterpe edulis*) conhecida também como palmito doce, é uma espécie em extinção da Mata Atlântica que alguns estudantes fazem uso, principalmente do palmito, mas também dos frutos. Como Ponto de Esclarecimento encontramos a necessidade de ampliar conhecimento acerca do palmito doce ou juçara. Eventualmente atividades relacionadas ao manejo e reprodução da palmeira são realizadas na escola nas aulas de Geografia, Agroecologia e Extensão Rural.

Diversos animais como a capivara e outros que estão em extinção devido a caça predatória representam uma problemática que se amplia devido a outros problemas como as queimadas e exploração de lenha, o avanço da mineração de bauxita e práticas agropecuárias que são perigos eminentes para a fauna e flora da região.

Antigamente muitas famílias dos estudantes não tinham preocupação em preservarem a mata e usavam agrotóxicos que contaminavam a água que descia das partes mais altas do relevo. Isso é presente em inúmeros relatos, demonstrando a preocupação dos estudantes com isso.

Além disso, é relatado que a crescente expansão das plantações homogêneas de eucalipto na região vem prejudicando as nascentes. Com isso, em lugares com menos presença e abundância de água, as pessoas tendem a comprar mais comida de fora.

4.2.4 Água no planeta e em nossa região

Para ter agricultura é imprescindível ter acesso a água em qualidade e quantidade suficiente. “Se falta água, falta alimento, se faltar acaba a vida, temos de pensar no ciclo da natureza” (Monitor/a 2. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017). A EFA Puris encontra-se na bacia do Rio Doce, numa região limítrofe com a bacia do Rio Paraíba do Sul que se encontra através do divisor de águas que se localiza dentro do PESB.

Nessa CC, um dos objetivos é trabalhar a conscientização da importância da água para a saúde e para o futuro da vida no planeta. Os problemas relacionados a diminuição das águas dos córregos e rios, além das águas subterrâneas vem nos últimos anos se acentuando nos relatos desse PE. As mudanças e processos de escassez em Araponga e região foram densas nessa última década, assim como, a diminuição dos índices pluviométricos. Nos levantamentos apresentados pelos estudantes, o número de nascentes próximos a suas casas vêm se reduzindo. Percebemos vários relatos, afirmando que as gerações dos pais e avós presenciaram ou plantavam arroz, que hoje é uma cultura de baixa produção no município de Araponga.

Outro fato que se destaca nesse cenário é que ocorre a presença na água de resíduos de agrotóxicos, porém, essa contaminação não é monitorada por nenhum órgão ambiental.

Atividades objetivando formas de preservação das nascentes e córregos estão presentes na EFA Puris, possuindo vínculos relacionados ao GT água e Rede Nós de Água da UFV e ocorrem na sessão que ocorre esse PE, através das intervenções externas. Ainda nesse PE ocorreram as viagens de estudo em unidades de referência em preservação de nascentes na região, como em áreas protegidas por agricultores pais de estudantes ou membros da AEFAP. Trabalhos de “Plantio de Água”²⁴ vem se realizando desde 2015 na escola com a construção de caixas secas ao lado das estradas e de terraços na parte mais elevada do pomar. Além dessas ações, a AEFAP junto com os estudantes da EFA Puris construiu uma fossa evapotranspiradora

²⁴ Plantio de Água é uma denominação que se dá para um conjunto associado de várias técnicas que visam desde o saneamento, a proteção e captação de água da chuva com vistas a melhorar a qualidade e quantidade dos corpos d'água de uma determinada região. Como exemplos temos a construção de caixas secas ou úmidas, terraços, fossa evapotranspiradora dentro outros. Além disso, diversas técnicas de reflorestamento são aprimoradas.

no ano de 2016. Além disso, mutirões são realizados na comunidade como aula prática objetivando-se aprender e disseminar as experiências e técnicas de plantio de água.

4.2.5 A Agricultura Familiar e Agroecologia

Esse PE existe desde 2015 e seu enfoque é discutir o histórico da Agroecologia na região e no Brasil, as formas de agriculturas existentes, a importância da Agroecologia para a sobrevivência de diversas espécies assim como refletir sobre o que pode ser feito para implementar a agroecologia em lugares onde ela não é praticada. Esse PE foi trabalhado a partir do Eixo Gerador: produção, comercialização e sustentabilidade.

Nesse PE, através da CC uma questão que aflorou foi que os estudantes assimilaram como sinônimos a Agricultura Familiar com a Agroecologia. Isso foi perceptível nas leituras dos textos dos estudantes, essas duas categorias são vistas de formas abstratas. Sabemos que nem toda agricultura familiar é agroecológica e nem toda Agroecologia é feita por agricultores familiares, logo essa diferença foi trabalhada e aprofundada principalmente através das contribuições dos monitores e das aulas de Extensão Rural e de Agroecologia.

As diferenças e relações são trabalhadas e socializadas, evidenciando desde a parte de práticas agrícolas até a questão dos movimentos sociais que giram em torno dos temas. A afirmação da importância da agricultura familiar agroecológica produzir alimentos saudáveis aparece nos relatos como perspectiva de superação de produção de alimentos feito de modo convencional. A forma como as comunidades são influenciadas e são adeptas dessas experiências são pontos de destaque em municípios como o de Araponga. As palavras e experiências usadas pelos estudantes dão um diagnóstico de como estão essas questões nas famílias. Nesses dois temas apareceram o que as famílias produzem de alimentos, seus manejos, relacionando a qualidade de vida, não devastação do ambiente pelo não uso de agrotóxicos. Um dos motivos de algumas famílias optarem em colocar seus filhos para estudar na EFA Puris é justamente pelo fato de serem agricultores que acreditam e trabalham na perspectiva agroecológica.

É um PE no qual são socializadas e dialogadas as diversas experiências dos agricultores, monitores e estudantes juntamente com outros parceiros da região, na qual é uma das mais expressivas do país. Pelos registros, é possível diagnosticar brevemente quantos estudantes estão na perspectiva agroecológica em suas famílias.

A questão relacionada a acesso, comercialização e agregação de valor dos produtos também são pontos tocados nas discussões.

4.2.6 Cultura do café em nossa região

A grande maioria das famílias dos estudantes que possuem renda ligada ao campo possuem café em seus plantios na propriedade familiar de onde provêm, seja para uso próprio ou para comercialização. Constitui-se assim um importante campo de trabalho que gera retorno financeiro anualmente, uma vez que o clima, relevo e altitude da região são favoráveis a cultura cafeeira. Os próprios estudantes fazem o relato do trabalho que desenvolvem seja em fazendas de terceiros ou em terra da própria família. É o tipo de trabalho mais comum no campo em Araponga e em municípios vizinhos.

Nesse PE é feito o estudo sobre o histórico da cultura e espécies do café, formas de plantio, adubação e colheita no passado e agora, a influência da Revolução Verde no comportamento dos agricultores e do mercado. Sendo assim, a parte histórica e relacionados as técnicas se encontram com a realidade dos estudantes.

Mecanização, empregabilidade, produção, produtividade por hectare foram mensurados e colocados em discussão assim como o beneficiamento, reuso das águas e acesso aos diferentes mercados que variam da produção orgânica a convencional. A relação e as problemáticas relacionadas aos atravessadores também são colocadas como pontos de tensão. É nessa cultura onde ocorre os elevados índices de aplicação de agrotóxicos e adubação química sendo parte da realidade vivenciada pelos estudantes e monitores, mesmo os que não fazem uso sofrem com os impactos no ambiente, principalmente a jusante dos rios.

4.2.7 Culturas agrícolas anuais

Nesse momento, é relatado e debatido sobre as principais culturas agrícolas anuais, ou seja, culturas que devem ser plantadas novamente após a colheita. Ocorre nesse momento a explicação das diferenças entre culturas perenes e anuais.

É socializado e aprendido a melhor otimização de espaçamento, dos valores nutricionais e do local de origem, assim como das melhores condições para plantios. As principais culturas encontradas na região dos estudantes, que fazem a comercialização e o uso próprio em grandes quantidades, são o milho (para nossa alimentação e dos animais), a mandioca e o feijão.

Inclusive muito das contribuições dos estudantes, para a quinzena da escola em alimentos, vem desses plantios.

A discussão da relação do plantio com as fases da lua aparece, principalmente com a mandioca que é aconselhada ser plantada na lua minguante, assim como outros tubérculos.

As questões envolvendo a comercialização aparecem com intensidade, problematizando o debate sobre o trabalho, armazenagem, preço, as dificuldades na comercialização, o papel dos atravessadores e a padronização dos alimentos. Como principais Pontos de Esclarecimento temos: as políticas públicas do PNAE, PAA, comércio formal e informal.

4.2.8 Animais de pequeno e médio porte

Diversos animais e raças estão presentes nos quintais dos estudantes e fazem parte da alimentação de suas famílias. Os que são mais presentes são as galinhas, galo, leitão e porcos. Ocorre tanto a venda desses animais para abate quanto o consumo próprio e a troca por outros produtos com parentes. A comercialização de ovos e carne desses animais são fonte de renda e representam também uma garantia de aumentar a renda, ou economizar nas compras de alimentos durante o ano inteiro.

Nos quintais encontram-se tanto galinhas caipiras, poedeiras, quanto variedades de granja. Discussões relativas ao manejo, beneficiamento e comercialização são pontos de aprofundamento. Esses animais que garantem alimentação o ano inteiro para as famílias criadoras. Atualmente na escola ocorre a criação de galinhas e de coelhos, entretanto não nesse último ano, onde a cunicultura passou por reformas depois que ocorreu uma doença, a sarna, nos coelhos.

4.2.9 Agrotóxicos e Transgênicos

Os objetivos desse PE foram: conhecer os principais agrotóxicos e transgênicos utilizados e sua relação; objetivos da sua utilização; vantagens apresentadas pelos fabricantes/fornecedores, cuidados e EPIs obrigatórios durante o uso; consequências no uso dos agrotóxicos e transgênicos. A escala de abrangência é no município, região, estado e no Brasil.

Cabe aqui destacar, que esse PE foi construído sobre uma demanda dos estudantes que estiverem presentes desde a primeira turma de 2008. Não é pelo fato da escola ser agroecológica que não é aberta para o debate, assim

A escola não se fecha por conta do hegemônico não, a escola é aberta por diversos pensamentos e tenta mostrar por estudantes essa diversidade tanto do contra

hegemônico como do hegemônico. Tanto é que eles têm um PE que é dos agrotóxicos que eles demandaram. Então quer dizer que a escola ela mostra um caminho agora e esse caminho tem a Agroecologia, mas também tem a monocultura, tem os agrotóxicos e tem o capitalismo. Mas cada estudante vai escolher aquilo que ele quer seguir, tanto é que tem aqueles que durante a formação estuda os 3 anos e ainda não tem essa consciência essa sensibilização da Agroecologia na minha percepção. Mas isso não é culpa do estudante, da família, isso é de uma trajetória da vida dele que vai guiando e leva um certo tempo né, tem aqueles que logo de início ele já vem já planta uma raiz da Agroecologia e tal, mas tem outros que não leva tempo pra fazer isso, então tem outros que vai pra outros caminhos mesmo. Agora a escola se propõe a fazer esse papel que e mostrar essa diversidade (Monitor/a 4. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Sendo assim, as discussões giram em torno, primeiramente de conhecer as especificidades, significados e problemáticas sobre as duas questões que permeiam os agrotóxicos e os transgênicos que atualmente estão bastante difundidas no campo.

Paralelamente são relatados pelos educandos, em diálogo com os monitores, as impressões que os mesmos trazem do tempo comunidade. Os sentidos e justificativas de usos são relatados, mesmo que não haja, de fato, um conhecimento e aprofundamento das consequências desses. São explicitados nas falas ou em exemplos assim como também ocorre o registro de casos que não fazem uso, mas sofrem com as consequências pelo fato de estarem próximos as pulverizações. Ainda, com frequência, existem casos de estudantes e famílias que não fazem o uso, mas trabalham fora com esses produtos.

Também foram expostos nas CC desses PEs, os casos de contaminação de pessoas e animais, procedimentos a serem tomados em caso de contaminação, questões relativas ao transporte e manipulação, relação com doenças, mortes e suicídio. O uso de agrotóxicos é intenso nos trabalhos realizados nas lavouras de café e é parte da realidade do município de Araçatuba e demais da região.

Segundo os monitores e monitoras entrevistados/as, esse PE é um dos que mais geram debates e polêmicas, por envolver dois polos distintos, por vezes com interface, de fazer agricultura. Nesse PE os estudantes colocam em evidência as profundas complexidades das desigualdades e diferenças de se conceber a produção dos alimentos.

Quando a gente discute os PE de agrotóxicos e transgênicos no 3º ano, aí a gente fala das sementes transgênicas, das sementes convencionais, da relação com os agrotóxicos, e da relação de que você tá plantando com aquilo, e você vai comer, aquele veneno você vai comer, e tal, ali na hora que você tá na cozinha né, você almoçar (Monitor/a 5. Entrevista realizada pelo autor, setembro/2017).

Ainda, determinadas alternativas relacionados ao não uso de agrotóxicos na produção de alimentos, são apresentadas e debatidas nesse momento.

Nas CC, eu lembro de um que agente discutia no PE relacionado aos agrotóxicos na minha comunidade e região. Então uma discussão que a gente fez foi como produzir sem utilizar agrotóxico e conseguir comercializar, por que a primeira coisa que a gente falava é que não tinha como produzir em larga escala sem usar veneno e colocar para vender. Então foi uma discussão que a gente levou e foi uma discussão muito polêmica, no bom sentido, onde todos colocou sua opinião e teve muitas alternativas que a gente não tinha parado para pensar então foi umas das colocações que eu lembro e consegui levar para casa algumas práticas (Egresso 2. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Mesmo fora do momento do PE e da CC, o debate e questões em torno dos agrotóxicos e transgênicos aparecem cotidianamente,

Ele surge o tempo todo. Um menino zuando o outro. A você vai lá e joga o *Roundup*, zuando uns ali por que claramente é um desafio ali onde a Agroecologia é defendida e praticada e o não uso dos agrotóxicos é evocado o tempo inteiro. Mas eles estão ali na escola e ficam ali naquela dualidade das duas realidades e eles entram em crise, percebo várias horas. Em todo lugar só fala que com agrotóxico que dá, e agora aqui fala isso que não (...) isso acontece direto essa tensão muito forte, inclusive a coisa do risco de vida não só pela contaminação mas pela ingestão (Monitor/a 3. Entrevista realizada pelo autor, setembro/2017).

Por isso a necessidade das aulas e debates para compreender por que é assim que a realidade está posta. Logo, nos pontos de esclarecimento verificam-se a necessidade da discussão e acúmulo sobre a diferenciação entre híbridos e transgênicos, sobre a classificação dos agrotóxicos quanto ao grau de toxicidade (1) Classe I - extremamente tóxica (faixa vermelha); 2) Classe II - altamente tóxica (faixa amarela); 3) Classe III - medianamente tóxica (faixa azul); 4) Classe IV - pouco tóxica (faixa verde) e sobre os riscos de agrotóxicos na vida humana e ambiental.

Nos pontos de aprofundamento são demandadas questões relativas aos riscos, sobre as formulas químicas dos agrotóxicos, DNA, Genética, e transgenia.

De acordo com os relatos do PE, os agrotóxicos, são principalmente e intensamente usados nos trabalhos nas lavouras de café. Os mais usados na realidade dos estudantes são:

Batiston (inseticida); Actara (inseticida); Roundup (herbicida); Opera (fungicida); Verdadeiro (fungicida); Cantus (fungicida); Thiodan (inseticida), Ethion (fungicida) e Malatol (inseticida).

É comum os estudantes trazerem na exposição da CC rótulos ou produtos relacionados aos agrotóxicos e transgênicos demonstrando o conhecimento sobre a questão que vivem assim como já ocorreu o exercício comparativo de observar e narrar o processo de crescimento de espigas de milho crioula e transgênica.

Nem sempre, a metodologia das CC é construída apenas a partir do depoimento dos estudantes. Em uma ocasião no ano de 2016 os estudantes foram divididos em 3 grupos e as

questões dos PE foram completadas por mais essas no sentido de expor o significado e conhecer alguns de seus agentes propulsores: O que são *Sementes Terminator*? Quais as origens dos agrotóxicos? O que é transgênico? Sobre as sementes crioulas, sua família faz uso? Quais cultivos transgênicos são autorizados no Brasil? O que é a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança – CTNBio? O que é banco de sementes? Quem se beneficia pelos usos?

A questão relativa à proteção dos conhecimentos tradicionais para os recursos genéticos para alimentação é discutida como forma de garantir a diversidade e restringir a contaminação de variedades não transgênicas por transgênicas, assim como o pouco conhecimento dos agricultores sobre os direitos da agrobiodiversidade são elementos que emergem para proposição de uma outra configuração do campo.

Os estudantes opinam sobre seus posicionamentos, sobre possíveis vantagens e desvantagens nos usos na agricultura, no acúmulo de substâncias nocivas não declaradas nos alimentos e em alergias a determinados alimentos, na diminuição da mão de obra no campo e no aumento da produtividade. De acordo com os monitores, também ocorrem a omissão de alguns estudantes em dizer que usam agrotóxicos nas CC.

De acordo com conversas com alguns monitores, um debate que precisa ser aprofundado é a questão do trabalho, que é uma categoria da centralidade da produção dos alimentos, pois os argumentos relacionados aos usos de agrotóxicos, quase sempre vem relacionado à diminuição do tempo de trabalho nas lavouras assim como do rendimento da produtividade. Assim nem sempre é a saúde que vem em primeiro plano, mas sim a lógica do tempo de trabalho, uma lógica do capital que os dá condições de realizar outras atividades que julgam pertinentes. Isso é uma das reflexões e se relaciona com as mudanças dos comportamentos dos camponeses no espaço/tempo, como por exemplo, a redução da realização dos mutirões entre famílias e comunidades.

Os estudantes e monitores também realizam pesquisas sobre dados no Brasil demonstrando enorme quantidade de agrotóxicos e o aumento de variedades transgênicas comparando os usos entre agronegócio e a agricultura familiar. Pois bem, vamos à frente apenas dar uma dimensão desses números. Fermente et al (2015) nos atenta que pelo quinto ano consecutivo, o Brasil ocupava a posição de segundo maior produtor de plantas transgênicas (45 variedades) no mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos sendo que área destinada a este cultivo já ultrapassa os 40 milhões de hectares em nosso país principalmente de soja, milho e algodão.

De acordo com o IBGE (2006) no Brasil 785 mil estabelecimentos declararam usar algum tipo de agrotóxicos nas lavouras e destes 439,6 mil (que representam 56%) o usam sem qualquer tipo de critério, ou orientação técnica. No outro extremo, temos 90 mil estabelecimentos que trabalham com agricultura orgânica, representando menos de 2% do total de estabelecimentos. Não temos dados representando a porcentagem de estabelecimentos agroecológicos. Vemos aí o poder e a intensidade que os hábitos advindos da Revolução Verde ocasionou na população. Até a própria orientação técnica é passível de questionamentos, uma vez que muitos dos extensionistas e vendedores desses produtos seguem a linha direcionada pelas empresas produtoras. De acordo com a Abrasco (2015a) o Brasil consumia 19% dos agrotóxicos do mundo (86,3% do total de agrotóxicos vendidos na América Latina), seguido pelos EUA que consumia 17% dos agrotóxicos do mundo numa área de produção 5 vezes maior.

Basta fazer uma breve pesquisa na internet e perceber que existem inúmeras pesquisas científicas que relacionam doenças a toxidade e resíduos de agrotóxicos, que ao longo da vida, são acumulados em nosso organismo. Perseguições, represálias, ameaças e mortes são cada vez mais evidentes e presentes contra pessoas ou organizações que fazem a denúncia ao modo de produção capitalista do ato de se alimentar.

4.2.10 Bovinos e Gado de leite

No terceiro ano, temos dois PEs relacionados a criação animal. A) Gado bovino para corte, b) para produção de leite. Esses PEs possuem relação direta com a área de Zootecnia. As principais discussões giram em torno da origem e alimentação animal: Muitos estudantes fazem estágio em bovinocultura, inclusive na terra de um monitor, assim sendo, também incorporam na socialização dos PE suas experiências. Nele se discute sobre a produção e beneficiamento de derivados de leite além de aprimorarem a técnica de ordenha. O que está bastante em questão e discutido são as formas de agregarem valor aos produtos, ou seja, a comercialização. Além de comercializar o leite, aconselha-se e aprende-se técnicas de fazer, queijo, requeijão ou manteiga. Ou seja, nos PE e nas CC constantemente se fala sobre as

Formas de agregar valor ao produto final. Que se você produz na propriedade o leite, você pode comercializar o leite. Mas se você fizer um queijo, um requeijão, uma manteiga, você agrega valor ao produto além do que sobra. Por exemplo se vai fazer o queijo e tem o soro, você pode estar utilizando na alimentação de outros animais e diminui o custo ali na propriedade. Na Bovinocultura de leite a gente fala isso. Você aproveitar os produtos para fazer as coisas, agregar valor, comercializar e ter um retorno melhor (Monitor/a 7. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Nos relatos da CC encontramos depoimentos dos usos nas famílias ou quando esses estudantes realizam algum tipo de trabalho na área. Se estuda também sobre a origem e

características dos bovinos assim como sobre as formas de alimentação desses animais. Os diversos tipos de usos da carne e de derivados de leite são relatados. De acordo com o monitor que ministra o conteúdo de Zootecnia e sempre acompanha essas CC, não ocorre um momento de problematização das intencionalidades e problemáticas que são geradas pelo fato dos hábitos alimentares estar se baseando no elevado consumo de carnes, principalmente a bovina, e demais industrializados. Esse debate ocorre mais nos momentos da discussão da agroecologia. Na perspectiva da Agroecologia, ocorre a discussão da importância da criação animal para integração do sistema.

4.2.11 Fruticultura

Desde 2015, esse PE é trabalhado no segundo ano. Anteriormente esse PE era no terceiro ano. Devido a mudanças e discussões entre os monitores, avaliou-se a necessidade de colocar essa discussão no meio da formação dos estudantes e não mais no último ano. Esse PE está em discussão a partir do Eixo Gerador: Produção, Comercialização e Sustentabilidade. Seu objetivo principal é conhecer as formas de manejo e produção de frutas da região em que a escola está inserida dando ênfase as espécies de frutas produzidas, formas de consumo, manejos, controle de pragas e doenças, produção e produtividade e tratos culturais.

De maneira geral na CC os estudantes expõem, individualmente ou em grupos, as principais espécies frutíferas encontradas na casa das famílias e comunidades, além de realizarem pesquisa em livros, com a família e na internet. De acordo com os relatos as frutas que mais aparecem nos quintais dos estudantes são: Laranja, mexerica, limão (taiti, capeta, galego, doce), manga, abacate, goiaba, uva, ameixa, pêssego, caqui, graviola, maracujá, amora, ingá, lichia, mamão, côco, banana, morango, maná, uva, acerola, pitanga, abacaxi e melancia. Quando os estudantes fazem esse PE, eles pesquisam no tempo comunidade, as principais características das frutíferas por eles relatadas, desde a produção de mudas a época de colheita.

A partir dos relatos na CC e nas diversas aulas, assim como nos manejos da escola, se discute e aprofunda sobre tipos de poda, irrigação, adubação, valores nutricionais, capina, luminosidade, adubação, ácaros, época de frutificação, propagação, época de maturação precoce e tardia, técnicas de enxertia, formas de propagação, tipos de solo/clima e tipos de consórcio.

Além do mais, se discute nas aulas sobre as principais espécies de frutíferas encontradas no Brasil e na Zona da Mata de Minas Gerais. Nas aulas de Agroecologia se discute, dentre

outras questões os tipos de manejo, adubação, os plantios de frutíferas dentro do Sistemas Agroflorestais (SAFs) e ocorrem as aulas práticas nos pomares da escola. Parcerias com projetos de extensão da UFV também ocorrem durante a realização desse PE além de ocorrem viagens de estudo na região.

Como principais pontos de aprofundamento encontramos: Propagação, alporquia, enxertia (em aula prática ocorre a demonstração), meios alternativos de tratamento, desbaste de frutos, variedades de laranja e suas finalidades. Já como Pontos de Esclarecimento temos: beneficiamento, vitaminas, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)²⁵, ácaros ferrugens e pulgão.

4.2.12 Poder público local, políticas públicas para o campo e a participação popular e o crédito

Antes de mais nada, esse é um ponto que oscila em relação aos governos vigentes, logo são apresentadas cada realidade de acordo como o momento histórico. Nos relatos encontramos como as famílias dos estudantes se inserem nas eventuais políticas. Assim os estudantes podem ter condições de compreender e diferenciar o que é Poder Público do que é Política Pública. Além disso, são objetivos do PE: Conhecer as políticas públicas para o campo; entender as ações do poder público local e analisar como se dá a participação popular no poder público e nas políticas públicas.

As três políticas públicas mais acessadas na região relacionadas diretamente aos alimentos foram o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)²⁶, Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)²⁷ e PNAE. A comercialização de hortaliças teve

²⁵ O PNAE é uma política pública de combate à fome, visando à segurança alimentar e nutricional sendo instituído pela Lei 11.947 de 16 de Junho de 2009, entretanto, sua origem é da década de 1940. Esse programa é apoiado por linhas de financiamento do PRONAF.

²⁶ PRONAF foi criado em 1996 e tem como objetivos financiar projetos individuais ou coletivos, buscando gerar renda para os agricultores familiares e assentados da reforma agrária. Com o crédito concebido os agricultores familiares podem adquirir máquinas, equipamentos, investir na infraestrutura de produção e nos serviços agropecuários.

²⁷ O PAA foi criado em 2003 e incentiva a comercialização que favoreça que determinadas instituições consigam ter a aquisição direta de produtos de agricultores familiares ou de suas organizações, estimulando os processos de agregação de valor à produção. Ou seja, o programa então possui duas finalidades: promover o acesso à alimentação e incentivar a agricultura familiar.

significativo aumento com o PAA e o PNAE, sendo uma venda garantida para os agricultores que, anteriormente focavam principalmente na comercialização do café.

É apresentado quais são as possibilidades de investimentos para produzir mais alimentos, como financiar atividade de beneficiamento e comercialização, como financiar máquinas e equipamentos, visando melhoria dos serviços agropecuários. A questão que envolve a garantia na safra aparece apresentada por acesso a seguros que garantem retorno em caso de perda de produção causado por eventos climáticos como a seca.

No tempo comunidade os estudantes fazem essa pesquisa com a família possibilitando entender como as mesmas se inserem nessas questões ou por que se ausentam demonstrando os usos, proveitos e dificuldades.

A discussão do mercado relativo as certificações e selos orgânicos, seja selo de expressão estadual (vai para todo país) ou de expressão municipal (fica só na cidade) também são colocadas como ponto de discussão tanto para o café como para outros alimentos.

4.2.13 Homeopatia²⁸

Até o ano de 2010, a EFA Puris tinha um PE sobre Homeopatia. Anteriormente as atividades de Homeopatia foi introduzida na escola através de oficina. Repensando sobre sua viabilidade, a escola decidiu que durante o Ensino Médio, ocorreria um curso de Homeopatia, dentro da carga horária das aulas de Agroecologia. Desde então, duas pessoas já ministraram esse curso. Almejando adquirir mais conhecimentos para enfrentar o trabalho que a lógica do agronegócio vem construindo, a Homeopatia tanto nas plantas, nos animais e em nós humanos vem se fazendo como um contraponto de resposta ao modelo hegemônico.

No intuito de equilibrar o desequilíbrio e curar pelo semelhante, diversas experiências se desenvolveram nos últimos anos na escola, inclusive no processo de transição agroecológica almejando alimentação saudável. Nessa destaca-se a abertura da Farmacinha com produtos homeopáticos, tinturas mães, nosódios, fitoterápicos, florais, xaropes, e outros. Desde então, anualmente no final das últimas sessões ocorre um Seminário aberto a comunidade no qual os estudantes e demais convidados demonstram suas experiências em Homeopatia na relação com a Agroecologia. Ou seja, a partir do momento que se avança na consciência teórica, por sua vez, concomitantemente, se avança nas mais variadas práticas.

²⁸ Como vimos anteriormente, “Homeopatia” não é um PE atualmente, mas o elencamos ao final devido à importância nos campos de estudo.

Figura 13: Farmacinha da EFA Puris



Fonte: Arquivo do autor

4.3 Alimentando a Alternância no Tempo Comunidade

Uma das propostas de diálogo com os monitores, foi de compreender como se dá o debate dos alimentos e da alimentação com as famílias dos jovens ao longo desses últimos anos.

Analisando a proposta da Pedagogia da Alternância que é promover a aliança entre o tempo escola e o tempo comunidade, foram relatadas através dos depoimentos dos monitores diversas considerações a respeito dos alimentos e da alimentação das famílias dos estudantes.

No momento em que os estudantes estão no tempo comunidade, os monitores e monitoras realizam um dos IPs que é a inserção e visita aos estudantes e suas famílias onde diversos assuntos podem ser tratados. O número de visitas por monitora ou monitor a cada família varia em relação a localidade e conforme o planejamento. Essas visitas,

Possibilitam um diálogo que é fundamental para a formação do ser humano- o diálogo entre o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e prática, o universal e o específico, enfim uma escola que enraizada na cultura do campo, contribui para a melhoria nas condições de vida e de trabalho dos agricultores (as) (SILVA, 2007, p.49).

Além disso, essas visitas visam conhecer os pais e mães dos estudantes e o ambiente familiar. Nesse momento é perguntado aos pais e mães se tinham algum problema com a escola, alguma reclamação ou contribuição a fazer. De maneira geral, através dos relatos, percebemos que o tema da alimentação não é um foco direto e planejado de diálogo, mas aparece de inúmeras formas. Um primeiro ponto a ser ponderado nesse assunto é que há dois públicos de estudantes, os que vivem na zona rural e os que estão na cidade. Destacamos que mesmo na cidade, encontramos a prática da agricultura nos quintais próprios ou ainda que os pais trabalham com agricultura em algum outro terreno da família ou de terceiros.

Desde as primeiras visitas realizadas nos primeiros anos de funcionamento da escola até o presente, transformações em relação às conversas já ocorreram. De acordo com o depoimento de uma monitora que está desde o começo realizando as visitas da EFA Puris, percebe-se que inicialmente,

Quando a gente fazia as visitas as famílias eram muito básico mesmo, era para saber como que o menino estava (...) hoje já se discute um pouco mais do como está se produzindo, do como está se alimentando, mas ainda é fraco...Pode melhorar! (Monitor/a 2. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Um fato que se destaca, e que demonstra algumas das transformações nas práticas alimentares das famílias dos estudantes é perceber que alguns hábitos que antes estavam restritos a cidade, hoje já se estendem também para o meio rural. Existe casos relatados que é comum encontrar pessoas do campo (assim como da cidade) que ao comprarem seus alimentos, os querem de tal forma que diminuam o afazer de trabalho sobre a comida. Exemplos que nos foram relatados são de pessoas que querem a couve já picada, abóbora descascada ou cortada ou mandioca descascada. Além disso,

Tem muitos que tem muitos hábitos alimentares de buscar o pronto, as vezes, está na própria zona rural e não produz. Eu acho que a cultura do café, muita gente planta café, e compra tudo na venda, então essa coisa do comprar compra qualquer coisa, e isso é muito difícil para aqueles que só compram. Mas aqueles que já entendem mais, mesmo que eles não produzem, eles já compram de um produtor que sabem que o produto tem uma qualidade ali garantida, então tem-se essas diferenças, temos muito a discutir (Monitor/a 2. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Estas situações representam exemplos de tratos com o alimento que não era observado com tanta incidência a décadas atrás demonstrado que o tempo gasto com o preparo do alimento deva estar mais rápido. Isso sem citar o aumento de produtos industrializados nas despensas das casas. Outros motivos como padronização das vendas em mercadinhos, supermercados ou feiras também podem ser argumentos que justifiquem essa situação, ou seja, novas situações de mercado podem responder pela modificação dos hábitos alimentares (Cf. CANESQUI, 1988).

Ao mesmo tempo se observa que alguns hábitos alimentares dos jovens se modificaram após o ingresso na EFA passando a ter o hábito de comer mais verduras, legumes e frutas de época.

Para ser preciso com relação ao tipo de alimentos que o educando não consumia em casa, não se interessava em se alimentar, a partir do momento que ele entrou na EFA ele passou a utilizar esses produtos como fonte alimento e em casa ele mudou os seus hábitos alimentares. Isso não é em grande quantidade, mas várias pessoas, vários de nossos educandos conseguiram isso né, que a mãe relatou pra gente, fulano de tal não comia isso, e hoje ele come. Então a escola já ajudou, com relação a mudança nos hábitos alimentares, de produção e de alimentação da família, eu não digo assim, em porcentagem nem em números, mas algumas famílias mudaram, mas muitas famílias ainda têm essa dificuldade de ter essa mudança (Monitor/a 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Essas mudanças então são frutos de um contexto e cotidiano de valores trabalhados na escola. Um ponto de interface entre os tempos escola e comunidade são os PE no qual os jovens fazem com a família ou alguma pessoa de sua proximidade na comunidade. Nesses PE questões discutidas e defendidas na escola são expostas para a comunidade, muitas vezes alguns assuntos são tratados pela primeira vez ou aperfeiçoados como questões relativas ao manejo agroecológico e produção de caldas

Quando a gente vai pro tempo comunidade ou pra tenta inserir a comunidade nas temáticas do PE, era um pouco complexo (...) quando eu fui fazer alguns PE relacionado a pesquisa na comunidade ou propriamente sobre produtos, biofertilizante, caldas pra poder produzir e utilizar nas hortaliças ou nas culturas como do café, que tem nessa região minha de Espera Feliz, as pessoas ficavam um pouco assim meio que no alarme, será que isso funciona mesmo (...) vou começar a fazer isso mais interno, faze isso na casa primeiro né, fazendo minhas experiência aqui, e o povo vai tomando nota que essa experiência tá dando resultado (...) Em nossa propriedade agente sempre usou as caldas e biofertilizante, bocachi, EM, e outras infinidades de produtos e propriamente o manejo, era essa a inserção que fazia na comunidade (Egresso 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Muitas mudanças ocorrem de acordo com o interesse dos estudantes, sejam elas na parte de produção e manejo animal, vegetal seja na questão do saneamento, comercialização, dentre outros exemplos. Essas mudanças, colocam à tona os diferentes interesses de como viver no campo assim como formas de superação de problemas que são organizadas em conjunto com os monitores. Com isso tem

Tema que chama mais a atenção. Eles mesmo procuram a gente e agente da uma orientação técnica. Geralmente esse tema que chama mais atenção deles, eles procuram implantar na propriedade e quando a gente faz as visitas as famílias, principalmente a família ela vai falar: mudou. Uma das perguntas que a gente faz, o que mudou do estudante, antes de ir para a EFA e depois hoje que tá na EFA? Muitos pais falam que mudou bastante, pois que eles levaram muitas coisas novas para propriedade, alguns alegam que melhorou a produção, outros já fala que

principalmente na horta(...)que abastece a família ela melhorou muito na qualidade quanto na produtividade e que muitas coisas que antes usavam só para o consumo ali, eles conseguem vender para vizinhos, ou vender na cidade. Então no geral a maioria das famílias elas foram beneficiadas no termo de produção e qualidade dos alimentos. Outras famílias que ficavam só naquele sistema intensivo só no uso abusivo de agrotóxicos(...) Principalmente uma parte dessa produção era mais orgânica por que os estudantes falavam com as famílias, a importância disso, o perigo dos produtos químicos, então pelo menos para a família eles já tinham uma parte que reservava e que não utilizava esses produtos. Avaliando isso eu vejo eu todo ano que a gente vai fazer uma visita a gente tem surpresa principalmente nessa produção de alimentos. (Monitor/a 7. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Logo, são mudanças sutis que a escola contribui com as famílias camponesas, não podemos também apenas avaliar que as mudanças ocorrem da escola para a comunidade, sem a conscientização e vontade dos estudantes e de sua família, não é possível que haja mudanças expressivas, assim, cremos que é um movimento complementar de ajuda e apoio mútuo, daí a ideia do termo “Escola Família” faz sentido.

Frigotto (2010) nos atenta que é fundamental construir uma perspectiva dialética e histórica nos espaços educacionais para que se possa superar a separação entre educação, escola e sociedade. Assim sendo, percebemos que o instrumento pedagógico das visitas as famílias é um exemplo que, de alguma forma, dialoga nessa perspectiva provocada por Frigotto.

4.4 A cozinha, o cardápio e a alimentação cotidiana na EFA Puris

Obrigado Senhor! Pela terra onde produzimos nosso alimento. Queremos alcançar a sustentabilidade, praticando a Agroecologia. Juntos, com união e força de vontade, alcançaremos nossos objetivos. Queremos agradecer e pedir benção, para todas as mãos que contribuíram. Pelo alimento que sacia nossa fome, que nunca nos falte alimento. Nem à nossos irmãos. Amém! (Oração da EFA Puris de Araçuaia).²⁹

Caldart (2016) ressalta que os alimentos são a base de sustentação da vida, toda ela e em qualquer tempo, logo tratar seriamente deles na escola é dever de educadores comprometidos com o ser humano. O mínimo que se espera dessa relação, pois, é uma aproximação informativa.

A cozinha é um importante lugar, em qualquer tempo de uma dada sociedade, nela elementos da natureza se transformam em cultura culinária pelos seus usos de acordo com o tipo de conhecimento ali presente (CASCUDO, 2004). A atenção sobre o que comer é um

²⁹ Oração da EFA Puris, praticada eventualmente antes das refeições coletivas como almoço ou jantar. Destacamos nela a importância e relação da alimentação agroecológica, sendo explanada, antes do ato dos estudantes se alimentarem.

constante debate e reflexão na cozinha da escola. As cozinheiras gostam do que fazem e conhecem inúmeras culinárias e plantas, além de plantarem agroecologicamente em seus quintais quando não estão trabalhando na escola. Desde que a EFA Puris iniciou suas atividades em 2008, três cozinheiras monitoras (duas atualmente) exerceram a profissão. Há um preparo e planejamento sobre como irão ser preparadas as refeições, quais alimentos serão obtidos da escola, quais virão de doações e quais alimentos que será comprado. As cozinheiras colhem as hortaliças e legumes que são plantadas na escola, assim como também os estudantes colhem nas aulas práticas. Quando é época de colheita, visando aproveitar a safra, os alimentos colhidos na escola ou comprados, são congelados para cozinhá-los posteriormente. Nos arquivos da secretaria da escola encontramos poucos registros sobre o que era comido nas sessões escolares durante as cinco refeições diárias. Durante a sessão escolar são cinco refeições diárias oferecidas na escola: café da manhã, lanche, almoço, lanche e janta. Essas refeições são mais ou menos diversificadas de acordo com a quinzena. Quando há muito de um alimento, há um esforço de diversificar as receitas, mas as vezes ocorre de repetir o prato mais de uma vez na semana.

A partir da quinta sessão do ano de 2017, no acúmulo de atenções realizados em torno do ato de alimentar-se, foi produzido entre as monitoras cozinheiras e mais uma outra monitora da escola um planejamento sobre como se daria o cardápio da escola. Em toda quinzena, foi planejado o cardápio para a próxima sessão. Esse cardápio, feito a mão e com canetinhas coloridas fica exposto na cozinha e é arquivado em uma pasta no mesmo local.

Figura 14: Cardápio da EFA Puris



Fonte: Arquivo do autor

Nesses cardápios feitos em 2017 constam o que será comido no almoço e no jantar. Abaixo veremos no quadro o que foi consumido nas sessões escolares entre a 6^o e 10^o sessão.

Quadro 7- Principais Alimentos ingeridos no almoço e jantar na EFA Puris

Almoço	Jantar
Arroz, feijão, macarrão, almeirão, sopa, quiabo, arroz colorido de cenoura, couve, feijão tutu, maionese, alface, farofa, repolho, saladas, polenta, tabule, arroz colorido, macarronada, feijoada, torta de frango, mingau de couve, ora-pro-nobis, feijão tropeiro, bolinho de mandioca, caldo de inhame, quibe, angú, bolinho, mingau de fubá, batata, abóbora, salpicão, carne e ovo.	Arroz, feijão, quiabo, canjiquinha, caldo de mandioca, macarrão alho e óleo, angú, batata, mingau de frango, sopa de galinha, farofa, sopa de mandioca, tutu, caldo de inhame, mingau de batata, repolho, salada de cenoura.

Fonte: Cardápio da EFA Puris. Organização do autor

Nota-se que em todos os almoços e jantares o arroz e feijão estão presentes. O arroz com raras exceções sempre é comprado no mercado e o feijão na grande maioria das vezes é adquirido dos agricultores da região, produzido na escola (como demonstrado na figura abaixo) ou é trazido pelos estudantes como forma de abater a contribuição da quinzena³⁰. De acordo com as monitoras cozinheiras, esses feijões são produzidos sem o uso de agrotóxicos.

Figura 15: Feijão produzido na EFA Puris



Fonte: Arquivo do autor

³⁰ A contribuição mensal que os estudantes realizam na escola, também pode ser realizada ou abatida em parte com alimentos.

Em relação a salada, que é uma denominação genérica, diversos alimentos são ingeridos de acordo com a época de produção na escola ou da oferta, como alface (lisa, crespa, roxa), rúcula, agrião, almeirão, etc. São os/as próprias educandos/as que se servem na cozinha, escolhendo a quantidade e o que pretendem comer, nas opções oferecidas pelo cardápio da escola. Não existe uma pessoa que serve o prato ou limita sua quantidade. Ao lado da cozinha se encontra o refeitório, que é um dos espaços onde os estudantes tem a opção de comerem.

Figura 16: Pintura de solo no refeitório



Fonte: Arquivo do autor

Além desse lugar, diversos outros espaços são usados para fazer as refeições do dia na escola que juntamente com os monitores, realizam esse hábito cotidianamente. Quando a fartura de frutas é abundante, como na época de laranjas, elas sempre são colocadas em uma cesta após o almoço e os estudantes e monitores se servem livremente. O mel produzido na escola também fica na cozinha e pode ser ingerido livremente pelos estudantes como sobremesa. A alimentação deve ser diversificada, por isso a importância e articulação das monitoras para elaborarem os cardápios que vão sendo pensados ao longo do ano. A escola se torna assim uma importante

instituição que proporciona o debate da alimentação saudável na vida dos jovens, desnaturalizando o hábito corriqueiro de simplesmente comer, pois se conversa sobre a alimentação. Como não há uma nutricionista que trabalha ou presta assessoria direta na escola, são as próprias monitoras cozinheiras que assumem esse protagonismo, assim

A merenda escolar deve atender as necessidades nutricionais das crianças, não só em quantidade em ser um a gente formadora de hábitos saudáveis. Mas a escola é um grande palco onde esse trabalho de prevenção pode ser realizado, pois as crianças devem fazer pelo menos cinco refeições por dia, isso é a escola possibilitando a educação nutricional (JUNIOR, 2012, p.4).

Ressaltamos que não só a perspectiva da nutrição é seguida pela escola, pois outros fatores, como as formas de manejo, também considerados relevantes quando falamos das refeições. É importante repensar nossas práticas alimentares, principalmente quando estamos numa EFA com ênfase na Agroecologia sendo um campo de experimentos, reflexões e intervenções na realidade, propiciando mudanças de hábitos nos jovens e nas famílias. Através de hábitos alimentares mais saudáveis no cotidiano podemos prevenir inúmeras doenças no futuro.

Assim sendo a cozinha da escola é mais que um espaço de transformação química dos alimentos, ela é um espaço pedagógico. Nela algumas atividades dos conteúdos curriculares são realizadas seja através do preparo das refeições ou de oficinas específicas. Então a cozinha

Em muitos momentos acabam sendo uma sala de aula, outro dia teve a oficina (...) para fazer sobre coisas assim agroecológico. Ai ela veio e usou o espaço que acaba sendo uma aula né, a oficina foi uma coisa boa, mas os meninos ainda não têm o conhecimento sobre essas coisas né. Negócio deles é pão e manteiga e bolacha né, mas na oficina fez várias coisas, fez um patê de abacate, de inhame com cenoura, de pão integral, biscoitinho de amendoim, que a menina trouxe. E aí foi assim é uma coisa boa para saúde, mas os meninos não conhecem muito disso, até enfiar isso na cabeça deles né, demora (Monitor/a 6. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Nessa última oficina que debateu outros usos possíveis para a relação com a cozinha ocorreu posteriormente outra atividade artística, que demonstra o simbolismo e a importância que os alimentos vêm desenhando na escola. Nesse mesmo contexto foi pintado com tinta de terra o refeitório onde os dizeres nas paredes retratavam diretamente sobre os alimentos.

Figura 17: Arte com solos na parede do refeitório



Fonte: Arquivo do autor

A realização do “Dia Gastronômico”, que se iniciou há três anos, torna-se um momento de evidenciar alguns pratos típicos da culinária do campo, de debates e de alimentar com comidas produzidas tradicionalmente pelos agricultores. São usados alimentos produzidos no quintal, como frango com quiabo e o angu. É um dia marcado e lembrado pelos estudantes devido ao sabor especial dessas comidas que não são feitas cotidianamente na escola. Quitandas também são feitas pelas cozinheiras no forno a lenha como broas, o pé de moleque, bolo, biscoitos, pão de queijo com inhame, etc.

Figura 18: Fornos da EFA Puris. Batatas e mudas de Noni abaixo.



Fonte: Arquivos do autor

Em agosto de 2017 foi realizada por duas monitoras uma oficina com a turma do primeiro ano intitulada “Oficina de Alimentação Saudável”³¹. Essa oficina também contou com uma pessoa externa e foi uma ação ligada a um projeto de extensão da UFV. Além de se debater sobre saúde na alimentação, nessa atividade foram feitos juntamente uma série de pratos como pães de abóbora, biscoito de massa de banana e amendoim, abacate temperado, patês de cenoura com inhame e ervas. Para beber foram feitos na cozinha suco verde e suco de acerola com hortelã.

A cozinha é usada quando necessário em diversas aulas tais como de Agroecologia, Extensão Rural, Geografia, Biologia, Turismo ou Zootecnia. A partir de 2017 a escola conta com um novo espaço para beneficiar o mel e fazer o extrato de própolis, assim como para abate animal, assim um novo lugar passa a ser usado pedagogicamente. Mas antes era no espaço

³¹ Essa oficina foi realizada após um diagnóstico dos/as monitores com os/as estudantes no qual foi perguntando, quais tipos de oficinas lhes interessam para ser realizada na escola. A maioria dos/as estudantes optaram por realizar uma oficina sobre alimentação saudável.

improvisado ao lado da cozinha que se preparava todos os materiais, limpeza, higienização, esterilização, e outros. O mel produzido, além de usado na escola, também é comercializado e em seu rótulo está escrito: *Pequenas propriedades, pequenos animais. Pedagogia da libertação, teoria e prática na formação. Produto agroecológico- EFA Puris de Araponga.*

Destacamos que as aulas de Zootecnia utilizam corriqueiramente a cozinha. Essas aulas contam com parceria das cozinheiras, é o que é relatado pelo monitor que afirma que

A zootecnia usa muito a cozinha. Elas me ajudam, estão à disposição. Por exemplo, quando a gente vai colher o mel, a gente tem um espaço de beneficiamento. Só que a gente utiliza a cozinha para preparação de todos os materiais, a limpeza dos materiais, no preparo do extrato de própolis agente utiliza a cozinha. Quando a gente principalmente em época de frio, a gente vai na cozinha e as cozinheiras, quando eu não posso, é elas que dão orientação pros estudantes. Se tem de descrystalizar esse mel é assim, banho maria é isso. Você pega a panela, coloca a água, tem de estar em tal temperatura, elas que orientam nessa parte. Quando a gente fazia o abate de coelhos, a cozinheiras que orientavam como cortar, quais as partes que se cortava. Quando faz abate de frango, as cozinheiras que auxiliam os estudantes, o abate tem de ser feito dessa forma, os pedaços são cortados dessa forma, em um frango a gente consegue tantos pedaços, esses aqui são pedaços mais finos, esses são pedaços com menos carne, são elas que auxiliam em todo processo. Em quinzena de aula, eu que forneço o leite lá para EFA, comecei esse ano, aí elas mostram a necessidade da fervura, o que é fervura, por que várias coisas é elas que complementam a disciplina de Zootecnia. Então o que vai fazer na EFA em relação aos animais, que é muito utilizado na nossa alimentação, elas estão auxiliando em toda parte, o que elas sabem ali é elas que passam pros meninos. A importância de esterilizar os materiais, ela que auxilia agente, é uma parceria (Monitor/a 7. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Além desses exemplos usados na Zootecnia ocorrem outras atividades pedagógicas, mesmo que pontuais, tais como beneficiamento da polpa de juçara, produção de quitandas, descascando e cortando diversos alimentos. Isso sem falar nas inúmeras conversas e interações que ocorrem entre as cozinheiras com os estudantes e monitores.

Quadro 8- Principais alimentos ingeridos no Cafés da Manhã e Lanches

Comidas	Líquidos
Mandioca	Café
Bolo	Sucos (amora, laranja, maracujá, limão, goiaba, acerola, manga, suco verde e de sabores artificiais)
Pipoca	Chás
Pão com margarina	Leite
Pão com queijo	
Pão com requeijão	
Bolinhos de chuva	
Biscoitos	
Batata doce cozida	
Banana	
Abacate	
Arroz Doce	
Canjica	
Mingau de fubá	

Fonte: Monitoras cozinheiras da EFA Puris

A maior parte do açúcar usado nas bebidas e comidas é do tipo branco cristal, embora algumas vezes utilizem o açúcar mascavo o qual é mais difícil ser usado para fazer algo coletivo. As vezes ele é servido de sobremesa. O café é de procedência dos agricultores com ligação com a escola, de contribuições dos estudantes ou comprado do mercado.

A Educação do Campo deve estar em busca de valores que mesmo em diálogo com inúmeras realidades da era globalizada valorizem o modo de vida camponês, no qual se destaca a diversidade de cultivos alimentares. Ela é parte da realidade contraditória, porém, com fortes elementos para agenciar a reflexão e promover assim uma transição em determinadas práticas alimentares pois

O consumo alimentar inadequado, por períodos prolongados, resulta em esgotamento das reservas orgânicas de micronutrientes, trazendo como consequência para as crianças e adolescentes no desenvolvimento, redução na atividade física, diminuição na capacidade de aprendizagem, baixa resistência as infecções e maior suscetibilidade a doenças (CAVALCANTI, 2009, p.19).

Como percebemos, ainda está longe de termos uma alimentação 100% agroecológica e saudável na escola, devido à falta de recursos e estrutura para alimentar cerca de 70 pessoas por dia, mas mudanças aos poucos são estabelecidas e essa questão é atendida nas falas dos monitores. O intenso gosto e apego por comidas muito doces ou com bastante sal é presente no paladar da grande maioria do paladar dos estudantes da EFA Puris. Quando se faz café com menos açúcar que como comumente apreciado, é intensa a reclamação estudantil. Por vezes, muitos vão a cozinha e preenchem os copos com mais açúcar. Esse comportamento é parte de um constructo social, assim podemos conceber essa produção como uma ideologia alimentar, que por sua vez, é entendida como parte do conhecimento social da população. Comporta representações das crenças e dos padrões sociais de uso e das restrições alimentares. (CANESQUI, 1988. p.211).

De acordo com Woortmann (1978), os hábitos alimentares, obedecem a uma lógica binária, onde, de um lado, operam estratégias próprias de sobrevivência onde são maximizados os recursos, o ambiente e os fatores dos quais depende o sujeito para reprodução da força de trabalho e da sobrevivência familiar. Por outro lado, existe um sistema de conhecimento e de princípios ideológicos pelo qual se procura otimizar a relação alimento. Assim, da consonância desses níveis resultam os padrões que caracterizam os hábitos alimentares de um determinado grupo social. Sendo assim, são inúmeras as subjetividades encontradas em relação aos hábitos referente ao cotidiano escolar.

Abaixo, no quadro 9, estão listadas alguns dos alimentos produzidos na EFA Puris desde 2009, quando a escola inicia as atividades no atual terreno.

Quadro 9- Alimentos produzidos na EFA Puris desde 2009

Culturas	Frutas	Carne	Derivados	Temperos	PANCs
Milho	Ciriguela	Galinhas	Mel	Cebolinha	Vinagreira
Feijão	Limão	Coelho	Ovo	Salsinha	Almeirão
Arroz de morro	Amora	Peixe	Própolis	Hortelã pimenta	Capuchinha
Mandioca	Manga	Porco		Alecrim	Peixinho da horta/peixe peludo
Cana-de-açúcar	Banana			Orégano	Ora-pro-nóbis
Amendoim	Laranja			Açafrão	Serralha
Quiabo	Goiaba			Alho	Beldroega
Beringela	Ingá			Cebola	Caruru
Abóbora	Abacate			Alho poró	Dente de Leão
Pimenta	Juçara				Araruta
Inhame					Mostarda
Pimentão	Mexerica				Taioba
Inhame	Tomate				Caramuela
Couve	Acerola				
Batata	Pitanga				
Repolho	Araçá				
Soja					
Cenoura					
Beterraba					
Couve-flor					
Alface					
Rúcula					
Jiló					
Chuchu					
Abobrinha					
Brócolis					
Espinafre					
Iacom					
Acelga					

Fonte: Trabalhos de campo na EFA Puris.

Figura 19: Cebola, alho e alface colhidos na escola. Ao fundo, pintura de solo relacionada a alimentação



Fonte: Arquivo do autor

4.5 Os projetos e a relação com a alimentação escolar

Na semana de adaptação quando os monitores apresentam a escola para os novos estudantes, eles se deparam com as placas dos projetos de turma espalhados pela escola. Esses projetos são realizados pelos estudantes após serem debatidos com os monitores e AEFAP. Sendo viável, tendo lugar e cumprindo necessidades que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, os projetos são aprovados.

Desde a entrada na EFA Puris, os estudantes no primeiro começam a planejar a forma como ocorrerá a execução do Projeto de Turma que ficará na escola após estes estudantes se formarem. Todos esses projetos possuem uma placa de identificação com a turma, o monitor responsável, a ano e o nome do projeto. Os projetos de turma constituídos são até então foram:

Cunicultura: turma de 2010

Aviário: turma de 2011- “os Inovadores”

Cobertura do minhocário: turma de 2012- “Hakuna Matata”

Piscicultura: turma de 2013- “Geração absoluta”

Fruticultura: turma de 2014- “Geração Puris”

Figura 20: Placa do aviário com a turma de 2011



Fonte: Arquivo do autor

Figura 21: Placa da Fruticultura com a turma de 2014



Fonte: Arquivo do autor

O minhocário já existe desde 2009 e os projetos até o ano de 2013 tinham objetivo de integração da área da escola. O intuito era fazer o consórcio de criação de coelhos, com o minhocário, as galinhas e a piscicultura. Assim, a criação de coelhos e aves forneceria a carne para alimentação dos estudantes, melhorando a qualidade da alimentação. O esterco produzido abasteceria o minhocário, que produziria húmus que iria para a horta, e quando tivesse o excesso de minhocas utilizassem como alimentação dos peixes.

No aviário, com galinhas caipiras e de postura, são colhidos os ovos e quando têm excesso de aves ocorre o abate para ser consumido na própria escola, nesse setor não há comercialização. Elas permanecem no galinheiro, é há uma parte de pastagem de alimentação complementar.

Devido à estiagem e diminuição do volume de água das nascentes no município de Araponga, desde 2014 o tanque de peixes não cumpre mais sua função uma vez que a nascente que abastecia o tanque perdeu sua vazão.

Figura 22: Tanque de peixe desativado



Fonte: Arquivo do autor

Desde 2016 que a cunicultura parou de funcionar como campo de estudo e estágio devido a doenças, como a sarna, que multiplicou-se nos coelhos. A cunicultura

era uma forma de contribuir com alimento, de ensino e aprendizagem para nossos estudantes, (...) e mostra para eles que tem uma outra perspectiva, uma outra forma de trabalhar, em sua pequena propriedade, como pequenos animais, como que aproveita, fazer uma integração entre o que eu estou produzindo enquanto na horta que serve de alimento pros coelhos e o que dos coelhos podem voltar para a horta e de tentar fechar

esse ciclo que infelizmente por esse problema de doença tinha parado, esperamos recomeçar agora (Monitor/a 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Além disso, também ocorria a comercialização dos coelhos, uma vez que eles se reproduziam com intensidade. Atualmente a escola tem uma área de abate de animais, antes esses eram feitos de forma improvisada. Todos esses projetos possuem relação direta com a alimentação da escola. São lugares de colocar em prática os conteúdos aprendidos teoricamente dentro da sala de aula.

A primeira coisa que a gente fala em pensar em alguma coisa é em melhorar a alimentação (...) a alimentação é uma coisa bem questionada ali na EFA ali, por que não tem carne todos os dias, então é produtos que tem ali na horta. Então é uma alimentação muito diferente do que eles estão acostumados, a maioria deles estão acostumados em casa com produtos cheios de química, você vai lá no mercado e compra enlatado, aí vem o arroz e feijão e aquele enlatado pronto. Na EFA não, é arroz, o feijão, uma verdura, os legumes essas coisas, e não tem a carne que é o brilho dos olhos deles ali e a primeira coisa que eles pensam é isso. Vamos melhorar a alimentação, ou seja, já vamos procurar uma forma de colocar uma coisa diferente no almoço e na janta principalmente. Aí vem a ideia de vários tipos de criações ou tipo de culturas que vai ser ofertado ali na hora do almoço(...), uns querem essa coisa que forneçam da carne, outros querem que forneça algumas frutas, outros legumes, então a gente faz esse levantamento para ser uma forma de melhorar a alimentação (Monitor/a 7. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

A partir de 2015, não houve mais projetos de turma, uma vez que a AEFAP juntamente com a equipe de monitores avaliou que era necessário reformar outros equipamentos e benfeitorias da escola ao invés de abrir novas frentes. Reformas foram feitas no apiário, na cunicultura, no minhocário, reativou-se o biodecompositor, construiu-se a casa de sementes, de ferramentas, dentre outras atividades.

Além desses projetos, outras iniciativas de projetos que envolvem alimentação ocorrem na escola, tais como ligados a produção e manejo do ora-pro-nóbis, em parceria com Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (EPAMIG) e de trabalhos de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) em Agroecologia em parceria com a AMEFA. Ambos os projetos contam com bolsas que atendem estudantes ou egressos.

Um projeto que se destacou em 2017, sendo executado por três estudantes foi a “Águas residuais do café (ARC): Otimizando os resíduos, multiplicando os resultados”. Nesse projeto objetivou aproveitar a ARC como adubo orgânico para produzir tomates (*Solanum lycopersicum*). Essas ARC possuem grande concentração de matéria orgânica e inorgânica como metano, fenóis e ácido sulfídrico que diminui o oxigênio dissolvidos na água podendo contaminar espécies aquáticas quando despejado de maneira irregular nos cursos d'água. Os estudantes realizaram teste de produtividade, analisando o manejo, capina, irrigação e colheita e chegaram a comparar a eficiência da produção próxima aos níveis dos cultivos convencionais

que utilizam elevados índices de agrotóxicos. Os resultados foram divulgados em um panfleto que circulou na escola e nas comunidades dos estudantes.

4.6 O Plano de Formação da EFA Puris de Araponga-MG

Analisando a primeira etapa do Plano de Formação da EFA Puris (PFEFAP, 2004) que se inicia em novembro de 2004 percebemos que foi se discutindo a concepção do plano, da formação e a própria concepção de educação. Nesse plano é afirmado que a “instituição escola não é o único espaço de educação” (PFEFAP, 2004, p. 2) como muitas vezes pode ser confundido, daí um dos objetivos de trabalhar a relação com a comunidade e outros parceiros. Dando continuidade ao plano, foram promovidas algumas leituras que analisaram os diagnósticos que existiam até aquele momento retratando da realidade local, os aspectos econômicos, sociais, políticos e ecológicos. Essas análises foram feitas utilizando o método FOFA (Fortalezas, oportunidades, fraquezas e ameaças). Como explicitado por uma monitora, o debate relacionado aos alimentos e agricultura permeava de alguma forma diversos elementos discutidos nesse plano. No que tange aos aspectos relativos as possibilidades de estudo dos alimentos como transversalidade temática destacamos os seguintes elementos:

Aspectos sociais:

Que na região da escola existe agricultura diversificada, ecológica e orgânica (Oportunidade);

Diversas organizações sociais atuando em Araponga (Fortaleza).

Aspectos econômicos:

76% da população vivendo no campo, grande concentração de agricultores familiares, café orgânico e de qualidade, mercado dos agricultores, criação de cooperativas de crédito, compra conjunta de terra, segurança alimentar das famílias com produção diversificada: milho, feijão, arroz, mandioca, batata, cana-de açúcar, criações como porco, galinha, gado de leite (Fortalezas);

Turismo rural, diversificação e industrialização de produtos (Oportunidades);

Má informações (Fraquezas);

Agricultura empresarial, mineração ao redor do parque, agrotóxicos, turismo rural empresarial, monocultura do café, alguns latifúndios (Ameaças).

Aspectos ecológicos:

Terras férteis e produtivas, água abundante e de qualidade³², sem necessidade de devastação para as práticas agrícolas (Fortalezas);

Geração de renda pela agricultura através da produção, transformação e comercialização, projetos de cooperativa, Pronaf (Oportunidades);

Falta de investimentos para a mobilização e conscientização ecológica (Fraquezas);

Uso abusivo de agrotóxicos, práticas de queimadas (Ameaças).

Aspectos políticos:

Organizações sociais de base, recursos do PRONAF, Infraestrutura para a construção da EFA (Fortalezas);

Políticas públicas insuficientes para os agricultores familiares, políticos corruptos (Ameaças).

No terceiro momento da elaboração do plano foi discutido como se constituiriam os temas dos PE, considerado pelos monitores um dos momentos mais privilegiados quando aparecem as questões relativas aos alimentos, alimentação, práticas alimentares e sobre tipos de manejo. “Enquanto que na escola tradicional o ponto de partida é o programa oficial é o livro, na EFA o livro vem em segundo plano como forma de aprofundamento dos temas que brotam da realidade” (PFEFAP, 2004, p.7), inclusive, a grande maioria dos livros didáticos usados não são edições recém lançadas. Nesse sentido,

Quando foi discutir, fez o diagnóstico, fez o plano de curso, utilizado o método FOFA, então dos diversos temas que apareceram em toda discussão social, política, econômico e cultural e desses temas de tudo que se discutiu alguns viraram disciplinas e alguns PE, então naquela época sobrou 8 PE pro 1º e 2º ano e 3 pro 3º. Porém com as demandas dos estudantes, foi se criando outros temas e se adequando os temas ou mudando eles de série, de posição, então todo ano acaba fazendo isso (Monitor/a 2. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Assim na constituição embrionária em andamento dos PEs, dividiu-se em grupos que sinalizou algumas necessidades aos temas em discussão, o primeiro relacionado a linha econômica:

a) Produção agrícola → subtemas: café, milho, feijão, mandioca, hortaliças, cana-de-açúcar e batata doce

³² Passados uma década após a escrita do plano a realidade está bem alterada. A água deixa de ser abundante em Araponga e passa a ser uma problemática para os/as agricultores/as. Dez anos após a escrita do documento, inclusive a nascente que existia na escola secou pela primeira vez e desde então não voltou a ter o nível de vazão que possuía. Existia inclusive um vertedouro na saída do córrego em direção a comunidade que media a vazão do córrego São Joaquim.

- b) criações → subtemas: abelha, galinha, porco, vaca e cabra
- c) industrialização
- d) comercialização
- e) terra → subtemas: fator de produção

Já o segundo grupo era relacionado a linha social que sinalizava como tema:

- a) Terra → tematização: aspecto sociais-distribuição-luta pela terra, reforma agrária, etc
- b) Associativismo e cooperativismo → tematização: as organizações sociais no meio onde vivemos-valorização do ser humano e a importância das suas diversas organizações
- c) Sindicalismo

No terceiro grupo, sobre a linha política se destaca:

- a) Participação do povo na prefeitura
- b) Política → tematização: Políticas públicas

No quarto grupo relacionado a linha ambiental, alguns elementos importantes que são amplamente debatidos atualmente, aparecem

- a) Agrotóxicos → tematização: Práticas alternativas para evitar agrotóxicos
- b) Conservação do solo → tematização: Como tratamos a terra, práticas de conservação, análise do solo
- c) Fauna e Flora de nossa região → tematização: Utilidade das plantas
- d) Produção de mudas e reflorestamento → tematização: cultivos de essências nativas, árvores, frutíferas, plantas ornamentais
- e) Matas ciliares → tematização: Proteção de nascentes e rios
- f) Agroecologia

É nesse momento de discussão em grupo que foi deliberado que a Agroecologia entraria como uma matéria integrante do currículo, e não como PE, assim a partir desse diagnóstico e debate se deparou com a necessidade de ser a primeira EFA da Zona da Mata a ser constituída com a Agroecologia dentro das matérias da área técnica, o que não quer dizer que ela se resume a tecnicismo de manejo, então nesse cenário,

Achamos que o ideal seria isso, no coletivo, que a escola, deveria trabalhar especificamente com a Agroecologia, que é o foco da escola hoje. É a agroecologia e a produção sem agrotóxicos visando aí não só a questão do meio ambiente local e regional, mas também a saúde e o bem-estar das famílias desses educandos que vão estar recebendo essa informação. Com isso também os nossos educando né, iriam receber esse alimento de qualidade lá na escola e a ida deles para, na integração entre o tempo comunidade e o tempo escola, que no tempo comunidade eles pudessem fazer pequenos experimentos, tivessem pequenas iniciativas, pensando na transformação e ao mesmo tempo na transição para essa produção voltada aí para a Agroecologia, uma

vez que nós enquanto escola nós não podemos separar né, quem vem de uma agricultura convencional ou quem vem de uma agricultura já mais agroecológica. Então ali a gente mistura todos, a gente leva outras coisas, que a intenção da escola com seus instrumentos pedagógicos, que é o foco na Agroecologia, que seria mostrar esses jovens educandos, que há uma outra forma de se produzir levando em consideração toda essa questão ambiental, da saúde humana e principalmente numa alimentação saudável (Monitor/a 1. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017).

Logo a Agroecologia na escola vem para tecer um novo paradigma escolar (em construção) diante de públicos diversos. Um grande avanço no currículo que inclusive colabora para tecermos mais reflexões a respeito da Agroecologia como ciência, movimento e prática, uma vez que essa se adentra na escala de uma escola de Ensino Médio. Arroyo (2011) afirma a necessidade dos currículos envolverem e reconhecer os diversos saberes e ações acumulados pelos sujeitos do campo, assim como Caldart (2012) explicita que na Educação do Campo são os seus sujeitos que devem formular elementos para as discussões desde suas realidades específicas assim como da concepção pedagógica a ser trabalhada defendendo outra forma de produção e de relações sociais.

Após a realização desse diagnóstico, foi constituído os PEs das primeiras turmas que passaram pela escola, que hoje já passaram por mudanças. Percebemos que uma série de pontos vistos de forma indissociável e construídos em etapas vão criar um ambiente que proporcione reflexão e aprendizados em conjunto e de forma processual. Para conceber a produção de alimentos precisamos nos atentar concomitantemente em outros aspectos da realidade para que possa suprir não só a demanda da segurança alimentar e nutricional, mas também envolvendo mudanças em nossa forma de ser na sociedade, por isso fala-se em política, questão ambiental, reforma agrária, comercialização, uso do solo, soberania alimentar e não uso de agrotóxicos.

4.7 Um currículo da alternância ou alternâncias de um currículo em devir?

Partindo das ideias foucaltianas onde se concebe que o primeiro território a ser dominado é o corpo (FOUCALUT, 2008), a partir da coerção e controle, iremos aqui tecer uma reflexão paralela em que a alimentação globalizada está cada vez mais controlada por oligopólios que constroem um novo tipo de dominação sobre os corpos a partir de uma necessidade vital, que é o ato de alimentar-se. Ou seja, práticas externas vão transformando o modo de ser, via paladar.

Santáanna (2001) afirma que foi preciso transformar o corpo num território privilegiado de experimentações sensíveis, considerando-o uma instigante fronteira a ser vencida, explorada e controlada. Vemos essa, dentre outros contornos, a partir do uso intensivo de agrotóxicos e

do aumento de variedades transgênicas e da indústria química farmacêutica. Efeitos diversos e negativos vem se dando na saúde através de inúmeras doenças que tem ligação com essa mudança de paradigma de nossa alimentação. Assim, percebe-se que há uma legitimação de um determinado tipo de conhecimento e ações que vão se concretizando globalmente. Logo, construir um currículo e o transformá-lo no tempo (com ações que legitimam o contrário das questões colocadas acima) com seus atores é um desafio, até por que a EFA Puris também segue o currículo oficial estabelecido pelas superintendências de ensino.

Apple (2006), como um estudioso dos currículos, afirmava que existe uma relação entre poder e dominação estabelecidas também pelas ideologias em curso. Apple (2006, p. 27) acreditava ainda que uma cultura comum a todos, como é o caso do currículo em uma escola, deve fundamentalmente “não exigir dos sujeitos a “estipulação de listas e conceitos que nos façam todos “culturalmente letrados”, mas a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da criação e recriação de significados e valores”.

O currículo também pode ser visto como uma forma de domínio que emana valores. Entretanto nosso foco aqui é demonstrar possibilidade de enfrentar, conhecer e se possível superar determinadas problemáticas fazendo o uso de um currículo escolar que extrapola a própria escola.

Todo currículo está envolvido em relações de poder no qual transmite e reproduz visões sociais. Qualquer que seja o currículo, existe uma forma histórica que o vincula a organicidade da sociedade. Compreendendo a relação entre currículo e educação, Mészáros (2008, p. 65) afirma que o papel que esses têm em consonância, pode, servir para “elaboração de estratégias para concretizar uma ordem social metabólica radicalmente diferente” da que vivemos.

O paradigma em construção do movimento da Educação do Campo constitui-se num processo em que a renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas são intencionalidades, nesse sentido a importância de avançar e multiplicar os sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas se torna um dos principais objetivos a serem alcançados (JESUS & MOLINA, 2004). Como vimos, o incentivo às atividades que envolvem a produção de alimentos é relevante dentro do currículo praticado, especialmente através da presença dos IP. Sendo assim, a EFA Puris, está em consonância com o projeto que vem se acumulando no movimento da Educação do Campo, ou seja, trata-se de colocar a educação a serviço da construção de uma lógica organizativa da produção relacionada com as necessidades alimentares da população (BARBOSA; MOLINA; SÁ, 2011, p.91).

O potencial da agricultura camponesa está na produção de alimentos e na sua diversidade, ou seja, esta não é adepta do produtivismo, visando uma única cultura e com exclusividade para o mercado (JESUS & MOLINA, 2004), como ocorre com muitos produtores de café em Araponga. Logo, uma escola com princípios agroecológicos, tendo como referência “os valores da soberania alimentar, da reforma agrária e da Agroecologia, do fortalecimento e a expansão da lógica econômica e cultural camponesa não se desvinculam de uma luta social contra-hegemônica que passa pelo campo da educação” (BARBOSA; MOLINA; SÁ, 2011, p.90-91). O PPP que a escola se baseia atualmente tem sua base formulada em 2008, tendo como princípio a Agroecologia.

Os IP próprios utilizados na EFA Puris buscam discutir questões relativas ao meio, tanto os PE quanto os PPJ trazem questões que elucidam perspectivas que o jovem tem para/com o campo, assim sendo

Não se trata de buscar uma resposta específica ao campo (seja como projeto social ou como concepção de escola ou de educação profissional), mas sim de considerar as questões do campo, ou dos trabalhadores que vivem do trabalho vinculado à produção agrícola, na composição da resposta geral sobre que formação é necessária aos trabalhadores para que se assumam como sujeitos de um trabalho construtor da sociedade e de novas relações sociais (CALDART, 2009, p. 1).

Essas questões relativas ao campo que Caldart nos atenta é privilegiada quando ocorre os exercícios da interdisciplinaridade³³ envolvendo temáticas e atividades em conjunto com as áreas do currículo, assim como com grupos exteriores e parceiros da EFA, logo, a busca é por

Uma formação interdisciplinar que partindo do contexto social e cultural dos educandos (as) e das suas famílias, nos permita articular diferentes conhecimentos, respeitar os outros e o planeta. Isso supõe cada vez mais uma formação integral do ser humano para que possamos aprofundar a teoria da educação que orienta as práticas educativas no campo, que os métodos, os conteúdos da formação, sejam pensados de forma a responder a complexidade do mundo atual, da sociedade brasileira e do campo (SILVA, 2007, p.51).

Essa interdisciplinaridade ocorre principalmente com

Temas mais específicos como foi o caso da Juçara. Isso aconteceu, nesse dia trabalhou com todas as turmas, então cada monitor que tava na sua turma trabalhou aquele tema que tava ali, trabalhou o tema em sua aula também Turismo, Biologia e Extensão Rural. Mas esse esforço dentro da escola acontece, cada vez mais ele consegue ser feito de uma forma legal, é um exercício que não termina, essa coisa da Inter multidisciplinaridade (Monitor/a 3. Entrevista realizada pelo autor, setembro/2017).

³³ Usamos aqui o termo *Interdisciplinaridade* pois assim são chamadas as atividades desse caráter na escola. Nosso intuito aqui não é aprofundar no conceito, por vezes em disputa e longe da realidade, mas sim de expor a prática que é buscada pelos monitores.

Ou seja, são exercícios praticados nas instâncias curriculares e que de acordo com todos os monitores nas entrevistas, ainda tem muito que avançar nesse quesito.

Para além dos significados de como e do que fazer, todo currículo emana sentidos, que ao elucidar valores e conteúdos do que será trabalhado, traz em si já uma visão de mundo, uma intencionalidade. Em relação as disciplinas da base comum, o plano de formação da EFA é semelhante ao das demais escolas. O que temos como diferença é como esses conteúdos se articulam com as matérias da base técnica e os outros instrumentos da alternância tendo como princípio a Agroecologia. Ressaltamos ainda, que as atividades não se restringem também a aulas expositivas. Diversas atividades são planejadas e construídas pelos monitores e monitoras juntamente com a associação da escola. O currículo jamais pode ser uma imposição, pois assim perderia um objetivo relevante da PA da Educação do Campo que é pensá-lo em consonância com a realidade, que por sua vez está em movimento, caso contrário esse se tornará mais um instrumento de reprodução da normatividade/passividade, como na maioria das escolas o é. O currículo como momento de tensão da ação educativa é um fator de relevância e mudança (ao menos no desejo) da realidade. Na EFA percebe-se que o currículo não é monocultural, mas sim diverso e polissêmico, no qual diversas atividades são constituídas.

Como Frigotto (2010) nos provoca, a educação é marcada por disputas e revisões constantes sobre o conteúdo, método e forma do que está sendo trabalhado, falando aqui no sentido de qualidade na Educação do Campo, e não do inverso, que como percebemos se dá no campo da atual política governamental nas (contra) reformas do sistema educacional brasileiro.

Não com intuito de dicotomizar a realidade, mas apenas para frisar, os alimentos e as diversas formas de se alimentar estão presentes no currículo escrito tanto quanto no currículo executado cotidianamente uma vez que concebemos o currículo como forma de promover e co-construir visão de aprendizados em conjunto, valorizadas experiências, trabalhos, histórias de vida e vivências. Contudo precisamos ainda, lembrar da importância da teorização curricular como instrumento de poder em disputa, ou seja, esse se torna então mais uma expressão da possibilidade de conceber a realidade que é mutável e produzida desigualmente com intencionalidades. É um processo de descontinuidade e continuidades.

A EFA Puris é um exemplo de instituição escolar da educação básica que produz diálogos para além de seus limites físicos, tece diálogo com a comunidade e com diversas outras organizações da região. Além disso, diversas visitas são feitas na escola, de diversas escolas, universidades, agricultores, organizações, demonstrando os trabalhos realizados na Agroecologia no qual destacamos a passagem das Caravanas Agroecológica de 2013, 2014 e

2015 assim como a Caravana Territorial da Bacia do Rio Doce em 2016 que esteve presente e socializou suas experiências no coletivo de várias partes do Brasil.

A cultura da EFA Puris tensiona os modos de pensar a cultura escolar, resignifica o sentido prussiano de escola que a maioria de nós crescemos, adestrante, disciplinadora, reprodutora de valores dos dominantes, monocultural e alienante. Contrapondo a esses valores, a EFA é dialógica, comunitária, leva em consideração os processos de transição agroecológica, valoriza a cultura e saberes local/tradicionais. Não quer dizer que não haja contradições. Há muitas que precisam ser superadas. Não existe um saber universal, logo todo currículo é passível de questionamentos.

A EFA Puris é uma experiência de escola comunitária, desde sua origem. Colocar os alimentos em foco, é construir a atualização política de nossos saberes, pois há uma intenção política em definir o modo de alimentação que nós ingerimos. Reconhecer para superar determinadas condições a que estamos expostos no presente, para assim pensar que o futuro pode ser algo aberto, mesmo com o atual cenário político globalizado.

Como perceber o avanço do capital em suas facetas, presente na forma convencional de alimentação? A EFA é um sinal de que outro mundo é possível, aproximando assim a escala local/global, pois como diria Santos (2004), cada lugar é ao seu modo o mundo, e de fato percebemos assim que há esperança.

É o trabalho diário dos/as monitores/as, educandos e comunidades que fazem de algumas escolas, formais e não formais, espaços interculturais que tencionam, com a suas práxis, o currículo monocultural (Cf. GARCIA, 2010). É um movimento contínuo, ético em busca de consciência planetária, Freire (1979) afirmava que os sentidos e caminhos que a escola promove, nesse contexto, deve se antecipar, em seu raio local e comunitário, e experimentar possibilidades na realidade do projeto de sociedade que se sonha. Isso está presente no currículo da escola, especialmente nos debates propostos pelos PEs. As ações educativas buscam articular experiências com saber teórico já produzido.

CONSIDERAÇÕES PARA NÃO CONCLUIR

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. R. Alves

Como nos realça, o afroequatoriano Juan García, “precisamos então urgentemente desaprender o aprendido para voltar a aprender”, isso diversos aspectos de nossa vida em sociedade. A Agroecologia praticada na EFA Puris é um exemplo de ação escolar que dialoga com essa perspectiva.

Percebemos como diversas iniciativas estão sendo realizadas almejando uma alimentação saudável. “O ano de 2017 foi um ano que ficou marcado com muitas ações discutindo sobre nossa alimentação” (Monitor/a 5. Entrevista realizada pelo autor, agosto/2017). Compreendemos também, que os IP são peças fundamentais que contribuem para o debate transversal relacionado aos alimentos.

A escola pode ser sim uma instituição de conscientização, todavia, isolada é insuficiente. Terra e território são imprescindíveis para a Agroecologia e os processos de transição. Não se avança na Agroecologia sem discutir a injusta distribuição de terra e estrutura fundiária do Brasil, colocando em evidencia a produção alimentar como estratégia de sobrevivência dos povos. Ressaltamos ainda que é urgente avançar no processo de Reforma Agrária Popular e Agroecológica no Brasil, com vistas a minimizar as desigualdades sociais, gerar trabalho, e objetivando produzir alimentos saudáveis através do sistema agroecológico de produção. Lembramos aqui também da diferença entre soberania e segurança alimentar e nutricional, explanadas no texto, que emana assim outros caminhos de mudanças.

Merecem destaque pontuar alguns passos que foram dados na constituição do processo educativo ligado aos sujeitos que construíram e/ou estão atualmente inseridos na EFA Puris: a conquista de terras em conjunto, a constituição da EFA Puris e da AEFAP (e seus inúmeros projetos e ações realizadas na década), as redes e participações nos diversos movimentos que pautam a Agroecologia e mais recente a formação de monitores na UFV através da Licena.

Percebemos o quanto é complexo compreender as subjetividades e contexto do consumo alimentar no qual estamos vivendo atualmente, ainda mais dentro de uma instituição escolar

que problematiza, a seu alcance, essa temática. De qualquer forma, é fundamental promover essa discussão.

Poderíamos dizer que a provocação que uma temática proporciona é a grande “sacada” da pesquisa, pois a partir dessa, diferentes olhares poderão contribuir ou questionar as relações e problemáticas nelas relacionadas através das contradições, dicotomias e avanços em busca de superação.

Embora, tenhamos como campo de estudo empírico a dimensão escolar e educativa da EFA Puris, fica perceptível que as ações de mudanças perpassam esse ambiente, precisamos pensar a educação camponesa que vá além da instituição escola (embora as EFAs sejam um ambiente relevante de reflexão/ação), valorizado outros espaços e os concebendo como espaços de formação, tais como em sindicato, associações, mutirões, intercâmbios, encontros, etc. Para a EFA Puris esses espaços de formação são parte do método de ensino e aprendizagem.

Para tal, na própria dimensão da Educação do Campo, precisamos pensar em ações para além do campo de ação dos/as monitores/as, onde suas compreensões são decisivas, mas ainda ir repensando as esferas do currículo e das práticas alimentares de seus diversos sujeitos como peças importantes da constituição da Pedagogia da Alternância tendo ênfase na alimentação saudável e agroecológica.

Superar gradativamente a esfera do ordenamento territorial onde o capital induz e aponta o que e como produzir os alimentos, é um dos grandes desafios que a Educação do Campo pode contribuir com a sociedade em busca da soberania alimentar. É um árduo processo onde a transição agroecológica se evidencia como uma etapa complexa de mudanças dos agroecossistemas e da mentalidade monocultural que impera em nossa sociedade. Ou seja, conceber uma lógica agroecológica aos alimentos em perspectiva com a soberania alimentar é abrir um caminho para o possível, em contraposição a aquiescência do atual momento que os alimentos são cada vez mais concebidos como mercadorias. A EFA Puris se destaca nessas ações dentre outras escolas, sendo referência no Brasil.

O caráter sistêmico de efeitos negativos e inúmeras problemáticas relacionados as mazelas deixadas pelo modelo hegemônico de agricultura, o agronegócio, esgota ou contamina os recursos naturais, como a água e demonstra a cada ano que alternativas devem ser tomadas, e não controladas pelo Estado que, como demonstra a história do capitalismo, pode se apropriar das ideias e ações populares enfraquecendo, dentro de um determinado período de tempo, as diversas iniciativas que demoram a ser amadurecidas nos movimentos sociais, assim como nos debates da Educação do Campo. O sistema capitalista neoliberal age controlando integralmente

todas as esferas produtivas, sendo os alimentos uma das mais estratégicas dimensões de dominação, assim como o petróleo, água e minérios. Logo, refletir e ousar traçar ações é urgente, principalmente daqueles que estão produzindo alimentos sob outra égide, como são os camponeses de matriz agroecológica ou em processos de transição.

Compreendemos como os instrumentos pedagógicos abordam e problematizam o debate relacionado a alimentação. Como potencialidades relacionadas a temática da alimentação, identificamos na EFA Puris: conscientização através do currículo da escola, que problematiza a monocultura, a degradação do solo e das águas, os agrotóxicos e os transgênicos, formação coletiva tanto dos educandos/as como dos/as monitores/as, valorização do conhecimento popular, valorização dos manejos não convencionais e das experiências dos agricultores/as e Agroecologia como horizonte a ser desenhado.

Por fim, nesse conjunto de nossa análise, as multicomplexidades de questões relacionadas ao tema dos alimentos abrem possibilidades a novos estudos e perspectivas de abordagem das práticas alimentares na Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ABRASCO, Dossiê. **Impactos dos Agrotóxicos na Saúde**. Organização de Fernando Ferreira Carneiro, Lia Giraldo da Silva Augusto, Raquel Maria Rigotto, Karen Friedrich e André Campos Búrigo. - Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015a.

_____. **Aumenta a quantidade de agrotóxicos consumido por cada brasileiro: 7,3 litros**, 2015b. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/movimentos-sociais/aumenta-a-quantidade-de-agrotoxicos-consumido-por-cada-brasileiro-73-litros/10304/>

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

ALENTEJANO, Paulo et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALTIERI, Miguel A. **Agroecología, pequeñas fincas y soberanía alimentaria**. Revista Ecología Política. Icaria: Barcelona, Diciembre, 2009.

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

ANDERSON, Anthony B.; POSEY, Darrel Adisson. **Manejo de cerrado pelos índios Kayapó**. In: Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Vol. 2, n. 1, p. 77-98, dez. 1985.

ANTONGIOVANNI, Lídia Lúcia. **Território como abrigo e território como recurso, territorialidades em tensão e projetos insurgentes no norte do Espírito Santo**. Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2006.

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AQUINO, Rita de Cássia de; PHILIPPI, Sonia Tucunduva. **Associação do consumo infantil de alimentos industrializados e renda familiar na cidade de São Paulo**. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v.36, n.6, 2002.

ARAPONGA. Prefeitura Municipal. **Plano municipal de desenvolvimento rural sustentável**. 2001. 47p.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis. Editora Vozes. 2011.

_____. **Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, Jan/Jun 2003. pp. 28-49

_____. **Política de formação de educadores(as) do campo**. Caderno CEDES. Campinas, volume 27, mai/ago, n°72, 2007, p.157-156.

_____. **Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.21, n.3, set./dez.2012. p.81-93.

BARBOSA, Willer Araújo. **Cultura Puri e educação popular no município de Araponga, Minas Gerais: duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente**. 234p. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

_____. **Casa de escola, cultura camponesa e educação rural**. Papyrus, Campinas, 1983.

BRASIL, LEI n°. 4.024. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 20 DE DEZEMBRO DE 1961

_____. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 10. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, 1996

_____. Lei nº 7.352 . **Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- Pronera**. 2010

_____. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Brasília, 2003.

_____. **Guia alimentar para a população brasileira** - Secretaria de Atenção à Saúde-Depto de Atenção Básica - Série A. Normas e Manuais Técnicos, Brasília–Diferentes. 2008. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar. Acesso em: 17/10/2017.

_____. **Guia alimentar para a população brasileira** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BEGNAMI, João Batista; FRANCA, Marinalva Jardim; SANTOS, Idalino Firmino. **Histórico da Associação Mineiras das Escolas Famílias Agrícolas-AMEFA: Um Movimento e uma organização por uma educação do campo**. In: Escola Família Agrícola: Construindo Educação e Cidadania no campo. Coleção Alternância Educativa e Desenvolvimento Local, AMEFA, nº2, 2004. p. 59 - p. 71

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma Teoria da Prática**– precedido de três estudos sobre etnologia cabila. Oeiras: Celta. 2002.

_____. Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

CABRAL, I.E; CARRÃO, E.V.C; COELHO, Edgar Pereira; ROMÃO, José Eustáquio. **Círculo Epistemológico, Círculo de Cultura Como Metodologia de Pesquisa**. Educação & Linguagem, v. 13, p. 173-195, 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Pensando a educação dos camponeses** In: Mourad, Leonice Aparecida de Fátima Alves; Wizniewsky, Carmen Rejane Flores Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina. Porto Alegre: Evangraf, 2016.

_____. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete et al.(org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

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

_____. **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**. 2016.

_____. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida**. Porto Alegre, 2016.

CALIARI, Rogério. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. Lavras, MG: MEPES, 2002.

CALVÓ, Pedro Puig; MARIRRODRIGA, Roberto García. **Formação em alternância e desenvolvimento local**. O movimento educativo dos CEFFA no mundo. AIMFR. Belo Horizonte. O Lutador, 2010.

CASTRO, Josué de. **A alimentação brasileira à luz da geografia humana**. PortoAlegre, RS: Edições Globo, 1937.

_____. **Geografia da fome- o dilema brasileiro: pão ou aço**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Geopolítica da fome**. 4ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1957.

CAPORAL. F. R. e COSTABABER. J. A. **Agroecologia e extensão rural**: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. 3º ed. Global, São Paulo, 2004.

CAVALCANTI, Leonardo de Almeida. **Efeitos de uma intervenção em escolares do ensino fundamental I, para a promoção de hábitos alimentares saudáveis**. Tese de Mestrado, Brasília, 2009.

COELHO, Edgar Pereira; COELHO, Steliane Pereira; SANTOS, Marcelo Loures. **Aspectos culturais a partir do desenvolvimento do Círculo de Cultura de Paulo Freire: uma metodologia da pesquisa?** In: VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2011, Viçosa. Aspectos históricos culturais a partir do desenvolvimento do Círculo de Cultura de. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2011. v. 1. p. 01-11

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins. **Campesinato**. In: CALDART, Roseli Salete et al.(org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 113-120.

CUNHA, Antonielle Pinheiro da. **Diálogos entre geografia e agroecologia: reflexões sobre território, desenvolvimento e colonialidade.** Revista Terra Livre. Associação dos Geógrafos Brasileiros. Ano 29, Vol.2, n° 41, 2017. p.170-205.

DUARTE, Maria Rosânia; FREITAS, Ivanete; SILVA, Maria das Graças. **Horta como fomento da biodiversidade agroecológica disseminando teoria e prática na EFA- Puris.** In: VIII Congresso Brasileiro de Agroecologia – Porto Alegre/RS – 25 a 28/11/2013.

DUSSEL, Enrique. **Introducción a la filosofía de la Liberación Latinoamericana.** México: Extemporáneos, 1977.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PURIS (EFA PURIS). **Proposta Político Pedagógica.** Araçuaia, 2008.

_____. **Regimento Escolar.** Araçuaia, 2009.

ESTEVE, Esther Vivas. **O negócio da comida: quem controla nossa alimentação?** Expressão popular. São Paulo, 2017.

FANON, Frantz, **Os condenados da terra,** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

FERRARI, Clara Teixeira. **Territórios e educação do campo nas Serras do Brigadeiro.** Dissertação de mestrado- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa. UFV. Viçosa. 2011.

FERMENT, Gilles, MELGAREJO, Leonardo, FERNANDES, Gabriel Bianconi, FERRAZ, José Maria. **Lavouras transgênicas – riscos e incertezas : mais de 750 estudos desprezados pelos órgãos reguladores de OGMs /** Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2015.

FERNANDES, Rosana Cebalho. **Movimentos sociais e educação do Campo.** In: Educação do Campo. Revista de Formação em Alternância. UNEFAB. Ano 6, n°11, 2011.

FILHO, Jairo Barduni. **Namoro, disciplina e liberdade: problematizando afetividades e sexualidades em uma escola família agrícola.** Dissertação de mestrado da Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Economia Rural. Programa de Pós-graduação em Extensão Rural. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** 35ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

_____. **Extensão ou comunicação.** Rio de Janeiro, 10ª edição, Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e terra. 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17 edição. Paz e Terra, Rio de Janeiro. 1987.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma.** In: Educação do Campo-Reflexões e Perspectivas. Florianópolis, Insular, 2010. p.19-46.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2014.

GARCÍA, Julián López. **Antropología de la alimentación: perspectivas, desorientación contemporânea y agenda de futuro.** In: ARANDA, Antonio Garrido. Comida y cultura: nuevos estudios de cultura alimentaria. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2009. p. 25-61.

GARCIA, Regina Leite. **Um currículo monocultural em uma escola plural.** In SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão (org.) et al., *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GIMONET, Claude Jean. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs.** Paris: AIMFR –Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, Petrópolis. Vozes, 2007.

GATTI, Bernadete. Angelina. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais.** Educação em foco. Juiz de Fora, v.7, n.1, 2002

GOMES, Santiago Castro. **As ciências sociais: violências epistêmicas e o problema da invenção do outro.** In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Editora CLACSO, 2005. p. 169-186.

HERBOLD, Jens. **Fortalecendo o vínculo entre escolhas alimentares e a biodiversidade.** Revista Agriculturas. v. 13 - n. 2, junho 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE, **Censo Agropecuário.** Brasil, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), **Cidades**, 2017. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=310370&search=minas-gerais|araponga>. Acessado em 21/04/2017

JUNIOR, Rafael. **Alimentação Escolar.** São Paulo: Ática, 2012.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KROPOTKIN, Piotr. **Ajuda mútua: um fator de evolução** / Piotr Kropotkin; tradução Waldyr Azevedo Jr. — São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.3, n.1, p.36-51, jan/mar. 2002a.

_____. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 3 ed., Universidad Nacional Autónoma de México, PNUMA, 2002b

LEMONS, Marcelo Sant'ana. **Vocabulário da língua Puri (Português-Puri)**. Marcelo Sant'Ana Lemos. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2012.

_____. **Notas sobre a cultura Puri**. Rio de Janeiro. Edições do autor. 2015. 30p.; 21cm

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O triângulo culinário**. In: CORDIER, Stéphane (Org.). LéviStrauss. São Paulo: Documentos, 1968. 102 p. (Série L'Arc, 2).

_____. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LODY, Raul. **Brasil bom de boca**: temas da antropologia da alimentação. São Paulo: SENAC, 2008. 424 p.

LONDRES, Flavia. **Agrotóxicos no Brasil: um guia para ação em defesa da vida**. AS-PTA:Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa, Rio de Janeiro 2011.

MALUF, Renato Sérgio Jamil. **Segurança alimentar e nutricional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARTINS, Maria De Fátima Almeida; ARROYO, Miguel Gonzalez; AUGUSTO, Rosely Carlos. **Dossiê trabalho e educação: diversidade e lutas sociais no campo**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.21, n.3, p.81-93, set./dez.2012.

MATOS, Patrícia Francisca de; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. **Observação e entrevista: construção de dados para a pesquisa qualitativa em geografia agrária**. In: RAMIRES, Julio Cesar de Lima; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar (org.) **Geografia e pesquisa qualitativa nas trilhas da investigação**. Uberlândia, 2009.

MATTOS, Isabel Missagia. **O litígio dos Kayapó nos sertões da Farinha Podre (1847-1880)**. Dimensões. Vol. 18.. Universidade Federal do Espírito Santo. Departamento de História. 2006, p. 138 -148.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. **Porque Planejar? Como Planejar? Currículo-Área-Aula**. 11° Ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2001.

MESZÁROS, Istvan. **Educação para além do capital**. 2008

MUNARIM, Antônio. **Educação do Campo: Uma construção histórica**. In: Educação do Campo. Revista de Formação em Alternância. UNEFAB. Ano 6, n°11, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

OLIVEIRA, Jaqueline Rocha. **Conhecimentos e práticas agroecológicos nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)**. Dissertação de mestrado da Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Economia Rural. Programa de Pós-graduação em Extensão Rural. 2014.

PACHECO, Júlio César de Almeida. **Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na complexidade do movimento das Escolas Famílias Agrícolas**. Dissertação de mestrado da Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. In: CALDART, Roseli Salette et al.(org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

PETTENON, Cristina. Vial; TEIXEIRA, Edval. Sebastião. **A colocação em comum como instrumento da pedagogia da alternância: um estudo com monitores e jovens em CFRS do sul do Brasil**. In: I Seminário Sobre Educação e Desenvolvimento: Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Sustentável, 2007, Pato Branco. Anais. Pato Branco, PR: UTFPR, 2007, p. 01-16.

PLOEG, Jan. Dowe. Van. Der. **Camponeses e Impérios Alimentares: Lutas por Autonomia e Sustentabilidade na era da Globalização**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

POLLAN. Michael. **Em defesa da comida. Um manifesto**. Rio de Janeiro. Intrínseca, 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 1ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 2006.

_____. **De saberes e territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana**. GEOgraphia – Revista da Pós-Graduação em Geografia da UFF, Ano VIII, n.16. Niterói-RJ: UFF/EGG, 2006, p.41-56.

PFEFAP. **Plano de Formação da EFA Puris de Araponga-MG**. Primeira etapa, 2004

PTDRS. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável da Serra do Brigadeiro**. Disponível em: <http://www.iracambi.com/portuguese/downloads/planotrsb.pdf>. Acesso em 17/03/2017.

QUEIROZ, João Batista. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – ensino médio e educação profissional**. 2004. 211 f. (Tese de doutorado). Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2004.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino americanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

RACEFFAES, **Cultivando a Educação dos povos do Campo do Espírito Santo**. São Gabriel da Palha, ES, 2015.

RAMOS, Melissa Ferreira. **Re-existência e Ressurgência Indígena: Diáspora e transformações do Povo Puri**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-MG, Fevereiro de 2017.

RECLUS, Élisée. O ensino da geografia. In: **Escritos sobre Educação e Geografia** Élisée Reclus & Piotr Kropotkin. Organização Biblioteca Terra Livre. São Paulo. 2013. P15-26

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. Editora Global, Rio de Janeiro. 2003

ROCHA, Maria Isabel Antunes; SANTOS, Idalino Firmino. **Marcos regulatórios da Educação do Campo no Brasil: Análise e percepções**. In: In: Educação do Campo. Revista de Formação em Alternância. UNEFAB. Ano 6, nº 11, 201.

SANTOS, Milton. **Natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. 4º edição, São Paulo, Hucitec, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Transformações do Capitalismo do Mundo do Trabalho e da Educação**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SILVA, Lourdes Helena **Concepções & práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas**. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

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

SIMONINI, Eduardo. **Currículo e Devir**. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi Santos; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues. (Org.). *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. 1ed. Rio de Janeiro: DPetAliv, 2015, v. 1, p. 63-78

SOARES, Geralda Chaves. **Na trilha guerreira dos Borun**. Editoração do Núcleo de Publicação do Centro Universitário Metodista. Belo Horizonte. 2010.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento**. In CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.77- 116.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação, o positivismo a fenomenologia o marxismo.** São Paulo: Atlas, 1992.

UNEFAB. União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil. Disponível em: <http://www.unefab.org.br/2016/08/carta-de-apoio-ao-movimento-dasescolas.html#more>. Acesso em: 21 mar. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação.** In: Revista Brasileira de educação. n°23. 2003.

VIA CAMPESINA. **El Derecho a Producir e el Acceso a laTierra.** Posición de Via Campesina en cuanto a Soberanía Alimentaria presentada en la Cumbre Alimentaria, 13-17 de novembro 1996. Roma, 1996.

WOORTMAN, Ellen; WOORTMAN, Klass. **O trabalho da terra- a lógica e a simbólica da lavoura camponesa.** Brasília, Editora UNB, 1997.

WILLIANS, Raymond. **Palavras-chave- um vocabulário de cultura e sociedade.** São Paulo. Ed. Boitempo, 2007.

WOORTMANN, E.; WOORTMANN, K. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa.** Brasília: Ed. UNB, 1997.

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

_____. **Educação do Campo e Territorialização de Saberes: Contribuições dos Intercâmbios Agroecológicos.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

ANEXO 1

ROTEIRO GERAL DAS ENTREVISTAS

Eixo: Alimentação e sala de aula

Como os alimentos são tratados diante do currículo e dos Instrumentos Pedagógicos?
Qual concepção e acúmulo com as práticas alimentares?

Quais plantas são de uso diário na EFA?

Na Pedagogia da Alternância, como essa questão da alimentação é discutida ou vivenciada no tempo comunidade?

Ele é visto de maneira inter-trans-disciplinar?

A cozinha é usada como um espaço pedagógico? O que se aprende na cozinha da EFA?

A formação dos estudantes da EFA é interdisciplinar? Explique?

O PPP da EFA sofreu influência das correntes agroecológicas nos últimos 5 anos?
Houve mudanças ao longo da história da EFA? Quais foram?

Como são trabalhadas temáticas de agroecologia nas diferentes áreas de ensino (Matemática, Português, Biologia, Geografia, História)?

Em quais momentos do processo formativo o agrotóxicos é temática discutida?

Qual o papel da homeopatia no conjunto da formação do EM da EFA? Quais vínculos com as áreas do conhecimento são realizados por meio da homeopatia?

Como os projetos desenvolvidos na escola fazem interface com a alimentação?

Quais os espaços de formação dos professores da EFA?

Em quais momentos da formação dos professores são privilegiadas temáticas da alimentação saudável nos últimos 5 anos?

Eixo: Saberes

O que não é produzido na EFA?

O que é produzido na EFA?

Como esse alimento é produzido na escola?

Qual o papel socioeducativo da EFA em relação a alimentação saudável? Ele tem obtido resultados na mudança das práticas e compreensões?

Quais mudanças ocorreram na escola a partir de 2011 na EFA que contribuem para o processo de conscientização sobre os alimentos?

Quanto/como se gasta na alimentação da escola por mês?

Como o processo de mudança de hábitos alimentares da sociedade interfere e produz de alimentos na EFA?

Como a identidade cultural camponesa é vista diante do cenário dos complexos agroindustriais e das mudanças na produção de alimentos nas últimas décadas?

Quais experiências agroecológicas são destacadas e quais dificuldades para implementar a agroecologia na EFA e nas propriedades?

Quais movimentos sociais contribuíram para que os membros da EFA tivessem maior compreensão da agroecologia?

Que experiências com alimentos saudáveis podem ser destacadas para a mudança de consciência na EFA?

Qual as influências das aprendizagens escolares no campo alimentar têm influenciado em novas práticas e compreensões das famílias vinculadas à EFA?

Que práticas das famílias dos estudantes têm influenciado nas aprendizagens da EFA?

Qual o papel de instituições parceiras da EFA no avanço das práticas e dos conhecimentos sobre novas práticas de produção?

Quais são as instituições parceiras nessa área?