

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

Leonardo de Miranda Siqueira

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES DOS CENTROS
FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA SOBRE
AGROECOLOGIA**

Belo Horizonte
2020

Leonardo de Miranda Siqueira

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES DOS CENTROS
FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA SOBRE
AGROECOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Prof.^a. Dr^a. Maria Isabel Antunes-Rocha

Coorientador: Prof. Dr. Luiz Paulo Ribeiro

Belo Horizonte
2020

S618r

Siqueira, Leonardo de Miranda, 1982-

Representações sociais dos educadores dos centros familiares de formação em alternância sobre agroecologia [manuscrito] / Leonardo de Miranda Siqueira. - Belo Horizonte, 2020.

306 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha.

Coorientador: Luiz Paulo Ribeiro.

Bibliografia: f. 279-292.

Apêndices: f. 293-306.

CDD- 370.19346

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

As Representações Sociais dos Educadores dos Centros Familiares Formação em Alternância Sobre Agroecologia

LEONARDO DE MIRANDA SIQUEIRA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 11 de dezembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha - Orientador
UFMG

Prof(a). Luiz Paulo Ribeiro
ufmg

Prof(a). Irene Maria Cardoso
UFV - Viçosa

Prof(a). Mariana Bonomo
UFES

Prof(a). Filipe Santos Fernandes
UFMG

Belo Horizonte, 18 de janeiro de 2021.

Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação

DEDICATÓRIA

À minha mãe, por sempre ser motivadora e acreditar nos meus sonhos. Sua luz e perseverança foram essenciais para esta pesquisa;

À minha esposa, que sempre compreendeu minhas ausências nesta jornada e por compartilhar dos meus sonhos;

Aos herdeiros da minha história e motivo das minhas lutas por um mundo melhor;

Amo vocês!

Esta pesquisa também é de vocês.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Dayane, pelo apoio, incentivo e compreensão, sobretudo quando precisamos dividir nossa vida pessoal com as minhas obrigações acadêmicas.

Ao meu pequeno Heitor, que foi quem mais me acompanhou nesta jornada, esteve por horas correndo pela casa na solidão de suas brincadeiras. Ao Henrique, que foi gerado durante esta árdua caminhada, e que já no ventre da mãe iluminava meus dias.

De maneira muito especial agradeço minha mãe, Odailza, que dividiu as angústias e vibrou com todas as minhas alegrias e conquistas. Saiba que suas orações foram essências para esta conquista. Ao meu pai, que não viveu o suficiente para desfrutar desse momento, mas que foi essencial nesta jornada, e tenho certeza que esteve presente durante este percurso.

Minhas irmãs, Mirele, Isana, Lurdinha e Marizete, que sempre foram motivadoras para eu resistir e buscar caminhos mais iluminados.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo pela oportunidade de realizar este curso de doutoramento, na certeza que vou devolver estes conhecimentos para toda comunidade acadêmica.

Ao coletivo dos Ceffas pelo companheirismo na realização deste trabalho, e pelos ensinamentos durante essa jornada como educador, minha passagem por este movimento foi também um momento de profunda transformação na forma como vejo as relações hoje.

Aos meus orientadores Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Antunes-Rocha e Prof. Dr. Luiz Ribeiro, pela mentoria acadêmica e intelectual. A estes minha profunda admiração e gratidão por me apresentar o mundo acadêmico com mais clareza. Aos colegas do Geres que inúmeras vezes estimularam meu raciocínio, pelo compartilhamento de conhecimentos e angústias sobre as Representações Sociais e a Educação do Campo.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente com esta tese, com a minha formação como pessoa e profissional.

EPÍGRAFE

Paulofreireando a educação 🎵

*Quem me vê assim e olha pro meu jeito
Sabe os mutirões que carrego no meu peito
Sou desse país filho da mistura
Negro, índio, branco eu sou dessa cultura.*

*Paulofreireando a educação
Nós estamos sendo nessa ocasião
Isso quer dizer tudo muda com o tempo
Nem sempre sopra o vento na mesma direção
(bis).*

*Quem pensa que não sabe é quem mais ensina
A flor que dá o mel também dá a resina
Se o tempo é bom de lua para fazer a plantação
A vida é almanaque que está sempre em construção.*

Equipe de mística da Raceffaes

RESUMO

Esta tese analisou as formas de pensar, sentir e agir dos educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância (Ceffas) em relação à agroecologia, a partir da Teoria das Representações Sociais. Para tanto, foram colocados em evidência os processos geradores das Representações Sociais – ancoragem e objetivação – e apontados os elementos que pressionam os sujeitos à inferência. Com relação ao objeto de pesquisa, havia um pressuposto inicial da existência de uma tensão nos educadores entre a agroecologia e o sistema convencional agrícola, o agronegócio. Para embasar este estudo foi construído um referencial teórico a respeito dos Ceffas e da agroecologia, no qual foi delineada a trajetória de nascimento, no contexto brasileiro, no contexto capixaba e, posteriormente, no norte do estado do Espírito Santo, locais desta pesquisa. A abordagem metodológica que se adotou foi de base qualitativa, os dados foram coletados a partir de questionários estruturados e entrevistas narrativas. O grupo amostral foi composto por educadores dos Ceffas do norte do estado do Espírito Santo, sendo analisados 65 questionários e 18 entrevistas narrativas. Os questionários estruturados serviram para traçar o perfil dos educadores e as entrevistas narrativas para dispor dos processos de constituição das Representações Sociais. As entrevistas narrativas foram submetidas à análise de conteúdo a partir das categorias: trajetórias, pressão à inferência e práticas. Os resultados apontaram para Representações Sociais dos educadores sobre agroecologia em três ênfases: (1) Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica, com 33% dos educadores entrevistados; (2) Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica e pedagógica, com 39% dos educadores entrevistados; e (3) Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica, pedagógica e movimento, com 28% dos educadores entrevistados. Com relação ao agronegócio, que foi o elemento principal do problema de pesquisa, este foi apontado por 83% dos educadores como algo que os pressionava à inferência. A ancoragem e a objetivação aparecem de forma evidente na análise, sendo que a ancoragem foi apresentada como os suportes do sujeito, enquanto a objetivação apresentou-se como corpo esclarecedor do objeto, quando o sujeito é capaz de materializar os conteúdos antes abstratos. Demonstramos também em nossos achados que uma ancoragem pode ter várias objetivações. Sobre os movimentos representacionais, encontramos três tipos: o primeiro movimento formado por educadores que mantiveram suas Representações Sociais desde que ingressaram no Ceffa; o segundo formado pelos educadores que estão em desequilíbrio com suas representações mediante a sua vivência no contexto do Ceffa; e o terceiro formado por educadores que reelaboraram suas representações, constituindo novas Representações Sociais a respeito da agroecologia. Assim, a partir da análise da Teoria das Representações Sociais foi possível reconhecer os conflitos presentes no contexto desses sujeitos e como esta contribuiu para a elucidação do problema de pesquisa proposto.

Palavras-chave: Agroecologia; Ceffas; Pedagogia da Alternância; Teoria das Representações Sociais; Pressão à inferência.

ABSTRACT

This thesis analyzed the ways of thinking, feeling and acting of the educators of the Family Centers of Formation in Alternation (Ceffas) in relation to agroecology, from the Theory of Social Representations. For that, the processes that generated Social Representations - anchoring and objectification - were highlighted and the elements that pressure the subjects to inference were pointed out. Regarding the research object, there was an initial assumption that there was a tension in educators between agroecology and the conventional agricultural system, agribusiness. To support this study, a theoretical framework was built about Ceffas and agroecology, in which the birth trajectory was outlined, in the Brazilian context, in the Espírito Santo context and, later, in the northern state of Espírito Santo, places of this research. The methodological approach adopted was a qualitative one, the data were collected from structured questionnaires and narrative interviews. The sample group was composed of Ceffas educators from the north of the state of Espírito Santo, 65 questionnaires and 18 narrative interviews were analyzed. The structured questionnaires served to outline the profile of the educators and the narrative interviews to have the processes of constitution of the Social Representations. The narrative interviews were submitted to content analysis based on the categories: trajectories, pressure to inference and practices. The results pointed to Social Representations of educators on agroecology in three emphases: (1) Social Representations of agroecology in the technical emphasis, with 33% of the interviewed educators; (2) Social representations of agroecology in the technical and pedagogical emphasis, with 39% of the educators interviewed; and (3) Social Representations of agroecology in the technical, pedagogical and movement emphasis, with 28% of educators interviewed. With regard to agribusiness, which was the main element of the research problem, 83% of educators pointed it out as something that put pressure on inference. Anchoring and objectification are evident in the analysis, and anchoring was presented as the subject's supports, while objectification was presented as the object's clarifying body, when the subject is able to materialize the previously abstract contents. We also demonstrated in our findings that an anchorage can have several objectives. About the representational movements, we find three types: the first movement formed by educators who have maintained their Social Representations since they joined Ceffa; the second formed by educators who are unbalanced with their representations through their experience in the context of Ceffa; and the third, formed by educators who reworked their representations, constituting new Social Representations regarding agroecology. Thus, from the analysis of the Theory of Social Representations it was possible to recognize the conflicts present in the context of these subjects and how this contributed to the elucidation of the proposed research problem.

Keywords: Agroecology; Ceffas; Alternation Pedagogy; Theory of Social Representations; Inference pressure.

RESUMÉ

Cette thèse a analysé les manières de penser, de sentir et d'agir des éducateurs des Centres Familiaux de Formation en Alternance (Ceffas) en relation avec l'agroécologie, à partir de la Théorie des Représentations Sociales. Pour cela, les processus qui ont généré les représentations sociales - ancrage et objectivation - ont été mis en évidence et les éléments qui poussent les sujets à déduire ont été signalés. Concernant l'objet de la recherche, il y avait une hypothèse initiale qu'il y avait une tension chez les éducateurs entre l'agroécologie et le système agricole conventionnel, l'agro-industrie. Pour soutenir cette étude, un cadre théorique a été construit sur Ceffas et l'agroécologie, dans lequel la trajectoire de naissance a été esquissée, dans le contexte brésilien, dans le contexte d'Espírito Santo et, plus tard, dans l'état nord d'Espírito Santo, lieux de cette recherche. L'approche méthodologique adoptée était qualitative, les données ont été collectées à partir de questionnaires structurés et d'entretiens narratifs. L'échantillon était composé d'éducateurs Ceffas du nord de l'état d'Espírito Santo, 65 questionnaires et 18 entretiens narratifs ont été analysés. Les questionnaires structurés ont servi à esquisser le profil des éducateurs et les entretiens narratifs pour avoir les processus de constitution des Représentations Sociales. Les entretiens narratifs ont été soumis à une analyse de contenu basée sur les catégories: trajectoires, pression à l'inférence et pratiques. Les résultats ont mis en évidence les représentations sociales des éducateurs sur l'agroécologie dans trois domaines: (1) les représentations sociales de l'agroécologie dans l'accent technique, avec 33% des éducateurs interrogés; (2) Représentations sociales de l'agroécologie dans l'accent technique et pédagogique, avec 39% des éducateurs interrogés; et (3) Représentations sociales de l'agroécologie dans l'accent technique, pédagogique et mouvement, avec 28% des éducateurs interrogés. En ce qui concerne l'agro-industrie, qui était le principal élément du problème de la recherche, 83% des éducateurs l'ont signalée comme quelque chose qui faisait pression sur l'inférence. L'ancrage et l'objectivation sont évidents dans l'analyse, et l'ancrage a été présenté comme les supports du sujet, tandis que l'objectivation était présentée comme le corps clarifiant de l'objet, lorsque le sujet est capable de matérialiser le contenu auparavant abstrait. Nous avons également démontré dans nos résultats qu'un ancrage peut avoir plusieurs objectifs. Concernant les mouvements de représentation, on en trouve trois types: le premier mouvement formé par des éducateurs qui ont maintenu leurs représentations sociales depuis leur adhésion à Ceffa; le second formé par des éducateurs déséquilibrés avec leurs représentations à travers leur expérience dans le contexte de Ceffa; et le troisième, formé par des éducateurs qui ont retravaillé leurs représentations, constituant de nouvelles Représentations sociales en matière d'agroécologie. Ainsi, à partir de l'analyse de la théorie des représentations sociales, il a été possible de reconnaître les conflits présents dans le contexte de ces sujets et comment cela a contribué à l'élucidation du problème de recherche proposé.

Mots clés: Agroécologie; Ceffas; Pédagogie de l'alternance; Théorie des représentations sociales; Pression d'inférence.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA – Associação Brasileira de Agroecologia

ACA – Articulação Capixaba de Agroecologia

AEASP - Associação dos Engenheiros Agrônomos do Estado de São Paulo

AES - Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo

AIMFR - Associação Internacional das Casas Familiares Rurais

ANA – Articulação Nacional de Agroecologia

APSAD-Vida - Associação de Produtores Santamarienses em Defesa da Vida

APTA - Associação de Programas em Tecnologias Alternativas

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEBs - Comunidades de Base Eclesial

Ceffas – Centros Familiares de Formação em Alternância

CEIERS - Centros Estaduais Integrados de Educação Rural

CEPOrg - Conselho Estadual de Produção Orgânica

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT - Central Única dos Trabalhadores

EBAA – Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa

EFA – Escola Família Agrícola

EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENA - Encontro Nacional de Agroecologia

FAEAB - Federação das Associações de Engenheiros Agrônomos

FASE - Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional

FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

GERES - Grupo de estudos em Representações Sociais

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

IFOAM - Federação Internacional de Movimentos da Agricultura Orgânica

INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MFR - *Maison Familiale Rurale*

Mepes - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OMEFAM - Organização de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Mepes

ONG – Organização não governamental

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

Pesagro-Rio - Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro

PJR - Pastoral da Juventude Rural

PNAPO - Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT – Partido dos Trabalhadores

PTA - Projeto de Tecnologias Alternativas

RACEFFAES - Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

RBA - Revista Brasileira de Agroecologia

RS – Representações Sociais

SEAG - Secretaria de Estado da Agricultura, Aquicultura, Abastecimento e Pesca

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SCIR - Secretaria Central de Iniciativas Rurais

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil

TRS - Teoria das Representações Sociais

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Síntese dos Encontros Brasileiros de Agroecologia (2002 - 2018).....	39
QUADRO 2: Síntese dos Congressos Brasileiros de Agroecologia (2003 - 2019).....	42
QUADRO 3: Síntese da trajetória da Agroecologia no norte do Espírito Santo	49
QUADRO 4: Dados gerais dos entrevistados.....	137
QUADRO 5: Relação dos educadores e o tipo de escola que cursaram a educação básica	151
QUADRO 6: Relação dos desafios e seus respectivos educadores	205
QUADRO 7: Relação dos educadores e seus respectivos desafios	206
QUADRO 8: Conteúdo das Representações Sociais	226
QUADRO 9: Representações Sociais sobre agroecologia e os processos de ancoragem e objetivação dos educadores dos Ceffas	235

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Formação da ACA em 2005	48
FIGURA 2: O Perfil de Competência do Monitor de Ceffa.....	80
FIGURA 3: Semelhanças entre o Plano de Estudo e o Método Experimental	83
FIGURA 4: Espaços dos Instrumentos Pedagógicos da Alternância	86
FIGURA 5: Pontos de Convergência e Desafios entre Agroecologia e Educação do Campo/Pedagogia da Alternância	93
FIGURA 6: Analisar a relação do Eu (Educador) - Outro (Ceffa) - Objeto (agroecologia) e as Representações Sociais.....	119
FIGURA 7: Movimentos das Representações Sociais dos educadores dos Ceffas sobre agroecologia.....	268

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Perfil dos educadores respondentes do questionário (números absolutos e relativos, n = 65).....	124

TABELA 2: Relação das palavras evocadas pelos educadores respondentes associadas à agroecologia (evocações e porcentagem, n = 325).....	129
TABELA 3: Relação dos municípios dos entrevistados (município, números absolutos e %)	135
TABELA 4: Distribuição dos municípios de origem dos respondentes do questionário (município, números absolutos e %)	137
TABELA 5: Dados sociodemográficos dos entrevistados	138

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Responsabilização dos educadores respondentes do questionário com a agroecologia (responsabilidade e porcentagem, n = 65)	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: O MOVIMENTO AGROECOLÓGICO.....	29
1.1 O Movimento Histórico da Agroecologia no Brasil.....	29
1.2 O Movimento Histórico da Agroecologia no Estado do Espírito Santo	44
1.3 O Movimento Histórico da Agroecologia nos Ceffas	51
1.4 Agroecologia: conceitos e perspectivas.....	54
1.5 Agroecologia como ciência, mas a partir de um novo paradigma.....	59
CAPÍTULO II: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	65
2.1 Movimento Histórico da Pedagogia da Alternância.....	65
2.2 A chegada da <i>scuola-famiglia</i> no Brasil.....	70
2.3 Pedagogia da Alternância e seus Princípios Teórico-Metodológicos	75
2.4 Pedagogia da Alternância e Educação do Campo no Contexto da Agroecologia	89
2.5 Dimensões da Agroecologia no Contexto dos Ceffas	94
CAPÍTULO III: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	103
3.1 Introdução à Teoria das Representações Sociais	103
3.2 Determinantes das Representações Sociais	110
3.3 Representações Sociais em Movimento	114
CAPÍTULO IV: ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	118
4.1. Metodologia.....	118
4.2 Perfil dos educadores respondentes do questionário	122
4.3 A relação dos educadores com a agroecologia.....	126
4.4 Análise das entrevistas.....	134
4.4.1 Primeira categoria: Trajetórias	141
4.4.2 Segunda categoria: Pressão à inferência.....	175
4.4.2.1 <i>Formação docente</i>	178
4.4.2.2 <i>Propriedade do Ceffa</i>	184
4.4.2.3 <i>Realidade dos estudantes</i>	189
4.4.2.4 <i>Agronegócio</i>	196
4.4.3 Terceira categoria: Práticas	207
4.4.3.1 <i>Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica</i>	212
4.4.3.2 <i>Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica e pedagógica</i>	219
4.4.3.3 <i>Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica, pedagógica e movimento</i>	227

4.5 Os Movimentos das Representações Sociais dos Educadores dos CeFFas Sobre Agroecologia	238
4.5.1 Primeiro movimento: educadores que mantiveram suas Representações Sociais	240
4.5.1.1 <i>Educadores que mantêm suas Representações Sociais na ênfase técnica</i>	240
4.5.1.2 <i>Educadores que mantêm suas Representações Sociais na ênfase técnica e pedagógica</i>	245
4.5.2 Segundo movimento: educadores que estão em desequilíbrio com suas Representações Sociais.....	248
4.5.2.1 <i>Educadores que estão em desequilíbrio da ênfase técnica para ênfase técnica e pedagógica</i>	249
4.5.2.2 <i>Educadores que estão em desequilíbrio da ênfase técnica e pedagógica para ênfase técnica, pedagógica e movimento</i>	253
4.5.3 Terceiro movimento: Educadores que reelaboraram suas Representações Sociais.....	257
4.5.3.1 <i>Educadores que reelaboraram suas Representações Sociais da ênfase técnica para ênfase técnica e pedagógica</i>	257
4.5.3.2 <i>Educadores que reelaboraram suas Representações Sociais da ênfase técnica para ênfase técnica, pedagógica e movimento</i>	260
4.5.3.3 <i>Educadores que reelaboraram suas Representações Sociais da ênfase técnica e pedagógica para ênfase técnica, pedagógica e movimento</i>	263

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....271

REFERÊNCIAS 279

APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS INICIAL	293
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	296
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA	298
ANEXO A - TRABALHOS DEFENDIDOS NO GERES ATÉ 2019.....	299
ANEXO B - SUBCATEGORIAS DAS TRAJETÓRIAS.....	302

INTRODUÇÃO

Esta tese debruça-se sobre como os docentes vivenciam e representam a agroecologia nos Centros Familiares de Formação em Alternância (Ceffas¹). Tal temática emergiu a partir da minha atuação como educador² durante 08 (oito) anos nos Ceffas, onde passei pela docência, coordenação da propriedade agrícola e direção, momentos em que pude me aproximar e vivenciar como a agroecologia é trabalhada neste contexto. Em 2014 ingressei no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), especificamente no campus de Barra de São Francisco, logo neste ano fui encarregado de elaborar junto à equipe da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes) um projeto de pós-graduação em pedagogia da alternância³. A partir desse projeto em 2016 iniciou-se o curso que teve como público professores dos diferentes Ceffas do estado do Espírito Santo. Ainda em 2016 iniciamos no IFES, também em parceria com a Raceffaes, o curso de aperfeiçoamento em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo para professores iniciantes nos Ceffas, o curso de 180 horas formou 105 educadores entre os anos de 2016 e 2017.

A pedagogia da alternância é definida como um sistema de formação, cujo princípio educativo e a aprendizagem são organizados em função do trabalho, permitindo períodos de formação na sede da escola que se alternam com períodos no meio socioprofissional. O estudante vivencia, de forma alternada, experiências de formação na escola, conjugadas com as experiências que a família e a comunidade lhe proporcionam durante o período em que permanece em alternância no meio familiar.

A caminhada junto às organizações que utilizam a pedagogia da alternância me possibilitou conhecer um mundo diferente, principalmente a relação com o campo e seus sujeitos. Se de um lado, isso me proporcionou enxergar como os camponeses são penalizados pela ausência de políticas públicas direcionadas a esse setor produtivo, por outro me fez

¹CEFFA é a nomenclatura utilizada para congregar os Centros que trabalham com a Pedagogia da Alternância sob inspiração do modelo francês de 1935, a saber, as EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), as EMCORs (Escolas Municipais Comunitárias Rurais) e as CFRs (Casas Familiares Rurais). Na abrangência dessa pesquisa temos as EFAs e as EMCORs. Portanto, quando nós nos referirmos a estas escolas nos tempos atuais utilizaremos a Sigla “Ceffa”, quando for num tempo passado utilizaremos a nomenclatura da época, e quando estivermos redigindo uma citação utilizaremos a terminologia utilizada pelo autor primário (EFA, Ceffa...).

²Nos Ceffas os educadores também são chamados de monitores. De acordo com Nosella (2014, p. 31) “O professor é chamado de monitor para significar que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional”. Assim, para fins de nomenclatura que refere aos profissionais docentes dos Ceffa utilizamos o termo “educador” porque é um termo mais comum no meio acadêmico. Em algumas partes do texto o termo monitor aparece, contanto é um resguardo ao termo utilizado pelos autores citados.

³Pedagogia da Alternância é a orientação pedagógica dos Ceffas, nesta o estudante intercala tempos de formação na escola e na família. Esta corrente pedagógica surgiu na França em 1935 e ancorou no Brasil em 1968.

perceber que alguns resistem na produção familiar e de base agroecológica. Como docente, a pedagogia da alternância me fez entender a relevância social da escola, como instrumento transformador da realidade do jovem, desenvolvendo nos estudantes de maneira contínua as potencialidades humanas trazendo uma nova perspectiva da realidade com o fim de transformá-la e não simplesmente copiando ou reproduzindo-a.

Na pedagogia da alternância, a educação é concebida como agente transformador da consciência do sujeito e da sua realidade através de momentos de ação e de reflexão, tudo através de uma relação dialética e reflexiva que visa ampliar o processo educativo, buscando emancipar os sujeitos. Através de seus instrumentos pedagógicos, ela dá aos estudantes condições de fazerem escolhas conscientes e com suas famílias caminharem na construção de um campo como espaço de vida e de produção sustentável. A pedagogia da alternância surgiu em meio a um momento de ausência de políticas públicas direcionadas ao povo camponês e desenvolveu-se no período compreendido entre as Guerras Mundiais, momento em que o mundo sofria transformações econômicas e sociais.

A primeira experiência de alternância nasceu na França em 21 de novembro de 1935, na comunidade de Sérignac-Péboudou, que posteriormente (1937) passou a ser chamada por *Maison Familiale Rurale* (MFR). A iniciativa foi liderada pelo Padre Abbé Granereau e pelos agricultores familiares da comunidade de Sérignac-Péboudou. Naquela época, a agricultura francesa sofria fortes transformações e isso ampliava o êxodo rural. Como alternativa de reconstruir o campo das marcas deixadas pela Primeira Guerra Mundial, a França iniciou uma política agrária de aumento da produtividade com uso de tecnologias inacessíveis aos agricultores familiares, o que colaborou para o fortalecimento do sindicalismo e dos movimentos camponeses. Nesse contexto, e preocupados com a formação de seus filhos e a melhoria do seu meio que os agricultores organizados criaram as *Maisons Familiales Rurales*. A experiência bem-sucedida da França possibilitou a expansão para outros países da Europa e da América Latina.

No Brasil encontramos a maior variedade de experiências educativas que se orientam pela pedagogia da alternância. As escolas de alternância, na busca pela formação integral do jovem, trabalham com o tripé educador-estudante-família, cada um desempenhando seu papel de forma que se possibilite uma equação equilibrada na formação. Os educadores como orientadores do processo de aprendizagem; a família para apoiar e cumprir sua função como célula social, que deve reunir as condições para o desenvolvimento equilibrado do ser humano; e o jovem sujeito da formação. Dessa forma, os Ceffas se propõem a ofertar a Educação Profissional Técnica, realizada na forma integrada com o ensino fundamental e médio, com

habilitação técnica em agropecuária, embasada nos princípios da agroecologia. Assim, a pedagogia da alternância vem se configurando como orientação pedagógica também para àquelas escolas que se instruem pela agroecologia.

A agroecologia, tratada nesta tese, perpassa por dimensões técnicas, sociais e políticas, na qual os sujeitos são os protagonistas de sua implantação. Esta fortificou-se como uma alternativa, de vida e produção, diante do pacote tecnológico da agricultura dita moderna, descentralizando todas as formas de dependência mercadológica, fortalecendo a agricultura de base familiar. Entretanto, seus princípios vêm da agricultura tradicional, anterior ao pacote de modernização da agricultura, ela enxerga o campo numa visão holística e crítica dos processos agrícolas atuais. As pautas sociais e políticas agregam-se às técnicas e junto aos movimentos sociais, buscam enfrentar os abismos das dicotomias entre ricos e pobres, negros e brancos, homens e mulheres, além de buscarem autonomia técnica para os agricultores em sua produção de base agroecológica e familiar. Portanto, a agroecologia vai além da discussão do uso ou não de insumos químicos.

As primeiras discussões sobre agroecologia, no Brasil, tiveram início com o movimento da agricultura alternativa no final da década de 1970 e início da década de 1980, resultado de um movimento contrário ao avanço das políticas desenvolvimentistas oriundas da Revolução Verde⁴. O movimento da agricultura alternativa foi, portanto, o embrião da agroecologia. Este teve como foco de atuação a contestação do modelo agrícola vigente, baseado em monoculturas e com alto potencial de agressão ao meio ambiente e a saúde humana. Este movimento foi o responsável pelo embate ideológico, à época, frente ao modelo que se dizia querer banir a fome da humanidade maximizando os rendimentos dos cultivos. Ao longo dos anos as formas de manejar e de viver a agricultura foram sendo repensadas, tendo os movimentos sociais papel fundamental nesta abordagem emancipatória da agroecologia, assim o movimento agroecológico foi se legitimando como ator político no campo brasileiro. Desde então, diferentes concepções de agroecologia surgiram, dentre elas a que ganhou força e assumiu um aspecto mais pedagógico foi o estudo da agricultura considerando as questões políticas, técnicas, sociais, culturais, ambientais e econômicas de maneira inter-relacionadas.

No decorrer de sua trajetória, desde o final dos anos 1970, a agroecologia incorporou em sua pauta, além das questões ambientais, questões político-sociais como: democracia,

⁴ Revolução verde foi um movimento mundial que prometia acabar com a fome do mundo através de altas produções, para isso eram utilizadas grandes quantidades de fertilizantes químicos e agrotóxicos, além de um grande aparato de máquinas agrícolas e modificação genética das plantas e animais. Todo este processo causou uma dependência dos agricultores pelo mercado, isso porque todos os insumos da propriedade eram de fontes externas, aumentando o custo de produção.

feminismo, luta contra o racismo, crítica ao patriarcado entre outras bandeiras comungadas pelos movimentos sociais. Assim, ela se tornou uma matriz apropriada pelos movimentos sociais e pela agricultura familiar, que tem como função principal fazer as intervenções no campo e na cidade sobre problemas sociais e ambientais buscando uma agricultura sustentável economicamente, ambientalmente e socialmente. Trata-se de uma forma de cultivar a terra de forma menos agressiva ao meio ambiente, a partir de uma forma de organização do trabalho familiar e comunitário, contrapondo-se à dependência dos pacotes tecnológicos ofertados pelas grandes corporações do agronegócio.

Desde 1970 ela tem se formulado em um paradigma científico de desenvolvimento do campo e da cidade dada suas diferentes abordagens (ALTIERI, 2002; MACHADO, 2004; CAPORAL, 2009; PUPO e CARDOSO, 2010). O principal conceito de paradigma foi ancorado na obra de Kuhn (1987), na qual o paradigma é tratado como as realizações científicas ancoradas em problemas e soluções, é a união dos saberes e fazeres das diversas áreas do conhecimento numa complexa relação entre teorias. Portanto, esta noção paradigmática coloca a agroecologia num campo científico multidisciplinar, que integra os saberes históricos dos agricultores com as diferentes ciências, construindo uma visão holística e sistêmica, rompendo com a lógica capitalista de fragmentação do conhecimento.

O paradigma agroecológico ainda precisa ser melhor consolidado, por isso dizemos que ele é um paradigma emergente, só assim caminharemos sentido à construção de uma visão mais unificada da agroecologia e desconstruiremos os processos que subsidiam o agronegócio. É através desta consolidação que a agroecologia, enquanto ciência, prática e movimento, não correrá o risco de ser tautológica, dando condições aos agricultores, pesquisadores, professores e estudantes de fortalecê-la em sua totalidade, incluem-se nesta rede de difusores os docentes dos Ceffas que têm papel fundamental na multiplicação deste campo paradigmático.

Nos Ceffas, o papel do docente é importante para a consolidação da agroecologia, por isso é fundamental analisar sua compreensão sobre tal paradigma. Ayukawa (2007) analisou junto aos docentes de uma Escola Agrotécnica Federal, a concepção de agroecologia e a possível relação desta concepção com a formação acadêmica dos professores. Em seus resultados encontrou duas concepções diferentes de agroecologia vistas pelos docentes: uma concepção técnico-ambiental, que enfatiza apenas a preocupação com a preservação ambiental e; outra concepção, denominada de concepção ético-política, que é influenciada pelos movimentos sociais. Esta última concepção salienta as mudanças ético-políticas e o desejo de uma sociedade mais igualitária, neste caso a ênfase está na produção sustentável. Com relação aos números, 77% dos professores apresentou concepção técnico-ambiental e 23% a concepção

ético-política. A larga diferença entre as concepções foi explicada pela formação deles, pois a maioria é oriunda dos cursos de agronomia, veterinária e zootecnia cujos currículos priorizam o conhecimento técnico na agricultura.

Já o trabalho de Mota (2010), teve como objeto os projetos pedagógicos e suas contribuições na construção do conhecimento agroecológico na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ele faz uma análise comparativa entre duas escolas técnicas; uma da rede filantrópica do Mepes (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), que adota a pedagogia da alternância como estratégia pedagógica, e outra da rede federal que não adota a pedagogia da alternância. O autor procurou analisar os elementos pedagógicos que manifestam sobre os problemas socioambientais da agricultura e que promovem transformações nos métodos produtivos do ponto de vista da agroecologia. Em suas conclusões, aponta que a instituição que adota a pedagogia da alternância tem aspectos diferentes da instituição da rede federal, e que o processo educativo pautado na alternância tende a dotar seus estudantes de uma visão de mundo mais crítica quanto aos processos produtivos convencionais, e ao mesmo tempo, destaca-se o papel dos sujeitos na construção de alternativas tecnológicas e organizativas que superem as desigualdades sociais e a degradação ambiental.

Mota (2010) chama a atenção ainda para necessidade de aprofundamento na discussão sobre a articulação entre formação, produção, meio ambiente e desenvolvimento econômico; o mesmo questiona até que ponto os recursos naturais e a humanidade suportarão o atual modelo hegemônico de produção, trabalho e consumo. Embora a agroecologia já esteja nos objetivos estratégicos dos Ceffas, Mota (2010) aponta que a agroecologia é pouco sistematizada, interpretada e categorizada nestes centros educacionais, apesar de sua importante função social e mística. Portanto, esforços são necessários no sentido de buscar entender as causas da pouca sistematização da agroecologia, fundamentando os princípios e concepções científicas, práticas e metodológicas dos Ceffas. Embora já institucionalizada nos Ceffas, segundo Norder (2010), a agroecologia ainda encontra muitos desafios políticos, administrativos e culturais, dentre eles está a forma como ela é percebida e trabalhada pelos professores, estudantes e famílias camponesas.

O trabalho de Telau (2015) nos dá alguns indicativos de relevância deste trabalho, isso porque, como afirma este autor, nem todos os educadores são orientados pela base hegemônica dos Ceffas, isso mostra que mesmo os Ceffas estando instruídos por uma base científica (agroecologia) nem todos os educadores se orientarão pela mesma, aqui surgem as tensões diante do novo. Apesar da orientação geral dos Ceffas, alguns, por meio de seus educadores, têm visões diferentes uns dos outros, uns estão centrados mais numa dimensão técnica, outros

têm uma visão mais social ou política e outros têm uma visão interdisciplinar, que é uma visão técnica, política e social de agroecologia.

Assim, para que as escolas que trabalham com o enfoque agroecológico apliquem tecnicamente e de forma eficiente os conhecimentos em agroecologia, torna-se necessário entendê-la como portadora dos princípios que possibilita a equação equilibrada entre o ser humano, a produção e o meio ambiente em todos os aspectos (técnico, político, econômico, social etc.). Isso se torna ainda mais premente, quando o projeto político pedagógico dos Ceffas diz que as escolas de alternância buscam a promoção e o desenvolvimento da sustentabilidade por meio da agroecologia, proporcionando às pessoas uma formação que contribua para o engajamento em processos de avanços na melhoria do ambiente (PPP, 2012). Para os Ceffas, o enfrentamento das problemáticas sociais e agrárias devem permear pelo aprofundamento contextualizado da agroecologia, assim cabe ao contexto educacional dos Ceffas proporcionar tal condição. A partir destes apontamentos é possível perceber que os Ceffas orientam que a agroecologia é capaz de fornecer os princípios que permitem habitar e trabalhar no campo com condições técnicas, intelectuais e ideológicas de forma sustentável. A agroecologia possibilita ainda que os jovens se tornem protagonistas de sua realidade. Entretanto, mesmo a agroecologia sendo uma realidade nos Ceffas, ela ainda precisa de uma sistematização e de práticas que a tornem mais eficiente nestas escolas.

Sua institucionalização nos Ceffas ocorreu a partir dos anos 2000, desde então é trabalhada de forma interdisciplinar no plano de curso. Na década de 70 e início de 1980, os Ceffas se orientavam pelo sistema convencional de agricultura, com os aportes da Revolução Verde, e, por isso, era comum o uso de agrotóxicos até nas propriedades das escolas. Entretanto, aos poucos os Ceffas, em consonância com o que estava ocorrendo nacionalmente, começaram a se orientar pela agricultura alternativa e depois pela agroecologia. Na fase inicial, a agroecologia apareceu nestas escolas como uma forma ecológica de se cultivar a terra, sendo uma mistura da ecologia com agronomia. Isso foi uma forma de enfrentamento ao pacote tecnológico de modernização da agricultura potencializado pós-revolução verde. Desde a chegada da agroecologia nos Ceffas, formações para os educadores estão sendo realizadas com o fim de aprimorar as formas de pensar, sentir e agir com relação à agroecologia, por isso dizemos que desde o início até os tempos atuais, no movimento Ceffa, a agroecologia passou e passa por constantes reflexões e proposições em sua forma.

Apesar disso, nos Ceffas, percebi que a proposta educativa da pedagogia da alternância e o movimento da agroecologia em si, provocaram e provocam tensões nos educadores. Isso porque, por se tratar de um movimento de enfrentamento, a agroecologia lida com tensões nas

formas de pensar, sentir e agir – Representações Sociais – dos educadores. Entre os possíveis elementos que podem causar tensões nos educadores está a narrativa do agronegócio que promete, com a monocultura e o uso de agrotóxicos, segurança econômica, gerando ambição à riqueza. A participação midiática em torno do agronegócio contribui para fortalecer esta narrativa, isso porque os agricultores e estudantes estão a todo instante sendo contaminados pela propaganda do agronegócio e seus resultados precoces. Com esta narrativa, cria-se resistência de algumas famílias e estudantes à agroecologia. Contribuem ainda para esta resistência a falta de participação nos movimentos sociais e o desconhecimento de técnicas agroecológicas. Aos Ceffas cabe o trabalho de reflexão e a criação de possibilidades de aprendizado tanto dos estudantes e suas famílias quanto dos próprios educadores para o trabalho com a agroecologia, missão que em um sistema capitalista nem sempre é tarefa fácil. O docente do Ceffa é o profissional que lida diariamente com os estudantes contrapondo o sistema, problematizando e refletindo com eles e suas famílias sobre questões econômicas, políticas, sociais, institucionais e culturais que são impostas à classe trabalhadora.

Estas tensões nas formas de pensar, sentir e agir dos educadores destas escolas com relação à agroecologia provocam inquietações, pois, eles têm o desafio de promover uma educação emancipatória orientados por dois referenciais que são incompatíveis e antagônicos em relação aos interesses dos camponeses. De um lado existem os métodos convencionais de produção, que têm como base os monocultivos e as altas produções com o uso de agrotóxicos, adubos químicos e sementes transgênicas, sem o comprometimento com as causas sociais e ambientais. Em contraposição, há a produção orientada pela agroecologia, que preza pelo respeito ao meio ambiente e com forte comprometimento com as causas político-sociais e que também é altamente produtiva. Muitos educadores não se interessam em apoiar a agroecologia, os que interessam enfrentam tensões advindas do enfrentamento com o modelo hegemônico do agronegócio. Paralelo a este contexto, tem-se os agricultores e estudantes, que contaminados pela propaganda do agronegócio, contrapõem os docentes questionando-os o tempo todo sobre a eficiência da agroecologia frente ao agronegócio.

Estes questionamentos vêm dos agricultores familiares, berço dos estudantes dos Ceffas e prioridades da agroecologia, que sofrem com o avanço do agronegócio sobre suas terras, mas que são cooptados a aderirem ao pacote tecnológico do agronegócio. Entretanto, há agricultores que resistem e contribuem para o desenvolvimento da agroecologia. Estes agricultores são portadores de experiência que orientam e servem de exemplo do trabalho com agroecologia nos Ceffas.

Ao contrário dos agricultores familiares, em especial os camponeses, o agronegócio se fundamenta na exploração predatória da terra sem compromissos com o meio ambiente, por isso este modelo agrícola tem acentuado conflitos sociais e promovido a marginalização das lutas no campo e na cidade. O que coloca o movimento agroecológico na contraordem do agronegócio é justamente a contradição social causada pelo mesmo. Este, ao realizar falsas analogias com o formato de agricultura de países desenvolvidos, vem distribuindo miséria no campo, desenvolvendo-se a partir da exploração e empobrecimento dos valores camponeses, isso porque a terra é mera mercadoria, esta vem perdendo espaço como lugar de vida e dando lugar às atividades tradicionais dos latifúndios, as monoculturas. Estes latifúndios monocultores são os principais responsáveis pela desordem social no campo, isso porque os pequenos agricultores são obrigados a venderem suas terras para os latifundiários, perdendo assim sua condição produtiva.

O agronegócio então se torna o principal elemento desafiador para o trabalho com a agroecologia no contexto dos Ceffas, por isso que, em observação ao histórico dos Ceffas e aos princípios da agroecologia, que essa pesquisa se organiza a partir do seguinte questionamento: *Como os educadores estão lidando com as tensões surgidas a partir do avanço do agronegócio e a proposta agroecológica nos Ceffas?* Tem-se como pressuposto que os sujeitos convivendo com tensões podem se movimentar no sentido de manter, desequilibrar ou alterar as Representações Sociais já constituídas. Isso porque, de acordo com o projeto político pedagógico do Ceffa, um professor de agricultura ou zootecnia, por exemplo, tem que inserir no planejamento de suas aulas o enfoque da agroecologia. Da mesma forma, alguns sujeitos já detêm um conjunto de conhecimentos acerca da agroecologia e outros não. Por exemplo, educadores da área técnica (agricultura, zootecnia, irrigação entre outras disciplinas técnicas) têm uma maior probabilidade de adentrar no Ceffa com conhecimentos ou concepções sobre agroecologia, diferente dos educadores das áreas de linguagens e exatas que podem adentrar nos Ceffas sem nunca terem ouvido falar em agroecologia.

Por isso, tensões ocorrerão por parte do docente que realiza tal enfoque, às vezes contra sua vontade, e tensões com os estudantes também ocorrerão. Com isso, o professor pode tomar decisões contrárias ao movimento de seu processo representacional, ou seja, o que está no projeto político pedagógico. O processo representacional refere-se as formas de pensar, sentir e agir de um sujeito sobre um determinado objeto. Antunes-Rocha (2012) apresenta a Representação Social como um conhecimento gerado no cotidiano entre as pessoas e suas relações, mediadas pela mídia, saberes religiosos, científicos e a experiência, e que se apresenta como lógico e criativo visando tornar familiar o que nos é estranho.

Por sua vez, o movimento das Representações Sociais é estudado pelo grupo de pesquisa que faço parte: o Geres (Grupo de Estudos sobre Representações Sociais). Este tem logrado esforços no sentido de construir formas para capturar e analisar as Representações Sociais em contextos de tensões. Para Antunes-Rocha (*et al*, 2015), há como pressuposto, nos estudos do Geres, que os sujeitos diante do ‘estranho’ podem articular três movimentos: podem recusar-se a vivenciar o novo; aderir integralmente ao estranho, quase sempre anulando o que lhe era familiar; ou iniciar um processo de reelaboração do familiar na perspectiva de integrar o novo. E são exatamente esses movimentos que se quer identificar, entender e analisar nas Representações Sociais sobre agroecologia destes educadores.

Logo, esta tese tem como objetivo principal analisar a experiência dos docentes dos Ceffas com a agroecologia frente as tensões impostas pelo avanço do agronegócio. O objetivo principal se desdobra nos seguintes objetivos específicos: (1) identificar a construção histórica da agroecologia no contexto sócio-histórico dos Ceffas do norte do estado do Espírito Santo; (2) articular os referenciais teóricos da pedagogia da alternância e da agroecologia como objetos de análise a partir das Representações Sociais; (3) analisar como os educadores vivenciam a agroecologia e de que forma tal fenômeno é representado e transcrito em conteúdo e prática pedagógica na atuação profissional.

Para analisar a questão e alcançar os objetivos propostos, considerou-se pertinente trabalhar com a Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2012) como referência teórico-metodológica deste estudo, visto que o interesse é compreender as formas de pensar, sentir e agir dos educadores dos Ceffas sobre a temática da agroecologia. Para Jodelet (2001), a Representação Social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, ela permite a compreensão do processo representativo de um sujeito sobre algum objeto.

Para Moscovici (2012, p. 156) “uma Representação Social emerge quando há perigo para a identidade coletiva, quando a comunicação submerge as regras da sociedade”. Entendemos que os educadores adentram nos Ceffas com um conjunto de Representações Sociais, sejam elas da vida acadêmica ou não, e ao se defrontarem com um fato novo (agroecologia) emerge o “perigo” para sua identidade, ou seja, sempre quando eu olho para o objeto eu já tenho pressupostos sobre ele e isso cria tensões. É neste cenário de tensões que concentramos nossos esforços nesta tese. Em um contexto formal de trabalho (Ceffas), os sujeitos, se colocam em situações tensas, provocados por um conjunto de novas informações sobre determinado objeto. Estas situações tensionatórias também são nominadas na Teoria das Representações Sociais de “pressão à inferência”. Moscovici (2012) chama de pressão à

inferência as circunstâncias cotidianas em que o indivíduo ou um grupo social precisa agir e se posicionar, deve estar pronto para dar uma resposta diante destas situações de instabilidade.

A pesquisa em cena se configurou como uma oportunidade de discutir o referencial teórico da agroecologia com o referencial das Representações Sociais, principalmente na perspectiva do movimento representacional. Com isso, ela se tornou inédita para os Ceffas e para a TRS. Utilizar este referencial teórico-metodológico se justifica por ele ser de base popular, com estudos voltados para minorias, em que se mostra relevante na investigação de como se formam e funcionam os sistemas de referência que são utilizados para classificar pessoas e grupos.

Esta pesquisa aproxima-se das pesquisas científicas de base social desenvolvidas por Moscovici (2012), isso porque foi pesquisada a agroecologia que tem uma abordagem científica com origem, teorias e práticas. Muitos educadores para representá-la podem estudá-la, é uma relação dialética do sujeito com a ciência e com o mundo, são várias as formas de reação do indivíduo com esse objeto novo. Para Moscovici (2012) quando um objeto exterior entra em nosso campo de atenção, o desequilíbrio cresce, pois, entre o cotidiano e o novo objeto surge um contraste que coloca o sujeito sob tensão, e para que esta tensão seja minimizada é necessário que o conteúdo estranho se desloque para o interior de um conteúdo de nosso universo.

É possivelmente esse desequilíbrio que coloca o indivíduo a reagir diante do estranho que situaremos o fenômeno da agroecologia no contexto dos Ceffas. Entre os educadores, poderemos nos deparar com aqueles que adentram nos Ceffas com Representações Sociais já constituídas de agroecologia e outros que constituíram suas representações após ingressarem no Ceffa. De qualquer forma, a agroecologia no contexto dos Ceffas é um fato novo, independentemente da intimidade do educador com a agroecologia. Assim, na medida em que adentram no contexto dos Ceffas eles (os educadores) são colocados sob pressão à inferência, que a partir da reflexão podem desenvolver movimentos que lhes possibilitem recusar-se a vivenciar o novo; aderir integralmente ao novo; ou iniciar um processo de reelaboração do familiar na perspectiva de integrar o novo. Para Antunes-Rocha (*et al*, 2015), não há como passar intacto no contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções, sempre haverá mudança, movimento e processo. Mesmo os sujeitos que após relacionamento com o novo objeto, resistem em alterar suas referências, precisam movimentar-se para garantir sua permanência.

O estudo das Representações Sociais em movimento neste trabalho procurará mostrar a dinâmica das Representações Sociais com relação à compreensão da agroecologia pelos

educadores das escolas orientadas pela pedagogia da alternância (Ceffas). Isso porque a partir do entendimento das fragilidades e potencialidades das suas práticas, possam ser desenvolvidas estratégias a fim de avançar na luta por uma escola do campo de direito e pela autonomia das tecnologias sociais pelo campesinato.

Encaminhando para o fechamento desta introdução, apresento adiante as formas de organização da pesquisa em questão e os aspectos metodológicos que envolveram a sua realização. A tese se estrutura em 4 (quatro) capítulos, partindo de uma estrutura que privilegia a sequência objeto-contexto-análise do fenômeno, esta estrutura pode ser reconhecida nos trabalhos de Telau (2015), Ribeiro (2016), Benfica (2017), Carvalho (2017) e Gomes (2018).

O primeiro capítulo trata do objeto, a agroecologia, em suas diferentes abrangências. Delineamos inicialmente sobre sua historicidade do geral para o específico, ou seja, apresentamos sua contextualização histórica no Brasil, no estado do Espírito Santo e nos Ceffas, e a partir desta análise histórica da agroecologia será possível perceber como o movimento agroecológico dos Ceffas caminhava para com relação ao contexto nacional e estadual. Neste capítulo buscamos apresentar também os conceitos e perspectivas da agroecologia e como ela se fortificou, ocupando espaços nas políticas públicas e na academia, protagonizando uma nova era na agricultura familiar. Apresentaremos, também, a agroecologia como um novo paradigma científico, isso porque ela agrupa áreas do conhecimento, propondo uma ruptura com o modelo hegemônico de desenvolvimento rural baseado no agronegócio. Por fim, este capítulo encerra-se trazendo as convergências e diferenças entre agroecologia, agricultura orgânica e agricultura convencional.

No segundo capítulo, apresentamos o movimento histórico da pedagogia da alternância desde seu surgimento, na década de 30 na França, até sua chegada no Brasil, na década de 60, que teve como estado anfitrião o Espírito Santo. Após mostrarmos este percurso histórico, delineamos ainda neste capítulo os princípios teóricos-metodológicos da pedagogia da alternância, mostramos que a escola de alternância não é aquela que apenas alterna tempos e espaços sem nenhuma pedagogização. Para que de fato aconteça a alternância, é necessária a aplicação de instrumentos pedagógicos, estes, por sua vez, possibilitarão que a escola da pedagogia da alternância seja a escola da vida. Apresentaremos neste capítulo, também, a interface Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e Agroecologia, e como estes campos teóricos e práticos se relacionam e se convergem em práticas de enfrentamento num território de disputas. Encerramos este capítulo com as dimensões da agroecologia no contexto dos Ceffas, procuramos construir três dimensões da agroecologia que entendemos apropriadas ao

contexto dos Ceffas e seus sujeitos; e, a partir destas dimensões, contextualizaremos com os movimentos das Representações Sociais no capítulo 4.

No terceiro capítulo apresentamos a Teoria das Representações Sociais (TRS), resgatando os principais conceitos e concepções dos estudos das formas de pensar, sentir e agir. A partir das pesquisas como a de Moscovici (2012), de Jodelet (2001) e de Antunes-Rocha (2012) procurou-se construir um referencial teórico metodológico capaz de captar as movimentações nas formas de pensar, sentir e agir dos educadores dos Ceffas. Neste capítulo também mostramos as diferentes abordagens da Teoria das Representações Sociais e nossa opção pela abordagem processual de Jodelet (2001), uma abordagem que permite analisar os processos constitutivos das Representações Sociais de contextos em mudança, e que a partir destas mudanças é possível verificar os movimentos representacionais. Finalizamos este capítulo apresentando a caminhada do Geres e seus esforços no desenvolvimento da teoria das Representações Sociais em movimento.

O quarto capítulo trata dos aspectos metodológicos e análise dos dados da pesquisa. A pesquisa é de base qualitativa, definida pelos instrumentos coleta de dados com questionários e entrevistas narrativas. O questionário serviu para coletar as informações do contexto, quem são e o que pensam os sujeitos sobre o objeto, também subsidiou a escolha de educadores para participarem das entrevistas narrativas. Nas entrevistas narrativas tivemos a oportunidade de conhecer a fundo como os sujeitos relacionam-se com a agroecologia, além do mais, como instrumento de pesquisa, ela possibilitou analisar como os sujeitos estão ressignificando suas práticas sociais. Ainda no quarto capítulo, procedemos com a análise dos dados provenientes dos questionários. Neste capítulo descrevemos o perfil sociodemográfico dos participantes desta etapa da pesquisa (n=65) e na segunda etapa será a análise das entrevistas narrativas (n=18), esta foi realizada seguindo o método da análise de conteúdo a partir de três categorias (trajetórias, pressão à inferência e práticas). Portanto, ao descrever a trajetória destes sujeitos com a agroecologia procedemos por analisar suas formas de pensar, sentir e agir (Representações Sociais) sobre agroecologia. Também, a partir das entrevistas narrativas utilizamos a análise de trajetórias para captação do movimento representacional dos participantes da pesquisa sobre agroecologia.

Por último, nas Considerações Finais realizamos o fechamento da tese, nela apresentamos uma sistematização de nossos resultados retomando nossos objetivos iniciais apontando elementos que iluminam nosso problema de pesquisa, além do mais direcionamos alguns elementos que possibilitam a realização de estudos futuros. De toda forma, apresentamos as angústias e satisfações com a realização da pesquisa e evidenciamos como a Teoria das

Representações Sociais foi fundamental para realização deste estudo, tentamos colocar em destaque algo que era tímido em algumas pesquisas da área, que é o aprofundamento nos processos geradores das Representações Sociais, a ancoragem e a objetivação. Tanto no decorrer do trabalho como nas considerações finais estes dois processos foram tratados com intensidade e profundidade, assim esperamos que este trabalho possa trazer elementos que potencializem não só a TRS, mas também nossa proposição do movimento representacional.

CAPÍTULO I: O MOVIMENTO AGROECOLÓGICO

1.1 O Movimento Histórico da Agroecologia no Brasil

A agroecologia historicamente tem suas raízes na agricultura tradicional, subsidiada pela ancestralidade, espiritualidade e laços de pertencimento com os sistemas agroalimentares. Neste caso, a agroecologia é renascença com inovação. Renascença no sentido de transicionar entre o velho e o novo, mas com respeito ao passado. Para tanto, com a interiorização do capitalismo no espaço rural, principalmente a partir de 1960, introduzindo-se a agricultura convencional. Com este modelo de agricultura acompanhou-se um pacote tecnológico de modernização da agricultura. Este pacote foi responsável por introduzir as monoculturas, com elas os agrotóxicos, os adubos químicos, as variedades geneticamente modificadas e a mecanização agrícola. Neste sistema produtivo, a palavra de ordem é o lucro acima de todas as coisas, o meio ambiente é visto apenas como local de onde são extraídas as mercadorias. Ao longo dos anos as grandes empresas buscaram cada vez mais formas de enfraquecer as legislações ambientais, colocando como justificativa a produção de alimentos para acabar com a fome mundial, resultando neste processo intitulado de “modernização agrícola”.

O processo de “modernização da agricultura” potencializado pelo Estado e por grandes empresas de capital nacional e internacional (HESPANHOL, 2008) provocou uma debandada de trabalhadores assalariados, temporários e migratórios, isso porque se explora a terra por um determinado tempo de modo a sugar sua fertilidade, e posteriormente, muda-se para exploração em outros locais. Além do mais, este período é marcado pela forte migração de agricultores para o meio urbano, isso porque com uma intensa contribuição da mídia, o campo passou a ser visto como lugar de grandes produções, que dispensava a presença constante do homem, alastrava-se a ideia que quem ali morava estava condenado a viver no atraso.

Desta forma, agricultura convencional tem como seus sujeitos as grandes empresas e grandes proprietários concentrados em latifúndios e num modelo excludente concentrador de renda, sendo a base de sua produção as *commodities*⁵ agrícolas, estas em razão de seu peso nas exportações têm forte incentivo governamental nas políticas de crédito. De acordo com Zamberlam e Froncheti (2012) a agricultura convencional, caracterizada pela modernização da agricultura, a partir da década de 60, gerou novas categorias de produtores rurais: granjeiros ou empresários rurais e os integrados às agroindústrias, estes muitos eram profissionais liberais

⁵*Commodities* são mercadorias, principalmente minérios e produtos agrícolas, que são produzidas em larga escala e comercializadas em nível mundial, negociados em bolsa de valores.

(médicos, advogados, dentistas, engenheiros) que arrendavam latifúndios e tomavam o crédito rural subsidiado para expansão do negócio. A agricultura convencional, também conhecida como agricultura moderna, contou com apoio de universidades, organismos internacionais, empresas de extensão rural e das grandes empresas produtoras de fertilizantes químicos e agrotóxicos.

Este formato agrícola foi construído em torno de dois objetivos que se relacionam: maximização da produção e o lucro. Na busca pelo seu ápice, um rol de práticas inconsequentes foram desenvolvidas, entre as quais destacam-se seis: cultivo intensivo do solo, monocultura, irrigação, uso de fertilizantes químicos, controle químico de pragas e doenças e modificação genética das plantas e animais. Tais práticas da agricultura convencional tendem a comprometer a produtividade futura em favor da alta produtividade presente, além do mais o aumento de monoculturas em larga escala, tem causado um declínio dramático no número das pequenas unidades produtivas, empurrando para fora da terra os agricultores familiares. Em resumo, a agricultura baseada nestes parâmetros é insustentável, por isso ela não pode continuar a ser referência para produção global de alimentos, isso porque ela é um sistema que perpetua a desigualdade e favorece uma elite de produtores (GLIESSMAN, 2005).

O avanço da agricultura convencional foi impulsionado pela Revolução Verde. A Revolução Verde, implantada nos trópicos, foi concebida no bojo dessa modernização agrícola, preconizada em um importante momento da agricultura mundial, após a segunda guerra mundial, com a promessa de banir a fome da humanidade ao maximizar os rendimentos dos cultivos e criações de animais. Entre as tecnologias do pacote da Revolução Verde estavam: uso intensivo de agrotóxicos e adubos químicos; uso abusivo dos recursos hídricos; degradação das florestas; plantas e animais híbridos ou melhorados e mais tarde geneticamente modificados; e a mecanização da produção. Para Costa (2017), o Brasil, a partir de 1960, passou a reorientar sua agricultura pelos padrões da Revolução Verde, isso em consonância com o processo de acumulação de capital da ordem mundial. A Revolução Verde fez também um reordenamento social, isso porque, ela tem entre seus princípios a redução das ocupações no campo e a concentração da posse da terra, tudo isso fomentado e subsidiado por políticas públicas do governo federal, da ditadura militar (COSTA, 2017). Já no início, percebeu-se os inúmeros problemas, de variadas ordens, trazidos pela Revolução Verde. Segundo Altieri (2012, p. 35):

os problemas ambientais estão profundamente enraizados no sistema socioeconômico hegemônico, que promove monocultura, o uso de tecnologias dependentes de elevados aportes de insumos e a adoção de práticas agrícolas que provocam a

degradação dos recursos naturais. Essa degradação não é apenas de natureza ecológica, mas também social, política e econômica. É por isso que o problema da produção agrícola não pode ser considerado apenas uma questão técnica.

Já que os problemas oriundos da Revolução Verde não são apenas técnicos, mas também sociais, políticos, culturais e econômicas, buscar caminhos que apontem alternativas à Revolução Verde apenas do ponto de vista técnico, é ser no mínimo redundante e ingênuo. De acordo com Pontes (2015, p. 19), “do ponto de vista da produção, essa modernização conservadora teoricamente cumpriu sua função”. Para tanto, a análise do ponto de vista técnico-quantitativo não é suficiente para tal, questões relacionadas à qualidade dos alimentos produzidos, marginalização dos agricultores e degradação do meio ambiente devem vigorar nas análises.

Essa modernização agrícola teve um empenho fundamental do governo brasileiro para sua implantação, com uma política explícita de favorecimento aos médios e grandes proprietários, que se tornaram os maiores beneficiados da política de crédito, dos incentivos fiscais, do acesso tecnológico e da assistência técnica. Ainda no final da década de 70 e início dos anos 80, os problemas ambientais e sociais relacionados a este modelo começaram a ficar evidentes, e com redemocratização, houve espaço para que as críticas e as propostas de uma agricultura mais sustentável, dita alternativa, pudessem ser debatidas (LUZZI, 2007). Para Pontes (2015), os sinais da falência do modelo agrícola já se faziam visíveis naquele momento através das grandes áreas desmatadas e consequente diminuição da biodiversidade, erosão e perda da fertilidade dos solos, contaminação da água, dos animais silvestres e dos agricultores pelos agrotóxicos passaram a serem ocorrências próprias à produção agrícola. Apesar de sua falência social, ambiental e cultural, o modelo não se enfraqueceu, isso porque ele representa a reprodução do capital no campo, assim sua manutenção até os dias atuais figura-se pela ótica econômica de mercado.

Este modelo agrícola cada vez mais beneficiava os grandes produtores e expulsava os pequenos de suas propriedades, isso porque com um sistema de produção cada vez mais mecanizado, a força de trabalho humana foi sendo substituída, expropriando os camponeses e os expulsando para as cidades. Não foi expropriação só da força de trabalho, mas também da identidade campesina, da mesma forma atuou no desmerecimento do saber deste povo. Os impactos da dita modernização da agricultura puderam ser vistos por diferentes dimensões, estes iam desde a alta dependência do petróleo até a capacidade produtiva e geração de renda para população.

O Brasil é um dos maiores produtores de grãos do mundo, no caso da soja é o segundo maior produtor e grande exportador. Sendo, ao mesmo tempo, o maior consumidor de agrotóxicos do mundo, ficando na marca de 7 litros⁶ por pessoa/ano. Sabe-se que no Brasil, os agrotóxicos, mesmo com uso restrito em alguns países, são liberados e utilizados de forma desordenada, o que causa danos ambientais, pois as pulverizações atingem a fauna e a flora dos campos de cultivo e de seu entorno, principalmente no caso das pulverizações aéreas, contaminando e desequilibrando o ecossistema. Em contraposição a este tipo de produção agrícola, que a agroecologia se iniciou, há aproximadamente 50 anos.

A agroecologia, se analisada pela ótica da composição da palavra, deriva de duas ciências: agronomia e ecologia, mas suas proposições vão muito além desta simples aproximação. Suas raízes estão fíncadas no movimento da agricultura alternativa datado do final dos anos 70 no Brasil, influenciada pela onda de contestação nas formas de pensar, moldar e de viver a agricultura, vinda dos países mais desenvolvidos. Desde a década de 60, o atual modelo agrícola que embasa esse tipo de produção já estava sendo questionado em outros países, isso devido ao seu potencial de agressão ao meio ambiente e a saúde da humanidade. Entretanto, no Brasil, apenas com a democratização cria-se as condições políticas para questionamentos ao modelo de agricultura, a partir do movimento conhecido nesta época como agricultura alternativa cujos métodos de produção preconizavam o não uso de agrotóxicos e fertilizantes químicos e prezava por uma maior conservação do solo (PETERSEN e ALMEIDA, 2006; LUZZI, 2007; CAPORAL, 2009; SOUSA, 2015). De acordo com Pinto (2014), a agricultura alternativa foi o embrião da agroecologia, mesmo como um movimento periférico a época, este era responsável pelo embate ideológico e as críticas sobre o atual sistema de produção.

Este movimento foi chamado de alternativo porque foi uma resposta aos pacotes tecnológicos da Revolução Verde. Protagonizada pela vanguarda de agricultores ecologistas, professores das universidades e movimento estudantil, a partir dos anos 70, a agricultura alternativa começa a ganhar força no cenário acadêmico. A Federação das Associações de Engenheiros Agrônomos (FAEAB) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB) foram instituições protagonistas no início deste movimento no Brasil, principalmente após a realização dos EBAA's (Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa), na década de 80 (MELLO, 2006; MOTA, 2010) dos quais trataremos de forma individualizada posteriormente. Os EBAA's propiciaram também o início da articulação social entre os

⁶ Fonte: <http://autossustentavel.com/2018/04/brasileiros-7-litros-de-agrotoxicos.html>

movimentos camponeses, técnicos e pesquisadores. De acordo com Pontes (2015), os encontros começaram com críticas aos aspectos tecnológicos e à degradação ambiental provocada pelo modelo agrícola, passando nos anos seguintes a debater também as condições sociais da produção, quando as questões políticas e sociais foram incorporadas às questões ecológicas e técnicas. Para Sousa (2015), estes encontros foram os grandes espaços para construção e reflexão de agricultura alternativa nos anos 80 no Brasil. Motivada por uma leitura crítica da modernização da agricultura a realização destas atividades possibilitou a afirmação política da necessidade da mudança da base técnica da agricultura.

Os problemas relacionados ao modelo da Revolução Verde alimentaram os entusiastas da agricultura alternativa no início da década de 80. Ao movimento da agricultura alternativa, somaram-se novas correntes e acontecimentos, destaca-se os agricultores camponeses, que retomam suas organizações formais, desarticuladas devido à ação dos militares. Na busca de recompor suas articulações coletivas, os camponeses encontram nas Comunidades de Base Eclesial (CEBs), um campo mais progressista da Igreja Católica, apoio de reorganização política, social e metodológica e, com isso, começam a reorganizar seus sindicatos, associações e etc. As CEBs, a partir da bíblia, também provoca a reflexão sobre as questões ambientais relacionadas à agricultura. Estes camponeses e suas organizações se encontram com técnicos de extensão rural do serviço público, professores, intelectuais de ciências agrárias e estudantes em um ambiente de articulação coletiva em torno da agricultura alternativa para refletir sobre os impactos da modernização e as alternativas tecnológicas consistentes para os agricultores. Paralelo a estes movimentos, surge em 1975 a Comissão Pastoral da Terra (CPT) com a missão de reestruturarem as comunidades rurais como grupos sociais capazes de refletir sobre os problemas sociais e ambientais do território, bem como, propor ações para superar problemas (SOUSA, 2015).

Parte destes movimentos organizados, intelectuais brasileiros, através de suas publicações, teceram as primeiras críticas e denúncias aos impactos da agricultura moderna e despertaram a atenção da opinião pública para as questões ambientais, fazendo-se crescer o interesse pelas propostas alternativas. Dentre os intelectuais, destaca-se José Lutzenberger, com o “Manifesto ecológico brasileiro: fim do futuro?” (1976); Adilson Paschoal, “Pragas, praguicidas e crise ambiental” (1979) e; Ana Maria Primavesi “O manejo ecológico do solo” (1980). Apesar de não serem bem acolhidas nas escolas de agronomia e nos órgãos públicos de extensão rural, estas foram bem recebidas por um segmento da Associação dos Engenheiros Agrônomos do Estado de São Paulo (AEASP), levando à formação em 1978 de um grupo de

agricultura alternativa, coordenado por Manoel Baltasar Baptista da Costa – outro pioneiro do movimento (LUZZI, 2007).

Motivados pela aceitação da opinião pública e o crescimento de um movimento de resistência política-metodológica, a AEASP com outras associações de agrônomos, a partir da FAEAB passam a organizar de 1981 a 1989 os Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa (EBAA). De acordo com Luzzi (2007) tudo começou através da FAEAB (Federação das Associações de Engenheiros Agrônomos) que historicamente foi conservadora, entretanto em meados da década de 70 a associação dos engenheiros agrônomos de São Paulo foi assumida por um grupo progressista, crítico do modelo tecnológico vigente, estendeu esse posicionamento para federação, que em seguida este movimento de oposição se expandiu para outras associações estaduais de engenheiros agrônomos e alcançou a Federação, incluindo a do Paraná que sediou o I EBAA.

O I EBAA foi realizado em 1981. O encontro foi pensado a partir da AEASP e deveria ter sido realizado em São Paulo. Contudo, o então prefeito Paulo Maluf certamente não apoiaria o evento e, por isso, foi realizado em Curitiba (PR), que possuía um prefeito mais progressista, Jaime Lerner e também uma Associação dos Engenheiros Agrônomos mais alinhada com as pautas da agricultura alternativa. O primeiro encontro teve como marca as críticas ao modelo dominante e a necessidade de buscar alternativas. Foi marcado pela apresentação de relatos de experiências produtivas existentes no Brasil e a apresentação de trabalhos técnicos e experimentos práticos que vinham sendo desenvolvidos por pesquisadores de universidades e instituições de pesquisa. O público participante do I EBAA, de aproximadamente 400 pessoas, era formado basicamente por engenheiros agrônomos e estudantes de agronomia. Os palestrantes foram, em especial, os pioneiros do movimento (Ana Primavesi, José Lutzenberger, Luiz Carlos Pinheiro Machado, Adilson Pascoal).

O II Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa foi realizado em 1984 em Petrópolis, Rio de Janeiro, e reuniu cerca de 1800 pessoas. Assim, como no primeiro encontro prevaleceu a presença de engenheiros agrônomos e estudantes de agronomia, mas contou também com a participação de secretários estaduais, ambientalistas e agricultores. Os debates mais técnicos predominaram, no qual eram destacadas as consequências do pacote tecnológico. As experiências apresentadas eram ainda bastante teóricas e o conhecimento tecnológico era produzido visando principalmente à substituição de insumos (LUZZI, 2007; SOUSA, 2015).

O III Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa foi realizado em Cuiabá em 1987 e contou com a participação de mais de 3000 pessoas. Neste III encontro a presença majoritária passou a ser de estudantes, mas os engenheiros agrônomos ainda tinham uma presença

expressiva. Um fato inovador foi a presença de um número considerável de agricultores (cerca de 300) ligados aos movimentos sociais rurais, além da participação nos debates de lideranças dos movimentos sociais (MST, CUT e CONTAG) e de profissionais com formação em ciências sociais e economia. Houve um deslocamento do foco das discussões, até então predominantemente técnico, para as questões sociais da produção, isso porque segundo os organizadores as questões técnicas e a preservação da natureza eram importantes, mas era preciso pensar, também, na melhoria das condições de vida das pessoas. As discussões se deslocaram da crítica específica do pacote tecnológico da Revolução Verde – que provocava degradação do meio ambiente e contaminação dos alimentos e do agricultor – para a crítica ao modelo capitalista (do qual a Revolução Verde faz parte) de desenvolvimento – que era excludente e causava dependência tecnológica aos agricultores, privilegiando as monoculturas e grandes proprietários (LUZZI, 2007).

O III Encontro foi um momento significativo na história da agroecologia, foi o instante em que ocorreu a ruptura na pauta do movimento. O capitalismo entrou em choque com as atuais formas de produção, neste formato não havia mais espaço para o camponês, para agricultura em pequenas faixas de terra e para um manejo sem uso do pacote tecnológico oferecido. A ampliação da discussão para questões sociais trouxe a classe camponesa e sua sobrevivência para o foco das discussões, surge agora uma luta política de classe, ou seja, da classe trabalhadora do campo (camponeses, extensionistas, estudantes, pesquisadores e professores), uniu-se também a este debate os movimentos sociais que posteriormente incluíram suas pautas ao movimento.

Aproveitando o ambiente mais democrático dos anos 80, o III EBAA foi, sem dúvida, o encontro com maior expressividade de encaminhamentos e produção. Através da carta contestatória de Cuiabá os mais de 3 mil participantes expressaram seus anseios sobre os avanços do capitalismo no sistema agrícola de produção e com a marginalização dos camponeses. Foi no III EBAA que a terminologia “alternativa” começou a ser contestada. Não houve consenso de qual palavra seria utilizada em seu lugar, por isso ela permaneceu de forma provisória. De acordo com os anais do terceiro encontro (FAEAB, 1987), o debate sobre o termo alternativa aconteceu no primeiro painel, que tinha como tema “Perspectivas da Agricultura Alternativa” com o expositor Horácio Martins de Carvalho, quando o mesmo argumentou que “a expressão agricultura alternativa seria usada como categoria provisória, dado que a palavra alternativa é, extremamente, relativa, e do ponto de vista teórico traria dificuldades se quisermos aprofundar o debate sem conceituá-la”. Contribuiu para este debate, quanto a nomenclatura, a obra de Freire (1983) Extensão ou comunicação? Aliás, o painel IV

deste EBAA tratava da “Comunicação social e agricultura alternativa”. De acordo com Freire (1983) o processo de comunicação, de forma reduzida, não encontra seu termo no objeto conhecido. Portanto, a abrangência do termo agroecologia deve ser capaz, entre outros aspectos, de contemplar o processo de comunicação entre agricultor e extensionista.

Após longos debates, de forma provisória, a terminologia agricultura alternativa permaneceu como nomenclatura do movimento. O III EBAA ainda teve como pauta a criação de uma associação nacional do movimento de agricultura alternativa, mas como os estudantes eram maioria e estes não foram favoráveis, a proposta não passou na plenária. Esta discussão foi embrionária para mais tarde ser criada a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA). Neste EBAA começa a crítica do desenho do encontro para que ele de fato pudesse incorporar a presença dos agricultores. Os agricultores estavam lá, mas a metodologia do encontro não privilegiava a voz dos mesmos.

O IV EBAA foi realizado em Porto Alegre no ano de 1989 e teve a participação de cerca de 4 mil pessoas. O encontro foi marcado por divergências entre a organização (FAEAB e FEAB) com a rede PTA (Projeto de Tecnologias Alternativas), com isso foram feitas muitas críticas à organização do evento. Este EBAA não teve registro escrito e, por isso, alguns estudos acadêmicos não citam a sua existência (LUZZI, 2007). O evento seguinte foi previsto para ocorrer em Brasília, mas por disputas políticas na FAEAB, o grupo contrário a direção ganhou as eleições e o V EBAA não se realizou. Desde então grupos orientados pelos padrões da agricultura agroquímica retomaram a direção política das entidades profissionais da agronomia, dando lugar ao esvaziamento das propostas voltadas à agricultura alternativa (COSTA *et al*, 2015), que continuaram a partir dos trabalhos das ONGs (Organizações não Governamentais), da rede PTA (Projeto de Tecnologias Alternativas).

A rede PTA da ONG FASE (Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional) tem origem no ano de 1983, coordenada pelos agroeconomistas Jean Marc von der Weid e Silvio Gomes de Almeida, com o objetivo de pesquisar alternativas tecnológicas ao pacote da Revolução Verde para posterior divulgação aos agricultores familiares. Além do trabalho de pesquisa, a rede PTA/FASE esforçava-se na identificação de experiências na linha da agricultura alternativa desenvolvidas por agricultores, sendo que estas poderiam ser potencializadas e difundidas para as diferentes regiões do Brasil. Foi a partir destas experiências que foram produzidos materiais de simples interpretação e reprodução para as comunidades camponesas. Como estratégia de difusão dos trabalhos na orientação alternativa, diversas ONGs foram criadas nos estados para potencializar estes trabalhos de assessoramento na agricultura alternativa. Para isso, foram contratados, para atuar nestas ONGs, agrônomos recém-formados

que haviam participado dos grupos de agricultura alternativa, existentes nas escolas de agronomia, ou de pessoas inseridas em entidades e organizações vinculadas aos movimentos populares da época (MELO, 1993; LUZZI, 2007).

Já no ano de 1990 o PTA deixa de ser um projeto abrigado pela FASE e passa a ganhar autonomia em suas ações, se estruturam numa nova instituição, a AS-PTA – Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa, criada em 1989 e fundada em março de 1990. Entre os objetivos da AS-PTA estava a implantação de um modelo de desenvolvimento sustentável baseado na agroecologia, isso seria possível através de exemplos concretos e a experiência acumulada desde a fundação da rede PTA (LUZZI, 2007). Desta forma, a rede PTA/FASE e posteriormente a AS-PTA tiveram um importante papel no desenvolvimento da agroecologia no Brasil, sem dúvidas elas contribuíram muito na realização e no conteúdo dos EBAA's nos anos 80. Os EBAA's e a rede PTA foram importantes para o avanço, mais tarde, da agroecologia, apartada do modelo desenvolvimentista proposto pelo pacote da Revolução Verde.

A promoção dos EBAA's abriu caminhos para afirmação de uma agricultura sociopolítica e de enfrentamento para o caminhar agroecológico. Segundo Faria (2017) os EBAA's se conceberam como três espaços: um de aprofundamento técnico; outro de cunho político de pressão sobre o Estado, visando intervir em políticas públicas que regulavam o setor; e o terceiro tratava-se da presença de um viés propositivo, constitutivo de alternativas a partir da experimentação e da troca de experiências. Mesmo com as divergências metodológicas entre os organizadores do último EBAA, e que se referia especialmente ao maior protagonismo dos camponeses, foi possível avançar para uma proposta agrícola mais social e humana, na qual o camponês passou a ser reconhecido como protagonista de seu meio. Sendo assim, através de ONGs, grupos estudantis e pesquisadores nas universidades, as ações seguiram em grupos regionais de proposições para agricultura alternativa, culminando posteriormente em outros eventos de nomenclaturas heterogêneas.

A década de 90 também foi muito relevante para avanços deste movimento, isso porque foi nos anos 90 que o conceito de agroecologia foi incorporado no Brasil como uma evolução da ideia da agricultura alternativa, nela o caráter técnico e reivindicatório (FARIA, 2017) do movimento de agricultura alternativa, somava-se a um caráter mais propositivo. Um marco importante, de inauguração desta década, foi a publicação em 1989, no Brasil, do livro “Agroecologia: bases científicas para uma agricultura alternativa”, do agrônomo chileno e professor da Universidade da Califórnia Miguel Altieri. Outra marca importante desta década foi a forte mobilização pela reforma agrária, protagonizada pelo Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST) e pelo movimento sindical, pelos quais muitos assentamentos foram conquistados neste período (MONTEIRO e LONDRES, 2017; PAULINO, 2017).

O apelo, em 1990, por produtos orgânicos em escala mundial, culminou na realização em 1992 na Cidade de São Paulo, a 9ª Conferência Internacional da Federação Internacional de Movimentos da Agricultura Orgânica (IFOAM), federação esta responsável pelas diretrizes internacionais de certificação orgânica. Nesse mesmo ano, 1992, aconteceu a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92 ou Rio-92, o evento organizado pelas nações unidas, teve como participantes chefes de estados, representantes de movimentos sociais, sociedade civil, estudantes, professores, pesquisadores entre outros. Entre os objetivos da Eco-92 estavam os problemas ambientais, principalmente aqueles relacionados ao efeito estufa e aquecimento global. Ainda no Rio e em 1992, inicia-se a experiência conhecida como Fazendinha Agroecológica Km 47, envolvendo a Embrapa Agrobiologia, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro (Pesagro-Rio). Já em 1994, a CONTAG e movimentos de trabalhadores rurais organizaram o grito pela terra, evento que reivindicava melhores condições de vida no campo, reforma agrária e um plano de trabalho voltado para agricultura familiar com princípios sustentáveis.

Para Luzzi (2007) todos estes acontecimentos, principalmente os dos anos 90, foram estratégicos para o fortalecimento das ONGs, que se mobilizaram em torno da agroecologia, em parceria com as organizações dos agricultores. Algumas destas, conseguiram garantir um processo de normatização e certificação mais adequado às propostas da agroecologia e criaram, pela primeira vez no mundo, um sistema participativo de certificação. Como resultado desta caminhada foi criada em 1998 a Rede Ecovida de Agroecologia, que inicialmente envolveu apenas o Rio Grande do Sul e rapidamente se expandiu para toda a região Sul do Brasil.

Foi no final dos anos 90 que a terminologia “agroecologia” começou a se popularizar nas organizações, simultaneamente ela começa ocupar os espaços da terminologia “alternativa”, provocando mudanças significativas nas abordagens metodológicas. Na concepção dos pesquisadores e lideranças dos movimentos a nova nomenclatura tinha mais condições de responder e de representar os anseios de toda a classe que lutava por uma agricultura com bases ecológicas-sustentáveis. A partir de agora os eventos passam a incorporar a terminologia agroecologia, dando lugar também ao surgimento de organizações que carregarão esta palavra. Um exemplo disso foi a realização em 1999 do Encontro Nacional de Pesquisa em Agroecologia e o Seminário sobre Reforma Agrária e Meio Ambiente. Nestes eventos se discutiu a necessidade de voltar a se articular nacionalmente, indicando que havia inclusive um

vazio com o fim da Rede PTA. Criam-se então as condições para que o I Encontro Nacional de Agroecologia (ENA) fosse realizado.

O I ENA foi um marco para caminhada agroecológica, o avanço e as conquistas técnicas, metodológicas e políticas são nítidas ao longo das edições. Até o momento já foram organizados 4 ENAs (2002, 2006, 2014 e 2018). O Quadro 1 representa uma síntese dos encontros brasileiros de agroecologia ao longo desses anos.

QUADRO 1: Síntese dos Encontros Brasileiros de Agroecologia (2002 - 2018).

Evento	Ano	Local	Participantes	Contexto
I ENA	2002	Rio de Janeiro – RJ	1200	• Reuniu uma diversidade de organizações em escala nacional; • Teve como foco do debate o agricultor e suas experiências concretas de promoção da agroecologia; • Carta política que decidiu pela criação da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA). • Cota de 70% de agricultores/agricultoras.
II ENA	2006	Recife – PE	1700	• Significativa participação dos principais movimentos sociais e sindicais; • Fortalecimento da articulação nacional de agroecologia (ANA); • Proposição de políticas públicas para a ampliação da proposta agroecológica; • Integração com o governo federal, sob gestão do partido dos trabalhadores (PT); • Expressiva participação de mulheres no encontro (cerca de 50%, cota estabelecida para tal). • Cota de 70% de agricultores/as
III ENA	2014	Juazeiro-BA	2100	• Participaram trabalhadores e trabalhadoras do campo, portadores de diferentes identidades socioculturais; • O processo preparatório foi organizado em 14 Caravanas Agroecológicas de diferentes partes do Brasil; • Resistência e militância da juventude com agroecologia; • Internalização das práticas agroecológicas no ensino, pesquisa e extensão; • Luta das mulheres contra o patriarcado e o machismo. Sob o lema “Sem feminismo não há agroecologia”; • Avanços da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo) criada em 2012; • Luta pela educação do campo. • Cota de 70% de agricultores; pelo menos 50% mulheres, pelo menos 20% jovens.
IV ENA	2018	Belo Horizonte – MG	2000	• Tema foi “Agroecologia e Democracia: unindo campo e cidade” • Expressiva participação de povos indígenas e quilombolas; • Representantes de 14 países da América Latina; • Enfrentamento ao golpe que destituiu a presidenta eleita com 54 milhões de votos; • Reforça a Luta das mulheres contra o patriarcado e o machismo. Sob o lema “Sem feminismo não há

				agroecologia”; mas incorpora outras como com racismo não há agroecologia • Engajamento de outros movimentos e coletivos que lutam pela democracia e pela sustentabilidade da vida. • Evento aberto no Parque Municipal; 2 mil participações organizadas pela ANA, milhares de pessoas passaram pelo parque que contou com um banquete público no último dia, com culminância de um ato público. • Cota de 70% de agricultores; pelo menos 50% mulheres, pelo menos 20% jovens. • Maior participação dos povos e comunidades tradicionais, como indígenas e quilombolas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

De acordo com Luzzi (2007), a realização do I ENA em 2002, no Rio de Janeiro, foi considerado símbolo importante na trajetória da agroecologia, isso porque o agricultor foi colocado no centro do debate através de suas experiências concretas de promoção da agroecologia, além disso pela primeira vez em escala nacional, conseguiu-se reunir a riqueza e a diversidade das experiências em agroecologia existentes em diferentes partes do Brasil. Como principal encaminhamento do I ENA a plenária decidiu pelo fortalecimento das redes estaduais e regionais de agroecologia e a criação da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA⁷). Desde então a ANA tornou-se a responsável pela organização dos ENAs. Segundo Monteiro e Londres (2017), com a criação da ANA, foram fortalecidos ou criados importantes espaços de diálogo entre o governo federal e as organizações da sociedade civil, as redes de agroecologia passaram a contar com apoios mais sistemáticos de diversas políticas e programas públicos. Já em 2003, um importante programa foi instituído em prol dos agricultores familiares, o programa de aquisição de alimentos (PAA), este tinha o aporte do governo, que adquiria os alimentos dos agricultores, através de suas associações, e os repassavam para instituições filantrópicas.

⁷ As organizações e coletivos que integravam a ANA em 2016 eram: Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), ASA Brasil, Coletivo Nacional de Agricultura Urbana, CPT, Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (Conaq), Contag, Feab, Fetraf, Fórum Cearense pela Vida no Semiárido, Unefab, MPA, Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), MST, Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR-NE), Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), Rede Cerrado, Rede de Mulheres Empreendedoras Rurais da Amazônia (Remera), Rede Ecovida, Rede de Grupos de Agroecologia do Brasil (Rega), União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária (Unicafes). Há ainda as redes estaduais e regionais de agroecologia, dentre as quais: Articulação de Agroecologia do Rio de Janeiro (Aarj), Articulação Mineira de Agroecologia (AMA), Articulação Paulista de Agroecologia (APA), Grupo de Intercâmbio em Agroecologia, no Mato Grosso (Gias), Projeto Terra sem Males, Rede ANA Amazônia, Rede Juçara, Rede Maniva de Agroecologia (Rema), no Amazonas e Rede Sergipana de Agroecologia (Resea). Essa diversidade de organizações expressa uma grande abrangência de articulação pelas regiões, contextos, identidades e biomas. Incluem-se também as diversas ONGs que atuam na ANA, como as que integram seu Núcleo Executivo: AS-PTA, CTA-ZM e Fase, que dentre outras ONGs, estão presentes desde a Rede PTA (BENSADON, 2017).

Em sua caminhada a ANA foi de modo crescente se legitimando como ator político, mostrando com o passar do tempo o poder de coesão e ressonância no campo agroecológico. A ANA foi capaz de atuar como uma propulsora da proposta agroecológica, selecionando novos aliados e temas que pudessem fortalecer seu objetivo, ampliando o alcance da rede social da agroecologia. A ampliação do foco de enfrentamento, que antes figurava no agronegócio, passa então a evidenciar o conflito de forma mais ampla com o modelo capitalista de desenvolvimento, o que facilitou a aproximação da ANA com novos atores e lutas sociais (BENSADON, 2017). Desde então, a ANA figura-se como principal articulador político do movimento agroecológico no Brasil, seu potencial orientador e articulador dos diversos atores envolvidos no movimento agroecológico é visível, quando se olha sua trajetória virtuosa de conquistas. Fruto da articulação da ANA e em resposta à reivindicação apresentada durante a 4ª Marcha das Margaridas, realizada em 2011, foi publicado agosto de 2012 o decreto nº 7.794, que dispõe sobre a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO).

A PNAPO foi uma importante conquista dos movimentos propulsores da agroecologia, isso porque o decreto instituiu ações e programas indutores da agroecologia e da agricultura orgânica. De forma objetiva, o processo de transição agroecológica e o conceito de produção de base agroecológica foram explicitados no decreto, além do mais foram expressas garantias e as formas de como ações seriam executadas, entre estas cita-se: programa de crédito rural, assistência técnica, investimento em pesquisa e tecnologias, mecanismos de controle de produção agroecológica e etc. De acordo com Sambuichi (*et al*, 2017), a PNAPO é um marco histórico de grande relevância para o movimento agroecológico brasileiro, ela é fruto dos diversos acontecimentos históricos mencionados nesta pesquisa, além do mais a PNAPO veio reunir e articular todas as ações e estratégias que já vinham sendo realizadas com esse objetivo no âmbito governamental, abrindo a possibilidade de serem desenvolvidas novas ações de caráter transversal, capazes de dar um novo impulso aos sistemas agroalimentares.

Fruto também destes movimentos reivindicatórios do campo, foi instituído, em 2015, o Pacto Nacional para Alimentação Saudável, este foi um importante incentivo para produção de alimentos orgânicos, agroecológicos e da agricultura familiar com o objetivo de assegurar a oferta regional e local desses produtos (FORMENTINI e SOUZA, 2016). O pacto teve um papel importante com relação à responsabilização dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para adquirirem produtos saudáveis e sustentáveis, para isso o pacto prevê questões de várias naturezas para subsidiar a qualidade do alimento, entre estas estão as relações sociais e econômicas envolvidas em todas as etapas do sistema agroalimentar.

Outro importante evento que marca o início dos anos 2000 foi a realização, em 2003, do Congresso Brasileiro de Agroecologia (CBA), que atualmente se encontra na sua 11ª edição. Os CBAs se constituíram num importante espaço de sistematização do conhecimento agroecológico, em suas edições percebe-se o amadurecimento do diálogo entre os conhecimentos científicos e práticos. Além do mais, vêm incorporando a agroecologia nas políticas públicas voltadas ao desenvolvimento sustentável, valorizando as singularidades que caracterizam nosso território. A interação do CBA com as diversas instituições e movimentos que promovem agroecologia tem a incluído como matriz teórica e metodológica nos diversos níveis de ensino brasileiro. No quadro 2 sistematizamos as 11 edições dos congressos brasileiros de agroecologia.

QUADRO 2: Síntese dos Congressos Brasileiros de Agroecologia (2003 - 2019)

Histórico dos Congressos Brasileiros de Agroecologia				
Congresso	Ano	Local	Público	Tema
I CBA	2003	Porto Alegre/RS	3366	Conquistando a Soberania Alimentar
II CBA	2004	Porto Alegre/RS	3021	Agrobiodiversidade: base para sociedades sustentáveis
III CBA	2005	Florianópolis/SC	2500	Sociedade construindo conhecimentos para a vida
IV CBA	2006	Belo Horizonte/MG	1340	Construindo Horizontes Sustentáveis
V CBA	2007	Guarapari/ES	1505	Agroecologia e Territórios Sustentáveis
VI CBA	2009	Curitiba/PR	4000	Agricultura Familiar e Camponesa: experiências passadas e presentes construindo um futuro sustentável
VII CBA	2011	Fortaleza/CE	3601	Ética na Ciência: Agroecologia como paradigma para o desenvolvimento rural
VIII CBA	2013	Porto Alegre/RS	4448	Cuidando da Saúde do Planeta
IX CBA	2015	Belém/PA	3742	Diversidade e Soberania na Construção do Bem Viver

X CBA	2017	Brasília/DF	5000	Agroecologia na Transformação dos Sistemas Agroalimentares na América Latina: Memórias, Saberes e Caminhos para o Bem Viver
XI CBA	2019	Aracaju/SE	3500	“Ecologia de Saberes: Ciência, Cultura e Arte na Democratização dos Sistemas Agroalimentares

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Foi neste ambiente que em 2004, no II CBA, em Porto Alegre, aconteceu a criação da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), uma associação de caráter científico, com a missão de realizar os Congressos Brasileiros de Agroecologia (CBAs). A ABA tem ainda a missão de representar o campo científico e acadêmico da agroecologia no Brasil e o objetivo de divulgar, através de publicações, a agroecologia. Cumprindo seu objetivo, em 2006 a ABA passa a editar a Revista Brasileira de Agroecologia (RBA), que atualmente tem publicação quadrimestral de artigos inéditos. Também em 2006, inicia a edição da Revista Cadernos de Agroecologia, que publica os resumos dos Congressos Brasileiros de Agroecologia, que ocorrem há cada 2 anos. Disponível em versão eletrônica, com possibilidade de publicação em português, espanhol e inglês, a RBA tem atuado como veículo de divulgação de trabalhos inéditos e inovadores em agroecologia e áreas do conhecimento afins, se tornando referência internacional em agroecologia. O crescimento no número de artigos publicados, com abordagem agroecológica, mostra como RBA contribuiu com este cenário. De acordo com Sousa (2015), no ano 2000, 740 artigos, com enfoque agroecológico, foram registrados no censo do CNPq, em 2010 esse número aumentou para 9553. Atualmente, quando se pesquisa por revistas com a palavra agroecologia, sete revistas são encontradas na plataforma da Capes⁸: Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável; Revista Agriculturas; Leisa Revista de Agroecologia; Revista Brasileira de Agroecologia; Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável; e Cadernos de Agroecologia. Ambas atuando em diferentes áreas e com avaliações distintas em cada uma delas.

Deste modo, procuramos até aqui resgatar o caminho percorrido pela agroecologia no Brasil, mostrando seus desafios e avanços, suas lutas e conquistas, durante o período de 1970 a

⁸<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

2018, faixa temporal descrita nesta parte do trabalho. Sem a preocupação de tentar conceituá-la, tarefa que pretendemos fazer posteriormente, procuramos detalhar a evolução temporal desta ciência em seus episódios, entendidos como mais relevantes. Mostramos que, o que alimentou sua evolução foram a organicidade da classe trabalhadora, seus sentimentos, suas diversidades e suas esperanças, nos encontros e desencontros que aconteceram Brasil afora. Todos contribuíram para fortalecer as articulações e redes locais, estaduais e regionais e a consolidação da agroecologia enquanto matriz agrícola. Da mesma forma, apresentaremos na seção seguinte a evolução da agroecologia no estado do Espírito Santo e respectivamente como foi sua chegada nos Ceffas.

1.2 O Movimento Histórico da Agroecologia no Estado do Espírito Santo

O estado do Espírito Santo, ocupa a 16ª posição no ranking nacional de consumo de agrotóxicos, entre as principais culturas, de acordo com sua área plantada, estão: Café (68%), Cana (12%), banana (4%), milho (3%), feijão (2%), mamão (1%) e o restante (10%) estão distribuídas entre hortaliças e as demais culturas. O estado consumiu em 2015 cerca de 5,5 milhões de litros de agrotóxicos. Entre os problemas que isso pode ocasionar estão: intoxicação aguda por agrotóxicos, incidência de malformação fetal (intoxicação subaguda) e mortalidade por câncer infanto-juvenil (intoxicação crônica). Pignati (*et al*, 2017), em seus estudos, observaram que os indicadores de saúde apresentaram correlação positiva ao indicador ambiental, indicando que conforme aumenta o consumo de agrotóxicos, cresce também o coeficiente médio da intoxicação aguda, subaguda (por exemplo, malformação fetal) e crônica (por exemplo, câncer infanto-juvenil). Os dados mostram a orientação da política agrícola desenvolvimentista brasileira voltada à exportação de *commodities*. Esta comoditização gera impactos na saúde pública e no meio ambiente, além de impactar negativamente vastos territórios e envolver diferentes grupos populacionais quando comparado a uma agricultura camponesa, agroecológica e familiar (PIGNATI, *et al*, 2017).

De acordo com Rodrigues (2017), diferentes segmentos sociais, contrários ao modelo desenvolvimentista do agronegócio, tem tensionado o campo do desenvolvimento rural do estado capixaba ao propor um modelo ancorado em pressupostos da agroecologia.

[...] são inúmeras as contradições socioambientais ocasionadas por este processo de modernização conservadora, sob o codinome de “agricultura de precisão”. Podemos enumerar a forte concentração de terras, evidenciada nas grandes propriedades de

monocultivos de eucalipto, acompanhada de fortes processos de desterritorialização camponesa; o aumento do valor dos alimentos, uma vez que existe uma grande concorrência destes com os meios produtores de celulose através dos altos preços da terra, ocasionando uma expressiva crise de abastecimento de alimentos; a escassez de recursos hídricos, impulsionando uma competição e disputas de poder pelo acesso a este recurso; a diminuição dos recursos naturais; a dependência de pequenos agricultores a um pacote tecnológico extremamente dependente de insumos agroquímicos; dependência dos agricultores junto às indústrias detentoras do monopólio das sementes híbridas e transgênicas; entre outros (RODRIGUES, 2017, p. 158)

No Espírito Santo, um dos estados precursores do movimento agroecológico no Brasil, a agricultura familiar, de base agroecológica, tem sido apontada (RODRIGUES, 2017) como saída para este grave cenário de devastação do meio ambiente e vidas humanas. O movimento agroecológico no estado do Espírito Santo, assim como em nível nacional, tem suas origens, na rede de agricultura alternativa, datado de meados dos anos 70. Assim, acompanha em ritmo semelhante o crescimento da agroecologia em âmbito nacional.

Por isso, o caminhar agroecológico em terras capixabas foi dado pela Associação dos Engenheiros Agrônomos do Espírito Santo. Inicialmente o grupo mais progressista da associação de engenheiros agrônomos capixabas era formado por pessoas de orientação política de esquerda, embora fosse classista. A atuação era o enfrentamento ao pacote tecnológico da Revolução Verde, especificamente os agrotóxicos. Assim, a discussão sobre o movimento da agricultura alternativa, potencializada pelo avanço dos agrotóxicos, começa a ganhar força no Espírito Santo através da associação estadual de engenheiros agrônomos, que posteriormente é fortalecido com a vinda do PTA.

O II EBAA foi pedra fundamental para o movimento agroecológico capixaba. Através da participação de agricultores, professores e estudantes capixabas no encontro o movimento da agricultura alternativa se energiza no Estado. Já no início da década de 80, algumas experiências foram implantadas no Espírito Santo sob orientação do PTA/FASE. Os agricultores envolvidos no processo passaram, então, a receber apoio técnico para o desenvolvimento da agricultura alternativa no Estado. No início da década de 80, foi implantada, com apoio do PTA/FASE, o Hortão de Cachoeiro de Itapemirim, que foi umas das primeiras experiências no território capixaba. O Hortão também tinha apoio da prefeitura municipal. Lá, a ideia de criar uma horta municipal sem uso de agrotóxico e adubo químico foi destaque em nível nacional (FORMENTINI e SOUZA, 2016).

A partir do II EBAA, o PTA/FASE começou a realizar-se encontros estaduais de tecnologias alternativas, tendo como objetivo a troca de experiências entre agricultores e técnicos do PTA. Nesta ocasião a Igreja Luterana e Igreja Católica, inclusive a partir das CEBs,

preocupadas com o avanço dos problemas causados pelos agrotóxicos passam a discutir o tema da agricultura alternativa e passam a integrar com os movimentos sociais, professores, estudantes, agricultores e representantes de órgãos públicos este movimento da agricultura alternativa no estado.

O Projeto de Tecnologias Alternativas (PTA) começou então um trabalho de base, à época, integrando associações e grupos informais de agricultores familiares, ancorado em uma crítica reflexiva em torno da agricultura convencional, a qual era a grande difusora do uso de agrotóxicos, tendo como eixo norteador três pressupostos: a) agricultura camponesa; b) democracia; e c) tecnologias alternativas. Assim, a partir do ano de 1986, de forma mais consolidada, o PTA iniciou um trabalho em diferentes regiões do estado do Espírito Santo e passou a promover um processo de organização social em prol de uma agricultura mais sustentável (RODRIGUES, 2017).

Em 1989, foi fundada no município de Santa Maria de Jetibá a Associação de Produtores Santamarienses em Defesa da Vida (APSAD-Vida), uma das pioneiras no Brasil com esta perspectiva alternativa. Inicialmente atendia o mercado local da cidade e posteriormente passou atender um público da região metropolitana de Vitória. Nesta ocasião, o termo agroecologia ainda não era utilizando, até porque ele chegou no Brasil por volta deste ano, por isso era uma iniciativa de produção de alimentos livres de agrotóxicos e adubação química, ou seja, uma prática alternativa a produção convencional. Já a partir da década de 90, através de uma articulação das organizações que compunham o grupo da agricultura alternativa, o governo do estado, através da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater), passou a acompanhar e dar assistência a alguns agricultores alternativos.

Diante do debate nacional sobre agricultura alternativa, o PTA vai aumentando e aprimorando sua estrutura de ação no estado do Espírito Santo, sobretudo na captação de recursos através de projetos governamentais e instituições internacionais. Com o fim do Projeto PTA e a da Rede PTA, no Espírito Santo, especificamente, em 19 de março de 1990, criou-se a Associação de Programas em Tecnologias Alternativas (APTA), uma das ONGs da Rede PTA. Entre os anos de 1990 a 2000, a APTA despontou como instituição propulsora de tecnologias alternativas no território capixaba, ampliou sua proposta para grupos distintos de agricultores em diferentes regiões, passou a orientar a formação de diversas associações na perspectiva da agroecologia, em parceria com as organizações dos agricultores, em especial com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, e em especial no Sul do Espírito Santo. A grave seca no estado em 1995 fez com que os agricultores, descontentes com os sindicatos rurais, repensassem suas pautas e as maneiras de se organizarem, e em dezembro de 1997 foi

oficializado o MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) no estado, que também neste momento se organizava em outras regiões do Brasil.

Os camponeses percebendo que o real problema não era necessariamente a seca, mas sim a opção do estado pelo modelo capitalista de produção, no qual os agricultores estavam sendo expurgados do campo, resolveram, com o MST e educadores populares, fundar o MPA. O debate do movimento girava em torno da importância da participação familiar, as relações de gênero, cultivos sem uso de agrotóxicos e adubos químicos, além da necessidade de formação política e militância. O camponês, para o MPA, é o sujeito que mesmo inserido no sistema capitalista, não se define como, pois, este apresenta um modo de vida e uma identidade que lhes são próprios (SANTOS, 2012). A qualidade de vida, para o camponês, perpassa pela soberania alimentar, que é a produção de alimentos saudáveis acessíveis a toda população, com isso o alimento não é mercadoria. Assim, o MPA foi, e é, um importante aliado na difusão da agroecologia no estado do Espírito Santo.

Já em meados dos anos 2000, o governo do estado institucionalizou uma Gerência de Produção Orgânica e Agroecológica no âmbito da Secretaria de Agricultura (SEAG). Neste mesmo período, a APTA passou por uma reformulação de suas estratégias de ações, passando a uma aproximação direta dos movimentos sociais ligados à questão agrária, localizados na região norte, tais como: o MPA, o MST, os movimentos ligados à igreja católica - CPT e Pastoral da Juventude Rural, entre outros (RODRIGUES, 2017).

O ano de 2005 foi também um marco para agroecologia no estado do Espírito Santo. Neste ano, no córrego Bley, município de Vila Valério, localizado no norte do estado, foi criada a ACA (articulação capixaba de agroecologia). A ACA foi criada na ocasião de um encontro de agroecologia, promovido pela APTA que ao final do mesmo foi proposto a criação de uma entidade que contemplasse as pautas agroecológicas de todos os movimentos sociais e entidades do estado. Neste encontro, estávamos⁹ presentes diversas organizações em nível estadual, entre elas: APTA, Escolas Famílias Agrícolas, CPT, PJR, MST, MPA e representantes de associações agroecológicas regionais. Uma das marcas do encontro foi responder a seguinte questão: que agroecologia queremos? Neste sentido, foram traçadas diversas metas e ações para diferentes regiões e com diferentes funções de acordo com as entidades presentes. O conceito e abrangência do termo agroecologia foi amplamente discutido no decorrer do encontro. Desde então a ACA passou a compor a ANA (Articulação Nacional de Agroecologia) como instituição representativa do estado do Espírito Santo. Encontros estaduais de agroecologia, até como

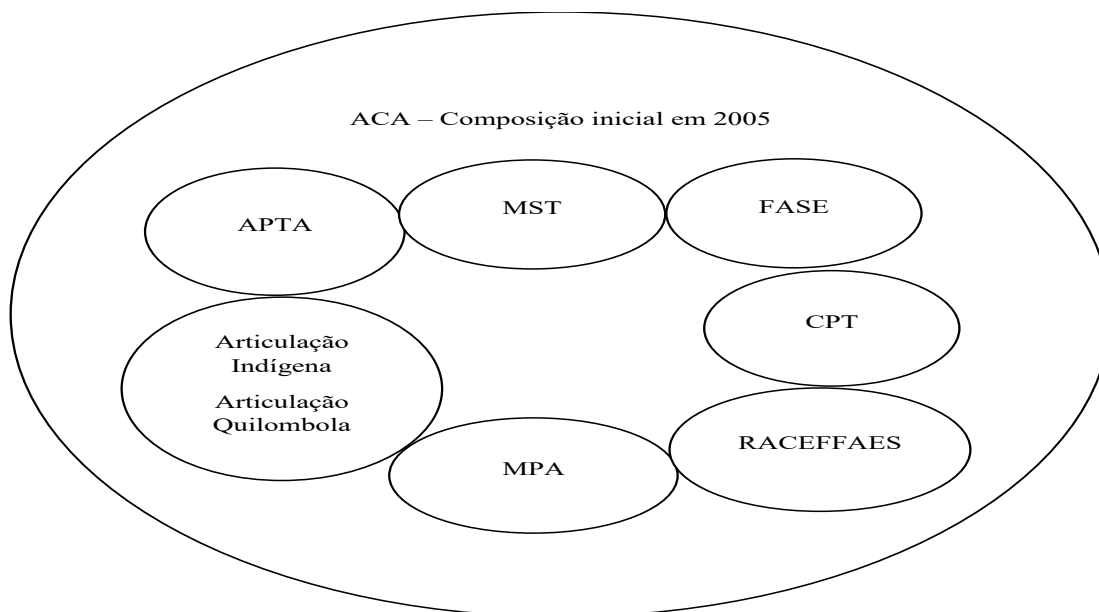
⁹ Escrevo na primeira pessoa do plural porque foi um momento que participei, por isso faço a minha narração dos fatos.

preparação para os encontros nacionais, passaram a ser realizados de forma mais contínua e propositiva após o surgimento da ACA. Para Rodrigues (2017) a ACA é um espaço de articulação dos movimentos sociais do território norte capixaba, se constituindo em uma unidade sociopolítica das ações empreendidas pelos diferentes atores sociais, ela surgiu diante das tensões entre agroecologia e agronegócio/agroecologia e agricultura orgânica.

É papel da ACA externalizar à sociedade qual agroecologia une estas entidades e movimentos nesta articulação, “nossa agroecologia, vai até onde a receita da agricultura orgânica não consegue chegar”, uma unidade onde os agricultores/as, camponês/as, índios/as e quilombolas são protagonistas do processo. É nítido que esta disputa gera grande confusão na base, mas é com esse processo de protagonismo, de quebra de paradigma que construiremos e visualizaremos o diferencial da agroecologia. (...), mas, o momento é de intensa mobilização desencadeando um “processo de desconstruir para reconstruir a agroecologia” (ACA, 2006).

Assim, o movimento agroecológico protagonizado pela ACA foi também um movimento político, no qual a agroecologia figurou-se como uma ferramenta de emancipação dos agricultores diante do pacote assistencialista e dependente oferecido a estes. A resistência camponesa, ancorada nos movimentos sociais, fez do estado do Espírito Santo o berço para uma agroecologia com uma matriz política ideológica fincada nas bandeiras dos movimentos sociais, movimento semelhante aconteceu com a expansão dos Ceffas no Espírito Santo, que será apresentado em uma seção posterior. Assim, com o surgimento da ACA, em 2005, as ações propulsoras da agroecologia aconteceram de forma mais constante e articuladas com outros movimentos nacionais.

FIGURA 1: Formação da ACA em 2005



Fonte: Rodrigues (2017)

Os anos seguintes foram responsáveis pela imersão da agroecologia nas políticas públicas. O PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) que foi instituído pelo art. 19 da Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003, no âmbito do Programa Fome Zero, que posteriormente foi alterado pela Lei nº 12.512, de 14 de outubro de 2011 e regulamentado por diversos decretos é um exemplo desta imersão. Este é, embora enfraquecido, um programa importantíssimo para agricultores agroecológicos, tendo em vista que foi uma forma de venda direta de alimentos para o governo, que posteriormente eram repassados a entidades sem fins lucrativos. A PNAPo e o Pacto Nacional para Alimentação Saudável, também foram importantes para o avanço da agroecologia no estado do Espírito Santo.

Por fim, no Quadro 3 apresentamos uma síntese dos principais acontecimentos históricos da agroecologia no estado do Espírito Santo, caracterizando as consequentes transformações no estado, suas influências mais marcantes e os principais vetores de mudanças que impulsionaram uma transformação no território. O quadro a seguir traz também acontecimentos que não foram citados no texto com vistas a garantir uma maior objetividade da escrita.

QUADRO 3: Síntese da trajetória da Agroecologia no norte do Espírito Santo

Período	Principais Transformações no território	Fatores de influência	Consequências para a região	Principais Vetores de Mudanças	Consequência das mudanças para o território
1980	Vinda da PTA para ES	Participação de agricultores no II EBAA em 1984	Formação de Grupos de produtores alternativos e associações municipais	Apoio das Igrejas Católicas e Luteranas	Trabalhos de base junto a agricultores
1990	Fortalecimento e consolidação da PTA Criação do MPA	Articulação do PTA junto as lideranças do território norte que atuavam com agroecologia; Mudança de organização da PTA para APTA.	Iniciativas pontuais para a promoção da agroecologia - início tardio na região norte; Ações do Estado pulverizadas, sobretudo aquelas no âmbito do INCAPER ¹⁰ .	Ações pontuais levadas adiante pela APTA e CEIERS ¹¹	Criação de associações de produtores alternativos
2000	Transferência da APTA para região norte do Estado	Consolidação da produção orgânica na região centro-serrana	Reaproximação dos movimentos sociais ligados a questão agrária	Encontro Capixaba de Agroecologia; Criação da Gerência de Produção Orgânica e Agroecológica no âmbito da Secretaria Estadual de Agricultura.	Convergência de agendas junto aos Movimentos sociais ligados a questão agrária, inserindo os princípios da agroecologia; Fundação da Articulação Capixaba de Agroecologia – ACA.

¹⁰ Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural

¹¹ Centros Estaduais Integrados de Educação Rural - foram criados em 1982 em Boa Esperança e em 1983 em Vila Pavão e Águia Branca. A criação desses centros surge por meio de um programa do governo Federal denominado PRONASEC/ RURAL – Programa Nacional de Ações Socioeducativas para o Meio Rural, financiado pelo Ministério da Educação, destinados ao atendimento de populações carentes do meio rural. Este programa de caráter compensatório explicitava o objetivo do governo em reduzir o êxodo rural (ALVES, 2017).

	Fortalecimento da agroecologia no território e promoção de Encontros Estaduais sobre Agroecologia;	Agenda comum entre os Movimentos Sociais e inserção da agenda agroecologia junto aos movimentos sociais agrários – “Manifesto Agroecológico Camponês”	Agroecologia enquanto ferramenta de resistência camponesa	Inserção do conceito de “território” – Eixo central da noção de Agroecologia levada adiante pela ACA; Ações da CPT e Pastorais da Juventude.	Fortalecimento da Agroecologia junto aos Movimentos Sociais – MPA, MST; Início das ações da Escola de Agroecologia e sobre a Homeopatia.
	Apoio à criação de Organizações de Controle Social – OCS junto aos agricultores agroecológicos	Imersão de Técnicos da CEPOrg ¹² no processo de fortalecimento da produção agroecológica	Aumento de produtores Agroecológicos atuando em conformidade aos pressupostos legais; Criação de políticas Públicas para fortalecimento da agroecologia.	Rearticulação da CEPOrg e sua maneira de ação territorial; Eleição de deputados com projetos de fortalecimento da agricultura familiar agroecológica.	Criação da Frente Parlamentar de Incentivo e Defesa da Agroecologia e Agricultura Orgânica na assembleia estadual

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2017)

1.3 O Movimento Histórico da Agroecologia nos Ceffas

Até 1980 os Ceffas se orientavam pela agricultura convencional, ou seja, pelo pacote tecnológico da Revolução Verde. Era comum o uso de insumos químicos na propriedade da escola, os educadores em sua maioria vinham das Escolas Agrotécnicas Federais, na qual o Mepes fazia uma seleção de candidatos a educador.

Eu comecei nos Ceffas em 1978, nesta época eu era o filho mais velho e papai falava assim, “você tem que estudar para sair de casa, a propriedade é pequena e você não pode ficar”. Então eu estudava na Escola Agrotécnica de Santa Teresa e o Mepes fazia a seleção para monitor e eu fui indicado. Fiz uma prova de seleção e fui aprovado, daí eu fui para o centro de formação onde fiquei por um ano, neste período eu era estagiário. No centro de formação a gente aprendia toda a metodologia sobre a pedagogia da alternância, o sistema de agricultura ainda não era definido, era o sistema convencional mesmo. Em 1979 eu fui para Escola Família de Alfredo Chaves, eu era monitor-estagiário, ficava três semanas na escola como monitor e uma semana estagiando no centro de formação. Após um ano como monitor-estagiário fui

¹² CEPOrg - Conselho Estadual de Produção Orgânica, cuja função é assessorar e acompanhar a implementação de normas e padrões nacionais para a produção orgânica.

transferido, agora como monitor, em 1980, para a Escola Família Agrícola de Rio Bananal, nesta época a situação das escolas era muito precária, eu cheguei a dar aula de várias matérias porque não tinha professor. Posteriormente que eu assumi agricultura e zootecnia e também a coordenação da escola (Monitor aposentado do Ceffa, entrevista realizada em março de 2019).

Foi a partir de 1980, em consonância com o que ocorria no Brasil, os Ceffas começaram a refletir sobre uma nova forma de orientação agrícola, isso foi motivado principalmente pelos danos causados à saúde humana pelos agrotóxicos. Nesta época, era cada vez mais comum agricultores e até educadores com registros de intoxicação por agrotóxicos. Simultaneamente acontecia no Brasil, na década de 80, os EBAA's, nos quais o Mepes em 1981 foi convidado a enviar representantes ao primeiro Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa, em Curitiba. Em 1985, realizou-se o 1º Seminário de Agricultura Alternativa na Estação Experimental Mendes da Fonseca, Município de Domingos Martins, organizado pela Secretaria de Agricultura do estado do Espírito Santo. Neste seminário foi discutida a situação do movimento por uma agricultura mais sustentável no estado capixaba. Neste encontro o Mepes enviou educadores da área técnica (agricultura e zootecnia) visando uma mudança na orientação agrícola dos Ceffas.

Foi no encontro sobre agricultura alternativa de Domingo Martins, na década de 1980, meu primeiro contato com o movimento da agricultura alternativa. Neste encontro, fomos em dois monitores representando o Mepes, lá ficamos uma semana discutindo práticas de agricultura alternativa, fazendo cursos e oficinas. Neste encontro tinha muita gente com experiência reconhecida em agricultura alternativa, pessoas que estavam fazendo uma discussão nacional. Foi na volta deste encontro que eu me interessei pela temática e disse para a equipe de monitores: Olha nós temos que mudar e nós temos o caminho. Daí eu comecei a fazer palestras nas escolas sobre agricultura alternativa e mobilizar as equipes de monitores, nos anos seguintes já começamos a mudar o currículo e as práticas nas propriedades das escolas (Monitor aposentado do Ceffa, entrevista realizada em março de 2019).

Com o apoio da PTA/FASE as escolas começaram a partir da segunda metade da década de 80, a buscar bases científicas, aprofundar a metodologia e as técnicas para assim iniciar um trabalho nas escolas. Foi então que a pioneira Escola Família Agrícola de Rio Bananal começou a eliminar agrotóxicos e adubos químicos. De início foi feita uma horta na frente da escola já com uso de técnicas alternativas. A horta teve a participação e acompanhamento da PTA/FASE e servia de exemplo para os agricultores e educadores de outras escolas que a visitavam. Com o êxito da horta, as práticas alternativas foram sendo estendidas a outras atividades na propriedade da escola, como: café, milho, feijão entre outras culturas.

O movimento na Escola de Rio Bananal impulsionou as práticas alternativas nas demais Escolas Famílias Agrícolas do Mepes. Em 1987, realizou-se o 2º Encontro Capixaba de Olericultura e o 2º Seminário de Agricultura Alternativa, dando continuidade às discussões do

1º seminário e reforçando a necessidade de enfrentamento ao pacote tecnológico da Revolução Verde. Neste segundo encontro houve uma participação mais ampla de educadores do Mepes, o que favoreceu a difusão e implantação dos ideais da agricultura alternativa nas Escolas Famílias Agrícolas. Em 1987 também houve a criação da Organização de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Mepes (OMEFAM), esta tinha como objetivo lutar por melhores condições de trabalho dos monitores/educadores, e dentre as linhas de atuação estava a agricultura alternativa, esta linha relacionava-se tanto a saúde dos educadores como o tipo de agricultura que queremos para as escolas.

A OMEFAM, que por uma questão institucional, passou a se chamar AMEFAM (Associação dos Monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Mepes), teve um papel importantíssimo na vida das escolas, tanto na sistematização dos instrumentos pedagógicos quanto em assumir a agricultura alternativa como meio e a linha de atuação agrícola. Assim, toda sistematização e alterações no currículo começaram a serem feitas através de comissões na AMEFAM (Monitor aposentado do Ceffa, entrevista realizada em março de 2019).

No fim da década de 80 os Ceffas já tinham assumido a agricultura alternativa como forma de orientação agrícola, as propriedades das escolas já tinham passado por um processo de transição, o currículo já estava sendo aprimorado para esta orientação e os agricultores estavam sendo motivados. A década de 90 foi importante no sentido de fortalecer as práticas alternativas e marcar uma nova era dos Ceffas, um momento de se posicionar e contrapor o pacote tecnológico da Revolução Verde, o que fez com que as escolas se aproximassem ainda mais dos movimentos sociais. Da segunda metade da década de 90 até o início dos anos 2000, as escolas viveram a onda da agricultora orgânica, que em pouco tempo, após reflexões com os movimentos sociais, foi substituída pela orientação agroecológica.

Então, foi a partir dos anos 2000 que a agroecologia encontra com o movimento dos Ceffas. Com a agroecologia as práticas ganharam maior aprofundamento científico e, além da dimensão técnica, as dimensões política e social se inseriram nas discussões. Assim, a agroecologia adentra nos Ceffas com uma visão mais ampla que a agricultura alternativa e a agricultura orgânica que tinham como foco em especial as questões técnicas. A agroecologia foi proposta numa dimensão maior que a técnica, era preciso incorporar as outras dimensões na luta pela emancipação e melhor qualidade de vida dos agricultores. Desde então, os Ceffas compreendem a agroecologia em três dimensões: técnica, produzir o máximo que o agricultor pode para o seu consumo, o máximo que ele pode para o comércio e depender o mínimo do mercado; social, agroecologia é uma forma de vida, de respeito à natureza, ao agricultor, sua

família e seu entorno; política, aquele que optar pela agroecologia deve ser uma pessoa solidária e comprometida com as organizações sociais e suas bandeiras de luta.

Olha das escolas que mais conheço, tem pelo menos, duas que tentam trabalhar em torno da agroecologia num campo mais geral, englobando todas as dimensões, técnica, social e política. Outras escolas, talvez a maioria, trabalham num campo mais social e político e esquecem a técnica, isso tem gerado problemas. Tem outras também, uma ou duas, que trabalham só a questão técnica, isso também não é bom (Monitor aposentado do Ceffa, entrevista realizada em março de 2019).

Dada esta orientação geral dos Ceffas, os educadores podem apresentar diferentes visões em relação à agroecologia, o que remete ao estudo das Representações Sociais que propomos a fazer. Como essas concepções de agroecologia nos Ceffas fazem parte de nossa investigação, pretendemos problematizar e explorar com mais intensidade posteriormente. De qualquer forma isso enriquece nossa problematização sobre as tensões vividas por estes educadores. Assim, o que fizemos foi mostrar nos Ceffas como agroecologia nasceu e caminhou, com suas particularidades institucionais, mas em sintonia com o que ocorria no Brasil e no estado do Espírito Santo.

1.4 Agroecologia: conceitos e perspectivas

Diferentes significados e conceituações são dados a agroecologia pela academia, principalmente porque os enfoques estão, na maioria dos casos, relacionados às áreas de atuações dos autores. Gliessman (*et al*, 2003), definem agroecologia como o estudo interativo da ecologia no sistema alimentar, abrangendo dimensões ecológicas, econômicas e sociais, esta definição expande seu pensamento para além das práticas de produção e impactos ambientais. Para Caporal (2009) agroecologia vai para além do manejo ecológico dos recursos naturais, ela constitui-se em um campo do conhecimento científico que, partindo de um enfoque holístico e de uma abordagem sistêmica, pretende contribuir para que as sociedades possam redirecionar o curso alterado da coevolução social e ecológica.

Neste trabalho, adotamos uma base técnica, social e política para compor nosso arcabouço conceitual de agroecologia, isso porque, entendemos que as consequências do atual modelo agrícola propagado pela Revolução Verde se desdobram em diferentes variáveis. Neste sentido a agroecologia é tratada nesta pesquisa como uma ciência, uma prática e um movimento, com abrangência no campo e na cidade, que desde seu surgimento tem seus esforços na

transição do atual modelo agrícola, promulgado pelo agronegócio e pela euforia produtivista, para uma agricultura sustentável e de base ecológica.

Nossa intenção em explorar a agroecologia nestas três dimensões (ciência, prática e movimento) está em consonância com a história, pois a agroecologia evoluiu articulando estas três dimensões com os enfoques técnico, social, político e científico, não cabendo a nós valorizar mais uma do que outra seja pela dimensão ou enfoque. Consideramos que todas possuem papel fundamental no desenvolvimento da agroecologia. Com isso, afasta-se um provável senso comum de acumulação de capital através da exploração desordenada da terra, prevalece a vida em harmonia com o ecossistema e geração de renda comunitária.

A ABA (2015) define agroecologia como ciência, movimento político e prática social, ancorada num enfoque científico, teórico, prático e metodológico que articula diferentes áreas do conhecimento de forma transdisciplinar e sistêmica, orientada a desenvolver sistemas agroalimentares sustentáveis em todas as suas dimensões. Esta definição de agroecologia constante no estatuto da ABA nos respalda academicamente e politicamente em reverberar a agroecologia nestas três dimensões.

Para Petersen (2012) a agroecologia se afirmou na sociedade através de três acepções: 1) como uma teoria crítica à agricultura industrial, com bases conceituais e metodológicas para proposição de uma agricultura sustentável; 2) como uma prática social adotada explícita ou implicitamente em coerência com a teoria ecológica; 3) como um movimento que mobiliza atores envolvidos, prática e teoricamente no desenvolvimento da agroecologia. Essas três concepções podem ser vistas, através de seu movimento histórico, como articuladas e conjuntas, ocupando cada vez mais, os espaços políticos, técnicos e sociais.

A ideia de movimento, está muito articulada com a ideia de redes. Luzzi (2007) e Almeida (2002) concordam que a agroecologia é formada por redes, e que estas são formadas por diferentes movimentos sociais, organizações de base, instituições de assessoria e organizações da agricultura familiar, além de instituições de ensino, pesquisa e extensão. Por isso, assumimos neste trabalho a agroecologia como uma ciência em movimento, composta por diversos movimentos sociais, que carregam em si a bandeira da agroecologia, além de diversas organizações públicos-privados que também têm a agroecologia como princípio de trabalho.

O trabalho de Wezel (*et al*, 2009), enfatizando a agroecologia enquanto ciência, prática e movimento trouxe um importante subsídio para as instituições que defendem essa tríade da agroecologia no Brasil. De acordo com o autor, mesmo que a agroecologia parta de aspectos da produção agrícola, é fundamental enxergá-la para além disso, nas últimas décadas dimensões como: ambiental, social, econômica, ética e questões de desenvolvimento sustentável estão se

tornando relevantes. Cuenin (*et al*, 2019), reconhece a agroecologia em suas dimensões enquanto ciência, prática e movimento, portanto esse reconhecimento significa que agroecologia é uma matriz, através de suas dimensões, que contrapõe a ciência ocidental hegemônica, pois essa traz insustentabilidade para o sistema agroalimentar, nesse caso, então, há necessidade de mudanças epistemológicas da ciência para contribuir para o desenvolvimento de um sistema agroalimentar mais sustentável.

Para Caporal e Petersen (2012), mesmo que a agroecologia parta de uma dimensão técnica, em seu sentido mais amplo, tem uma dimensão integral na qual as variáveis sociais e políticas ocupam lugar de destaque, isso porque a matriz central da agroecologia é a comunidade onde se insere o agricultor/a camponês/a, que cria sua identidade a partir de uma rede de relações sociais. A forma de enfrentamento da agroecologia aos pacotes tecnológicos da agricultura moderna é justamente a ação social coletiva, a agricultura de base familiar camponesa, que busca de autonomia em relação à indústria química-petroleira.

A agroecologia vai além do uso de práticas alternativas e o manejo de ecossistemas sem dependência química, a proposta agroecológica enfatiza agroecossistemas¹³ complexos, nas quais as próprias interações ecológicas entre os componentes biológicos subsidiem a fertilidade do solo, sua produtividade e a sanidade dos cultivos, de forma que sejam socialmente e economicamente sustentáveis. A agroecologia oferece conhecimentos e metodologias necessárias para o desenvolvimento de um manejo agrícola que seja ambientalmente adequado, altamente produtivo, socialmente equitativo e economicamente viável (ALTIERI, 2012).

O estudo do agroecossistema, desde seu nascedouro, procura articular a dimensão ecológica com a visão social, apesar disso a agroecologia avançou do entendimento da ciência que estuda o agroecossistema para a ciência que estuda o sistema agroalimentar, em razão de atender melhor as demandas da agricultura familiar. Alguns autores (GLIESSMAN, 2005; GONZÁLEZ DE MOLINA, 2011) trazem em seus estudos essa evolução terminológica, além disso o estatuto da ABA e a carta política do III ENA, ocorrido em 2014, já usam o termo sistema agroalimentar. Para Perez-Cassarino e Ferreira (2013) o conceito de sistemas agroalimentares estende a concepção de sustentabilidade e equidade social para espaços além da realidade campesina, propondo a organização do ambiente camponês a fim de fortalecer as dimensões sociais, culturais e ambientais em relação à primazia da esfera econômica e

¹³ Agroecossistemas são comunidades de plantas e animais interagindo com seu ambiente físico e químico que foi modificado para produzir alimentos, fibras, combustíveis e outros produtos para consumo e utilização humana (ALTIERI, 2012).

Um agroecossistema é um local de produção agrícola, uma propriedade agrícola por exemplo, que se baseia em princípios ecológicos e na nossa compreensão dos ecossistemas naturais (GLIESSMAN, 2005)

mercantil, característica do perfil do atual sistema agrícola. Laranjeira (*et al*, 2019) afirmam que o conceito de sistemas agroalimentares engloba o conceito de agroecossistemas, compreendido por muitos como a unidade básica de estudo da agroecologia, dessa forma os sistemas agroalimentares incorporam todos aqueles que produzem, distribuem, processam, bem como consomem os alimentos.

Para Costa (2017) a agroecologia busca a superação da problemática socioambiental criada pela agricultura industrial através de uma visão crítica sobre os processos agrícolas atuais. Isso implica o olhar para o campo com uma visão holística, mas com especial atenção para as questões sociais, nas quais o abismo entre ricos e pobres, negros e brancos, homens e mulheres deve ser enfrentado e; compreendendo que a solução para fome não está nas altas produções das monoculturas e sim na agricultura familiar que produz 70% dos alimentos¹⁴ da cesta básica, mas que possui apenas 15% das terras agricultáveis, já que o Brasil é um país com extrema concentração de terra, um dos grandes gargalos da agricultura brasileira. Com isso, a temática da reforma agrária é de interesse da agroecologia. A superação dos problemas criados pela agricultura industrial exige práticas que gere trabalho e renda para as comunidades, sem a dependência de insumos oriundos da indústria química.

Todas essas questões exigem lutas políticas para contrapor a agricultura industrial, o que não é uma tarefa fácil, pois há 50 anos a mídia se devota a defender a Revolução Verde, base tecnológica do agronegócio; que difunde uma ideologia falsa que o agronegócio é único capaz de gerar renda e sobrevivência aos povos do campo e; que as políticas públicas se voltam para fortalecer o agronegócio. É importante desconstruir as falácias do agronegócio e olhar para as sérias consequências ambientais, econômicas e sociais, especialmente para saúde humana, que esse modelo agrícola dominante tem gerado. O modelo tão propagado pela grande mídia está sufocado e a beira do abismo (MACHADO e FILHO, 2017).

A desconstrução da narrativa dominante passa por construir outra narrativa, a da agroecologia. A agroecologia passa a ser, então, uma proposição possível e capaz de alimentar o mundo, sem causar os desastres ambientais e altas dependências de mercado pelo agricultor. Como afirma Schutter (2014) a agroecologia se tornou uma alternativa necessária frente aos impactos da agricultura convencional, portanto diversos são os argumentos ambientais, sociais e econômicos em favor da agroecologia. Alinhado a matriz agroecológica Schutter (2014) defende que o direito à alimentação é o direito de todo indivíduo, sozinho ou em comunidade, de ter acesso físico e econômico o tempo todo a alimentos suficientes, adequados e

¹⁴ Dados do censo agropecuário 2006.

culturalmente aceitáveis, produzidos e consumidos de forma sustentável, preservando o acesso aos alimentos para as gerações futuras.

Por isso, como afirmam os movimentos sociais, precisamos da agroecologia em sua dimensão de movimento, pois só a luta política é capaz de tais transformações. Para La Via Campesina (2018) a agroecologia é política, com isso ela se torna uma alternativa de luta da classe camponesa, cujo seu principal objetivo é alcançar a soberania alimentar dos povos, fortalecendo e reconstruindo os sistemas alimentares locais, para isso é essencial garantir uma reforma agrária popular, articulando um novo modelo de relações econômicas e sociais baseado em dignidade, solidariedade e ética. Enquanto ciência e prática, a agroecologia pode, conforme apontado por Caporal (2009), propor estratégias de produções agrícolas mais sustentáveis e de transição para estilos de agriculturas menos dependente de pacotes tecnológicos, como uma contribuição para a vida das atuais e das futuras gerações neste planeta de recursos limitados.

As gerações futuras dependem da saúde da natureza, com a biodiversidade, o solo, a água e o ar livres da indústria química, importantes, nos últimos 50 anos, para a sustentação do agronegócio e seus projetos desenvolvimentistas para agricultura. Garantir as condições ambientais adequadas para as próximas gerações depende do apoio à agricultura de base familiar camponesa, pois esta é capaz de gerar vida e renda no campo, além de ser capaz de produzir, em qualquer escala, alimentos limpos, sem veneno, tanto de origem animal como vegetal. De acordo com Ploeg (2009) é enorme e indispensável a contribuição da agricultura camponesa para a produção de alimentos, a geração de emprego e renda, a sustentabilidade e o desenvolvimento de modo geral. Ploeg (2009) afirma que a agricultura camponesa está voltada para produzir tanto valor agregado quanto possível sob as circunstâncias dadas, assim a agroecologia, sob forma de resistência, é encontrada em uma ampla gama de práticas heterogêneas e crescentemente interligadas, por meio das quais o campesinato se constitui como essencialmente diferente.

A agroecologia é proposta então como uma matriz capaz de questionar a atual hegemonia produtiva, com intervenções ideológicas e práticas que dão energia aos movimentos na construção de agendas políticas. Ela tem ganhado cada vez mais visibilidade e adeptos, desde os agricultores que querem produzir de forma agroecológica, até os consumidores preocupados com uma alimentação saudável e produzida sem agredir ao meio ambiente. A agroecologia ainda permite o encontro desses dois atores, agricultores e consumidores. Isso através dos espaços de venda direta, como as feiras agroecológicas. Estes ambientes além de possibilitarem relações mais justas, tanto para as famílias produtoras, quanto para os consumidores, possibilitam a compreensão dos problemas vividos por um e por outro. Esta compreensão é

importante para construir solidariedades mútuas, caminhando assim para a transformação dos sistemas agroalimentares.

A agroecologia, enquanto matriz disciplinar, é vista como (CAPORAL, 2009) “pensar complexo”, no qual a expressão complexo significa o que é construído junto, o pensamento que se esforça para unir mesmo com as diferenciações. Alguns autores precursores da agroecologia (ALTIERI, 2012; GLIESSMAN, 2005; CASADO, GONZÁLEZ e GUZMÁN, 2000; CAPORAL, 2009) têm reafirmado a evolução da agroecologia enquanto disciplina e ciência. Caporal e Costabeber (2002) afirmam que a agroecologia é um campo de conhecimento de caráter multidisciplinar, composta de uma série de princípios, conceitos e metodologias que nos permitem estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas. Nesse sentido, a agroecologia não se enquadra na forma cartesiana de organização dos conhecimentos, ela é composta de múltiplas ciências, é por esse motivo que ela foi consagrada como uma ciência multidisciplinar. Agregar as ciências sociais à agroecologia é considerá-la não apenas como produtora de alimentos, mas como opção de vida, na qual os espaços políticos geradores de mudança são necessários. Dessa maneira, de acordo com Caporal (2009), a agroecologia, como matriz disciplinar, vem sustentando para o surgimento de um novo paradigma científico, rompendo com o isolacionismo das ciências e das disciplinas gerado pelo paradigma cartesiano.

1.5 Agroecologia como ciência, mas a partir de um novo paradigma

Fortalecer as redes de relações é o ponto de partida para sustentação do paradigma agroecológico, é através dela que a multidisciplinaridade acontece. A academia contribuindo com ensino e pesquisa, e os órgãos de extensão junto aos agricultores com as experiências práticas. Só a partir desse movimento, de união, que a agroecologia pode ser vista como um paradigma, capaz de estabelecer críticas aos paradigmas dominantes vigentes, ao mesmo tempo capaz de propor políticas públicas canalizadoras dessa nova perspectiva paradigmática agroecológica. Kuhn (1987) constrói o conceito de paradigma como sendo a cultura comum de um grupo em torno de um determinado fim; compreende todas as crenças, valores, técnicas, etc., compartilhadas pelos integrantes de certa comunidade. Um corpo característico de crenças e concepções que abrangem todos os conhecimentos partilhados por um grupo científico.

De acordo com Jacobina (2000) a noção de paradigma é anterior à obra de Kuhn e já está presente no campo acadêmico desde 1916, mas é a partir de seu uso como conceito central no ensaio de Kuhn em 1960 que o termo se consagra na epistemologia e depois se amplia para

as mais diversas áreas de conhecimento. Para Kuhn (1987), o surgimento de um paradigma se dá a partir da crise nas ciências, nas quais o paradigma dominante entra em crise. Dessa forma, Jacobina (2000) afirma que essa crise tem atravessado não só as ciências sociais, mas as próprias ciências naturais, cujos alicerces vêm sendo abalados pelas descobertas e invenções contemporâneas, pelo reconhecimento de que vivemos uma era de incertezas. Para Caporal (2009) Kuhn desmonta a ideia de neutralidade na ciência, além do mais a construção do conceito de paradigma se dá a partir da desconstrução epistemológica¹⁵ da ciência convencional, portanto quando o cientista apreende um paradigma, adquire ao mesmo tempo teoria, métodos e normas, quase sempre em uma mescla inseparável.

De acordo com Laranjeira (*et al*, 2019), em termos epistemológicos, entende-se que a ciência da agroecologia indica para o desenvolvimento de um novo paradigma, que favorece a construção de conhecimentos contextualizados, o que requer metodologias diferenciadas e posturas diferenciadas dos cientistas. Para Ribeiro, Ferreira e Noronha (2007) a agroecologia deve ser entendida como um paradigma, isso porque ela, como ciência, agrupa diferentes áreas do conhecimento, propondo uma ruptura com o modelo hegemônico de desenvolvimento rural baseado no agronegócio e na exclusão social, atuando diretamente em processos sociais, políticos, organizativos, culturais, ecológicos e ambientais. A agroecologia como ciência integradora de diferentes áreas do conhecimento busca superar a divisão cartesiana do conhecimento, são essas bases epistemológicas que dão sustentação ao paradigma agroecológico.

A necessidade de estudar as bases epistemológicas da agroecologia é resultado da crise do paradigma ocidental, na agricultura expressada como a crise do modelo produtivista, baseado nos preceitos da Revolução Verde. As críticas à ciência moderna e a apropriação de seus resultados, são dirigidas ao “modelo científico empírico”, “baconiano”, ao “paradigma cartesiano”, ao “positivismo” ou ao “reducionismo”, que consolidam do que se reconhece como “ciência”, “metodologia científica”, “paradigma ocidental” (GOMES, 2011). A crise do paradigma ocidental seu deu mediante aos traços de marginalização deixados no campo brasileiro, características que já foram apontadas anteriormente. Nesse sentido, para que a saída não fosse usar ferramentas que apenas substituísse as ferramentas causadoras da crise, energizou-se na formulação do paradigma agroecológico, adotando uma visão holística para enfrentamento do paradigma convencional.

¹⁵ Aqui o conceito epistemologia é utilizado com o sentido de teoria do conhecimento, englobando tanto o conhecimento científico como os saberes cotidianos, no caso, expressados na sabedoria dos agricultores, também é denominado conhecimento “tradicional”, “local” ou “autóctone” (GOMES, 2011).

Este novo campo de estudo busca a integração e a articulação de diferentes disciplinas e distintas ciências, que aqui citamos como contribuições vindas da Física, da Economia Ecológica e Ecologia Política, da Ecologia e Agronomia, da Biologia, da Educação, da Comunicação, da História, da Antropologia e da Sociologia (CAPORAL, COSTABEBER e PAULUS, 2011). Para Gomes (2011) a agroecologia enquanto um novo paradigma está em fase de consolidação e construção, e que ainda estão sendo imprimidos esforços para tal. Esperamos que este texto contribua para esse avanço. A agroecologia é apresentada como uma ciência holística, na qual as partes só podem ser entendidas a partir da visão do todo, cujos conhecimentos científicos são articulados com os saberes cotidianos, inaugurando uma ciência menos burocrática e mais contextualizada com a realidade dos agricultores.

A agroecologia exige uma conduta dialética e holística, isso porque ela é uma ciência que não tem dogmas nem receitas, porém tem princípios. É o caminho mais racional para produção de alimentos limpos e libertação dos agricultores do pacote tecnológicos da Revolução Verde (MACHADO e FILHO, 2017). A Revolução Verde é a grande causadora da necessidade do paradigma agroecológico, isso porque a indústria química só foi capaz de promover uma onda viciosa de consumo de derivados de combustíveis fósseis, promulgando que só era possível produzir com uso desses insumos, isso devido a sua base ser em uma ciência cartesiana que subdivide o todo em partes, retirando do agricultor sua autônoma produtiva e de gestão de sua propriedade.

Para Caporal (2009) a adesão ao paradigma agroecológico não supõe pleitear ou defender uma nova “revolução modernizadora”, mas sim uma ação dialética transformadora, dando lugar à construção e expansão de novos saberes socioambientais, alimentando assim, permanentemente, o processo de transição agroecológica. Essa transição tem sido o caminho para libertação dos agricultores do pacote tecnológico, é o único modo no qual é atribuído protagonismo aos agricultores e agricultoras, de forma a alcançarem uma produção socialmente justa e tecnicamente viável.

As iniciativas orientadas pelo paradigma agroecológico procuram transformar os sistemas de produção industrializados ao promoverem a transição da agricultura baseada no uso de combustíveis fósseis e dirigidos à produção para exportação e biocombustíveis para agriculturas diversificadas voltadas a produção nacional de alimentos por camponeses e famílias agricultoras rurais e urbanas a partir da inovação local, dos recursos locais e da energia solar. Para os camponeses, representa a possibilidade de acesso a terras, sementes, água, crédito e mercados locais, por meio da criação de políticas de apoio econômico, do fornecimento de incentivos financeiros, da abertura de oportunidades de mercado e da disponibilidade de tecnologias agroecológicas (ALTIERI, 2012, p. 15).

A agroecologia, ciência baseada em um novo paradigma, não reconhece apenas o conhecimento científico, mas também os saberes e os conhecimentos populares. Para Laranjeira (*et al*, 2019), na agroecologia os saberes são igualmente importantes, complementares e necessários para apresentar soluções para as questões atuais, dessa forma é relevante integrar saberes, conhecimentos e experiências, o que exige compreensão das relações sociais, econômicas, ambientais, culturais, políticas e éticas, nas quais o conhecimento é produzido. Ainda de acordo com esses autores é necessária a imersão nas relações sociais comunitárias, para beber da fonte do conhecimento tradicional e do popular, para assim ocorrer a construção dos conhecimentos agroecológicos.

Diferente da agricultura convencional com seu aparato tecnológico, de alto custo, a agroecologia carrega consigo seu enfoque tecnológico baseado em tecnologias alternativas, em sua maioria desenvolvidas pelos agricultores e pesquisadores, que são popularizadas e expandidas através de um processo de experimentação pelos próprios agricultores, promovendo técnicas economicamente viáveis aos povos camponeses. Esse movimento, como já apontamos, coloca os agricultores como protagonistas de seu meio, surgindo o que Gomes (2011) chama de atores sociais implicados. São implicados, porque são responsáveis também, assim como pesquisadores, pela produção do conhecimento, nos quais os saberes são integrados sem hierarquia. Para Gomes (2011) o conhecimento letrado, aquele oriundo da atividade científica, e o conhecimento cotidiano, resultado do acúmulo das sucessivas gerações, são inseparáveis, ambos não possuem atributos específicos que os tornem superiores ou inferiores uns aos outros. Nesse sentido, é impossível separar a prática científica da prática cotidiana, portanto é imperativo quebrar o domínio científico sobre a prática popular, e a subalternação dos agricultores às consultorias de profissionais de “conhecimento ilibado”.

A agroecologia enquanto paradigma, deve ser capaz de contribuir para o enfrentamento da crise socioambiental da nossa época. Uma crise que tem sua origem na própria crise do processo civilizatório, isso porque os problemas ambientais assumiram um status que ultrapassa o estágio da contestação, para transformar-se numa crítica radical do tipo de civilização que construímos. Cuenin (*et al*, 2019) constatou um pluralismo epistemológico na agroecologia, isso porque ela se alicerça em diferentes ciências e numa visão holística dos sistemas, ela tem por base técnicas de pesquisa fundamentadas em uma perspectiva interdisciplinar e no diálogo da diversidade dos saberes envolvendo contextos e soluções variados na construção do conhecimento agroecológico. Nessa linha, o autor afirma que a agroecologia deve ser reconhecida como um novo paradigma, com isso estabelece-se novas bases epistemológicas e metodológicas que permitem mudanças nas práticas agrícolas, nos valores e comportamentos

dos(as) consumidores(as) e, de maneira geral, dos(as) cidadãos(ãs), promovendo uma filosofia da ética.

Estamos diante de dois cenários e dois lados opostos, cada qual com seu paradigma. A Revolução Verde, paradigma do agronegócio e a agroecologia, paradigma da agricultura familiar. Enquanto o primeiro, vem deixando rastros de miséria e marginalidade no campo, o segundo tem procurado outros caminhos que não são os percorridos pelo primeiro, através de uma proposta socialmente e economicamente viável de desenvolvimento rural. Para Caporal (2009), a agroecologia não se baseia no paradigma cartesiano e reducionista, no paradigma da simplificação, pois esse não consegue problematizar a realidade.

Ao contrário das formas compartimentadas de ver e estudar a realidade, ou dos modos isolacionistas das ciências convencionais, baseadas no paradigma cartesiano, a agroecologia busca integrar os saberes históricos dos agricultores com os conhecimentos de diferentes ciências, permitindo, tanto a compreensão, análise e crítica do atual modelo do desenvolvimento e de agricultura, como o estabelecimento de novas estratégias para o desenvolvimento rural e novos desenhos de agriculturas mais sustentáveis, desde uma abordagem transdisciplinar e holística (CAPORAL, 2009, p. 7).

Para Cotrim e Soglio (2016), a agroecologia, através de uma noção de ciência contemporânea, busca pilares para construir uma visão holística e sistêmica, podendo ser entendida como uma ruptura em relação a visão cartesiana e disciplinar. O paradigma agroecológico, através da reunião de uma vasta matriz disciplinar, procura romper com a lógica capitalista de fragmentação do conhecimento, promovendo uma universalidade de disciplinas em seu favor. Para Caporal (2009) as redes de relações têm fortalecido cada vez mais o paradigma agroecológico, cujos membros compartilham alguns dos elementos epistemológicos que são chave na ciência agroecológica. Prova desse cenário é o crescente aumento nas publicações, cursos e congressos com enfoque agroecológico, cada vez mais é comum em eventos de outras áreas aceitarem trabalhos com o tema da agroecologia.

As cartas políticas, desde o I ENA, expõem a agroecologia como uma matriz disciplinar com princípios metodológicos e experiências sociais que fortalecem o paradigma agroecológico.

A perspectiva agroecológica é também crescentemente internalizada nas práticas de ensino, pesquisa e extensão a partir da ação convergente dos movimentos pela agroecologia com a militância de profissionais de instituições científico-acadêmicas. Ao mesmo tempo, consumidores individuais e/ou coletivamente organizados e institucionais buscam obter alimentos de qualidade em circuitos diferenciados de mercado. Cada vez mais setores e atores sociais começam a associar a agroecologia

ao desenvolvimento de uma cultura de paz abrangendo as cidades, o campo, a floresta, o mar e os rios. Esses múltiplos benefícios têm proporcionado a convergência entre o movimento pela agroecologia e outros movimentos sociais que militam pela democratização e pela sustentabilidade da sociedade, por meio de suas lutas por soberania e segurança alimentar e nutricional, saúde coletiva, justiça ambiental, economia solidária e igualdade de gênero, geracional e étnica (ANA, 2014).

Desconstruir os conceitos, técnicas, práticas e os processos que subsidiam o agronegócio é o primeiro passo para construção de um novo paradigma na agricultura. Romper com a monocultura em prol de uma produção sustentável, exige uma profunda transformação, na qual vários parâmetros e todos os paradigmas do agronegócio devem mudar. Estas são condutas que demandam muito tempo, cabendo à pesquisa, ensino e extensão, organizados sob novos conceitos, objetivos e condutas, a responsabilidade de orientar os agricultores nesse novo e inexorável paradigma.

O estudo da agroecologia como paradigma, como mostramos, procura romper com aquilo que foi proposto no movimento da agricultura alternativa em 1970, que a agroecologia vai além da simples aproximação entre agronomia e ecologia, que os saberes de diferentes disciplinas são fundamentais para sustentar a agroecologia como uma matriz multidisciplinar e de cunho paradigmático. Pensar e praticar numa visão horizontal, rompendo a verticalidade, propondo novos caminhos metodológicos de forma a contrapor o paradigma convencional, é desafio desse novo enfoque científico. Faz-se primordial que os agricultores sejam os sujeitos implicados desse processo, descentralizando e popularizando o conhecimento através das diferentes dimensões e abordagens da agroecologia, alimentando o desejo de uma sociedade mais justa e menos desigual.

CAPÍTULO II: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

2.1 Movimento Histórico da Pedagogia da Alternância

O surgimento da pedagogia da alternância, perpassa pelas tensões vividas pelo campesinato francês na década de 30, ela emerge em um momento de ausência de políticas públicas direcionadas ao povo camponês. Entre suas matrizes de origens estão a religiosa e o sindicalismo, ambas preocupadas com o abandono dos agricultores pelo Estado. Instituições religiosas e sindicais perceberam que a forma de transformar a realidade de abandono dos camponeses seria através da educação dos jovens, sem que os mesmos precisassem migrar para as cidades. O contexto francês é marcado, a partir de 1919, por um período de reconstrução pós-primeira guerra mundial, no qual o desafio era reconstrução da ordem social e econômica. Uma das alternativas de enfrentamento a esse cenário foi a expansão do potencial produtivo agrário. Como reação a essa política agrária e educacional que não atendia a realidade dos pequenos agricultores, a saída foi a criação de um formato educacional agrícola que atendesse as demandas dos jovens agricultores.

Foi então que, baseado nesse contexto, em 21 de novembro de 1935, nasceu na França, na comunidade de Sérignac-Péboudou, a primeira experiência de Escola Agrícola, que posteriormente em 1937 passam a se chamar *Maison Familiale Rurale (MFR)*¹⁶, sob liderança do Padre Abbé Granereau¹⁷ e forte participação dos agricultores familiares. Nascido em 1885, filho de camponeses, teve seu primeiro ofício nas lavouras de sua família, onde desde sua juventude se incomodava com as dificuldades e injustiças vividas pelos camponeses. Granereau enxergou na educação a única forma de contrapor essa realidade, mas não era uma proposta educativa convencional, era um formato inovador, que tinha como ponto de partida a realidade do estudante e os pais como protagonistas do processo educacional.

Abbé Granereau, por um lado, tinha personalidade forte e conservadora, por outro lado, tinha um forte engajamento social e político, profundamente ligado pelos princípios do cristianismo, este exerceu um papel fundamental na criação da primeira *Maison Familiale Rurale*. Além dele, outras duas personalidades foram fundamentais: o agricultor Jean Peyrat,

¹⁶ *Maison Familiale Rurale (MFR)*— Denominação original francesa do primeiro Ceffa, cujo nascimento e desenvolvimento serão abordados neste capítulo. Sua tradução para português “Casa Familiar Rural”.

¹⁷ O Padre Granereau terá um papel importante no lançamento da primeira *Maison Familiale Rurale* e nos primeiros passos da alternância, mas a essência, os métodos as ideias se devam em especial aos pais, em particular a Jean Peyrat, o Padre era um grande estimulador (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010).

que era Presidente do Sindicato da classe agrícola de Sérignac-Péboudou, extremamente preocupado com questões sociais do campo e a profissionalização dos jovens camponeses, também era pai de Ives, um dos primeiros jovens a estudar nesse formato educativo; e o jornalista e Presidente da Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), Arsène Couvrer, que também teve seus filhos estudando nas primeiras MFRs, foi uma figura de suma importância por levar até os agentes públicos essa nova proposta de ensino. O jovem Ives foi o estímulo para que o Padre Granereau levasse adiante essa iniciativa, o pai do jovem, o agricultor Jean Peyrat, incomodado pelo fato de seu filho não se adaptar à escola na cidade e abandonar os estudos, preferindo ficar somente com o trabalho no campo, fez com que ambos, o agricultor e o padre, começassem articular reuniões dos interessados em criar uma escola alternativa do campo (BEGNAMI, 2003).

Durante dois anos a École Agricole (Escola Agrícola) passou por uma “prova de fogo” na pequena comunidade de Sérignac-Péboudou, quatro jovens, entre eles Ives, filho de Jean Peyrat, foram matriculados em novembro de 1935. Os locais de estudo eram a paróquia e a casa do Padre Granereau, os jovens por serem partes importantes do trabalho familiar ficavam uma semana por mês na “escola” e o restante no meio familiar. Devido a questão legal de escolarização, os alunos foram matriculados em um curso agrícola por correspondência. Não havia outro professor senão o padre, também não existia um currículo pré-formulado, os conteúdos trabalhados eram em função do material que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. Em 17 de novembro de 1937, a experiência, por hora improvisada, se consolida em estruturas com melhores condições para atender essa nova forma de educação, passando a se chamar oficialmente de Maison Familiale Rurale. Foi em Lauzun, Província de Lot-et-Garonne, onde nasceu a primeira Maison Familiale Rurale, a alternância na ocasião foi chamada de “Fórmula de Lauzun”, isso porque, ela tinha nascido em Lauzun e os jovens ficavam uma semana por mês na escola e os demais dias na escola da vida (BEGNAMI, 2003; NOSELLA, 2014).

O início da escola de Lauzun aconteceu de forma já estruturada, com uma turma de 40 alunos, a contratação de um novo professor, a formação de uma associação de pais, uma proposta pedagógica própria que alternava entre formação na escola e no meio socioprofissional, e a vida em grupo passou a ser um princípio formativo, com isso os jovens passaram ter responsabilidades internas na escola (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010). É possível notar desde o início a interação dos jovens com seu meio social, assim como a busca por uma formação humana e uma maior participação das famílias nesse

processo formativo. García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) afirmam que as *Maison Familiale Rurale* não nascem do acaso, nem tampouco motivada por agentes públicos, elas tiveram como protagonistas: agricultores, pequenos empresários, dirigentes sindicais, sacerdotes, gente da cidade e do campo.

Lauzun foi a porta para expansão da pedagogia da alternância para França e posteriormente para o mundo. Já em 1940 foram criadas outras três escolas, entre elas uma feminina. Em 1942 inicia-se a primeira turma de formação de educadores, o curso tinha em torno de 3 semanas e seu público eram agricultores que tinham completado os estudos primários e talvez alguns cursos por correspondência. Em 1944 as MFRs já eram 50, distribuídas por todo território Francês. Em 1947 são beneficiadas por um reconhecimento oficial do ministério da agricultura, passando a receber uma ajuda financeira (CALIARI, 2002; GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010; NOSELLA, 2014).

O período de 1945 a 1960 foi um tempo de grandes acontecimentos (NOSELLA, 2014) no movimento da pedagogia da alternância francês, por isso é importante dividi-lo em quatro passagens: a primeira crise vivida pelas MFRs, sistematização pedagógica, o reconhecimento legal da alternância e a expansão para outros países.

A primeira crise enfrentada pelas MFRs foi gerada a partir de questões administrativas, da estrutura organizativa e da representatividade do movimento. Isso porque o bom sacerdote não estava sendo um bom administrador, os agricultores começaram a perceber uma desordem no andar das coisas, desde então começaram a cobrar uma maior disciplina administrativa do padre. Um segundo ponto que agravou a crise foi o fato do padre fundador não ter sido suficientemente prudente em seu relacionamento político, os agricultores achavam que ele tinha se aproximado demais do governo e que a presença do Estado nas escolas estava demasiadamente pesada. Da mesma forma acontecia com a igreja, esse seria o terceiro aspecto gerador da crise, talvez o mais importante, que é a concepção e doutrina da *Maison Familiale*. O sacerdote cogitava uma escola camponesa em sentido total, extremada e fechada, sem abertura para a cidade ou para outras formas de educação. Preocupados, os agricultores, não aceitaram essa concepção, até porque não era possível que todos os jovens permanecessem no campo e também não se poderia fechar um grupo de pessoas do resto do País. Todos esses acontecimentos tiveram como resultado o afastamento do padre Granereau da liderança do movimento, marcando uma nova etapa da história das *Maisons Familiales* (NOSELLA, 2014).

O relacionamento das escolas de alternância tanto com Estado quanto com a igreja até hoje tem gerado alguns desconfortos para o movimento. Com relação ao Estado, as escolas enfrentam o abandono e a falta de investimentos, além de uma burocratização com relação ao

aparato legal da alternância, passando a questionar o formato pedagógico, em muitas situações não se cumpre, por parte do Estado, o que já está prescrito na lei. Por parte da igreja, algumas escolas com fortes influências religiosas, tentam criar o que Nosella (2014) chama de “redução jesuítica agrícola”, uma concepção separativista e isolacionista, dado que o sistema educacional convencional não condiz com os princípios das escolas de alternância, então procuram criar uma “ilha do bem” fora do sistema. Essa situação pode chegar ao ponto de o movimento ficar sufocado pelo Estado e pela igreja, retirando o protagonismo das famílias.

O segundo aspecto marcante foi a sistematização pedagógica do movimento, a chegada dos pedagogos a partir de 1946 marcaram uma nova fase da alternância, entre eles destaca-se a participação de André Duffaure, responsável pela elaboração de um importante instrumento pedagógico, o plano de estudo¹⁸. Nosella (2014) chama essa fase de “pedagogicização” (positiva) do movimento, com isso foi possível sair da mera improvisação e intuição para um aparato mais científico. Duffaure era descrito como caçador e catalizador de ideias, não era pedagogo de formação e, sim, engenheiro agrícola, mas foi uma personalidade que deu energia ao movimento por mais de 40 anos. Para Duffaure a presença de MFR numa comunidade representaria desenvolvimento social, econômico e humano (DUFFAURE, 1985, p. 140), em diversos momentos fazia questão de dizer que a missão da alternância era “humanizar a humanidade”. Ainda de acordo com Duffaure (1985) a sistematização pedagógica da alternância mostra que ela é um processo formativo contínuo na descontinuidade de atividades e de espaços e tempos.

Em 1946 André Duffaure conhece Daniel Chartier na Escola Pierrelatte, este passou a ser o experimentador de Duffaure, ele ajudou a realizar, experimentar e refinar o Plano de Estudo (1946-1955), sua instrumentalização, por meio das Fichas Pedagógicas (1955), a introdução do método Colocação em Comum (1964-1965) e a construção do Plano de formação (1970). Coube mais tarde a Daniel Chartier expor de forma mais sistemática a abordagem pedagógica da alternância para academia. Em 1982 ele publica sua tese de doutorado, sob o título “Motivation et alternance”. Em 1985, reuniu e publicou os textos de André Duffaure em Educação, meio ambiente e alternância e, em 1986, conta a história do Movimento Casas Familiares e o nascimento da pedagogia da alternância (MAROIS, 2008).

¹⁸ Em 1946 foi introduzido o “Plano de Estudo” como metodologia de pesquisa da realidade. O caderno da Realidade vem logo em seguida e assim, os instrumentos pedagógicos e a fundamentação da alternância nas correntes pedagógicas ativas como Dewey, Freinet, entre tantos outros teóricos da chamada escola nova (BEGNAMI, 2003). O plano de estudo constitui o principal instrumento metodológico da alternância. É um método de pesquisa participativa, possibilita analisar os vários aspectos da realidade do aluno, promove uma relação autêntica entre a vida e a escola.

O terceiro fator marcante no movimento da pedagogia da alternância francês é o reconhecimento legal da alternância, ocorrido a partir de 1960, fruto de uma reestruturação no ensino francês, as MFRs passam a ser amparadas legalmente e incluídas, definitivamente no sistema de ensino francês. As Maisons Familiales então foram reconhecidas como escolas que podiam, além de profissionalizar, também escolarizar seus alunos, num projeto pedagógico orgânico que integraria o ensino geral e humanístico com a educação profissional. Apesar de ser um grande avanço, a Lei sobre o ensino agrícola, de 2 de agosto de 1960, consagrou implicitamente a alternância, esta lei que citou o nome MFRs e sua existência como entidades formadoras agrícolas, não trouxe a essência da alternância como princípio formativo, aparece apenas o termo “ritmo apropriado”, referindo-se ao tempo que jovem ficava na escola e em casa. Essa garantia só veio acontecer em 1971, com a Lei “Royer” que introduziu explicitamente a palavra “alternância” na parte referente ao ensino tecnológico. Esta lei causou certo alvoroço, pois propunha a introdução da alternância no sistema público de ensino. Esta era então vista como a salvação para o desastre educacional francês, fato que não foi bem-visto pelas lideranças do movimento. André Duffaure chegou a afirmar que a alternância não era a solução para tudo e que não era hora para dar esse passo (QUEIROZ, 1997; BEGNAMI, 2003; CALIARI, 2002).

É possível notar que desde sua criação em 1935 até 1971, foram necessários 36 anos para seu reconhecimento na França e até por outros países. Sua trajetória nesse período foi marcada por lutas, contradições e diversas conquistas, mas sobretudo sua essência foi preservada como uma proposta educativa contextualizada ao povo camponês, que prima pelo desenvolvimento humano e tem as famílias como protagonistas. Nesse sentido, a alternância não é apenas de tempo e espaço, mas sim uma alternância educativa, que tem a realidade do jovem o ponto de partida para sua formação. Foi essa característica e seu reconhecimento no território francês que chamou a atenção de outros países entre eles o Brasil.

Nesse contexto, apresentamos a quarta passagem que consideramos importante, relacionada aos grandes acontecimentos do movimento da alternância, que é a expansão extramuros francesa. Assim, a partir da década de 60 o movimento da alternância começou a se expandir pela Itália, Espanha e Portugal, chegou também na África e América Latina. De acordo com Nosella (2014), a primeira relação de caráter internacional das escolas de alternância francesas estabeleceu-se com a Itália em 1961/1962, onde a *Maison Familiale* passou a se chamar *Scuola della Famiglia Rurale*, abreviando, *scuola-famiglia*. A experiência Italiana, que posteriormente inspirará a brasileira, nasceu de forma bem consolidada, um acordo de manutenção foi estabelecido entre o ministério da educação, que arcava com 50% das

despesas, e a prefeitura local, que arcava com os outros 50%. Diferente da experiência francesa, alguns dos educadores (NOSELLA, 2014) eram funcionários do estado e não foi uma iniciativa da igreja como na França e sim de lideranças políticas, entre elas o prefeito de Castelfranco Veneto e os fundadores de uma cooperativa agrícola, Domenico Sartor e Brunello, que em razão de uma visita a França conheceram a experiência das escolas de alternância.

2.2 A chegada da *scuola-famiglia* no Brasil

Como já apontamos, a experiência das escolas de alternância chega ao Brasil por intermédio da experiência italiana. Teve como berço, no fim da década de 60, o sul do estado do Espírito Santo, que na ocasião enfrentava uma crise social no setor agrícola. Crise esta que era gerada também pelos primeiros aportes da Revolução Verde no Brasil, agricultores abandonando suas lavouras e migrando para as metrópoles, a ausência de políticas públicas voltadas aos pequenos agricultores fez com o jovem sacerdote, Humberto Pietrogrande, que estava na Itália para completar sua formação, refletisse sobre esse contexto.

Nesse contexto de rompimento do equilíbrio da dinâmica tradicional de produção agrícola das pequenas unidades familiares camponesas do sul do Estado, o Pe. Pietrogrande se envolve na busca de oportunidades que proporcionassem melhores condições de vida ou, no mínimo, que amenizassem as dificuldades enfrentadas pelos ítalo-brasileiros e seus descendentes, que ocupavam regiões nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul [...] (CALIARI, 2013, p. 194).

A década de 60 foi um marco na agricultura capixaba, isso devido a um programa do governo federal que erradicou com os cafezais devido ao excedente de produção de café no país, além da baixa produtividade e elevados índices de pragas e doenças. O estado do Espírito Santo eliminou cerca de 250 mil hectares, sendo o estado mais atingido, pois teve 53,8% dos cafeeiros erradicados e 71,0% da área plantada, liberada. No meio rural capixaba essa política resultou no desemprego direto de aproximadamente 60 mil pessoas e na precarização das condições de vida de 240 mil capixabas, aproximadamente 1/5 da população rural de 1960. As consequências sociais e econômicas foram desastrosas, provocando o maior êxodo rural da história capixaba. Entre as décadas de 60 e 70, 26% da população migrou para a cidade, resultando numa pobreza rural por falta de alternativas econômicas e “inchaço” das cidades (SILVA, *et al*, 2016). Enquanto os pequenos agricultores estavam sendo expulsos de suas terras, sendo obrigados a procurar empregos nos grandes centros, o avanço do agronegócio, estimulado

por subsídios e incentivos fiscais, através dos latifúndios e grandes aparatos tecnológicos, tomava conta do cenário agrícola capixaba. Faziam parte destes agricultores, imigrantes italianos que tiveram o Espírito Santo como a primeira província imperial, em 1874, a receber esses imigrantes com intuito de alavancar a produção cafeeira. Muitos desses imigrantes italianos foram trabalhar em fazendas, e ao longo dos anos acabaram adquirindo pequenas propriedades rurais, onde esses também foram assolados pela crise na agricultura capixaba.

Importante destacar também a lei de terras de 1850, esta foi uma das primeiras leis brasileiras, após a independência do Brasil em 1822, que estabeleceu que o único meio de se ter a posse da terra seria através da compra à vista. De acordo com Silva (2015) com um custo alto para aquisição, a terra se tornou um bem de grande valor e acessível a apenas uma pequena parcela da população, ou seja, privilegiava os grandes empresários da época e tirava de cena a possibilidade de ex-escravos e trabalhadores livres de adquirirem as terras. Isso, então, foi um incentivo para os italianos e demais imigrantes iniciarem um processo de ocupação de terras brasileiras, fazendo com que os ex-escravos se concentrassem nas favelas. Essa lei contribuiu então para aprimorar a concentração fundiária que já assolava o Brasil como nos tempos atuais.

As regiões da província espírito-santense eram, em sua maioria, constituídas por terras devolutas, assim a partir de 1870 houve um incentivo para o processo de imigração europeia no Brasil com o objetivo de formar colônias produtivas em terras consideradas inabitadas pelo governo, sendo incentivado em maior escala a partir de 1888 como forma de substituição da mão de obra escrava, após a proibição do tráfico negreiro. Após a abolição da escravatura, a região sul passou por uma desconcentração de terras, isso porque, muitos fazendeiros viram seus custos aumentarem quando teriam que pagar por mão de obra, dessa forma, resolveram vender as terras, impulsionando uma fragmentação fundiária em pequenas propriedades produtoras de café (RODRIGUES, 2017). Já como donatários¹⁹ de suas terras, sentem na pele a partir de 1960 a crise cafeeira acompanhada da modernização da agricultura que assolou não só as terras capixabas, mas outros estados brasileiros.

Esse contexto fez com que o Padre Humberto Pietrogrande tomasse a iniciativa de fazer algo, não era possível aceitar tal situação de braços cruzados. Foi então que o sacerdote começou a projetar a fundação de um movimento “Ítalo-brasileiro” com o objetivo de sensibilização dos governos da Itália e do Brasil para a compensação dos desastres causados

¹⁹ Ler mais sobre branqueamento da população em: SANTOS, Ricardo Augusto. Branqueamento do Brasil. História ciência e saúde -Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 221-224, Mar. 2008.

Ler mais sobre substituição da mão de obra escrava pelos imigrantes em: FRANÇA, Thiago de Novaes. A substituição da mão-de-obra escrava e a opção pela grande imigração no estado de São Paulo. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

pela crise vivida pelos agricultores capixabas, através de ações de desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social no estado do Espírito Santo. Como resultado desse movimento, foi fundada, no sul do estado, uma entidade jurídica chamada *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo* (AES), inclusive para possibilitar a assinatura de convênios e arrecadações de recursos. A criação desta associação resultou em algumas ações entre os anos de 1966 e 1968, entre elas o envio de 12 estagiários (sete agricultores, dois assistentes sociais, um técnico agrícola e dois assistentes rurais) à Itália, esses não foram com o explícito propósito de se especializar em Escola-Família, mas aconteceu que a AES, tendo contato com as Escolas-Famílias da Itália, achou interessante mandar os brasileiros estagiarem nessas escolas. Paralelo à ida dos brasileiros a Itália, o Espírito Santo recebia três técnicos italianos, entre eles um diretor de uma Escola-Família na Itália. Estes tinham a missão de traçar junto ao padre um plano de ação para mudar a realidade daquela região (NOSELLA, 2014).

Entre as frentes de trabalho traçadas, estava a inserção de uma escola de alternância no território capixaba. Assim, para operacionalizar tal ação, foi fundado em abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), uma entidade civil mantenedora, filantrópica e sem fins lucrativos.

[...] fundada em 28 de abril de 1968, por lideranças rurais e urbanas, sob a articulação do sacerdote jesuíta, Pe. Humberto Pietrogrande, com o objetivo de promover a formação integral dos jovens e famílias rurais em seus aspectos econômico, tecnológico, político, social e espiritual e a transformação de seu meio, através da ação comunitária (MEPES, 2019).

Sob coordenação do Mepes, foram criadas, no dia 09 de março de 1969, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Espírito Santo, localizadas em Olivânia e Alfredo Chaves. Em sua fase inicial essas atendiam somente homens. Só a partir de 1970 começou a discussão para atender o público feminino e iniciar turmas mistas. As primeiras EFAs são escolas informais de “Curso livre”, isto é, sem nenhuma autorização legal de órgãos competentes. O curso profissionalizante tinha duração de 2 anos, com alternância de uma semana na escola e duas no meio socioprofissional. O público era de jovens rurais, filhos de agricultores familiares, a maioria, fora da faixa etária escolar, ou seja, jovens com mais 16 anos de idade. Nessa primeira fase da expansão a preocupação era ampliar para demais municípios a experiência das EFAs. No início o Mepes, mantenedora legal, assumiu também as responsabilidades financeiras e de gestão do sistema. Posteriormente, as famílias começaram a assumir a função gestora dessas unidades, dando lugar ao princípio fundamental com o qual surgiu na França, que é o protagonismo dos pais agricultores (BEGNAMI, 2003).

De acordo com o Mepes (2019), os Ceffas vinculados a esse movimento educacional são caracterizados como filantrópicos/particulares, isso porque o Mepes é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como entidade beneficente. Dessa forma, são aportados recursos do governo do estado para pagamento de despesas de pessoal e manutenção, sendo que esse (estado) exige um retorno que não se traduz em moeda, mas em desenvolvimento social. Por esse motivo, as escolas do Mepes são caracterizadas como particulares, mesmo o estudante não pagando mensalidade para sua escolarização.

Para o Mepes (2019) o avanço educacional seria acompanhado de um desenvolvimento social, para isso era oferecido uma educação diferenciada, capaz de propiciar aos sujeitos autonomia e emancipação, coisa que, na época, não era possível via poder público. Além de sua missão educacional, o movimento também estava atento às condições de vida dos camponeses, o acesso à saúde, moradia e políticas públicas para aquela população por tempos massacrada pela ausência do estado. Enfrentando adversidades e perseguições o movimento seguiu sua missão oferecendo uma resposta perante a demanda por uma educação de qualidade às classes populares do campo. De acordo com Caliari (2013) a sociedade brasileira vivia, na emergência do Mepes, sob um Estado arbitrário e pouco tolerante com as organizações populares, isso causado pelo estado de exceção militar imposto no Brasil, a partir de 1964. Lideranças do movimento, inclusive o Pe. Humberto, chegaram a serem presos, as escolas eram constantemente surpreendidas com visitas de militares, mas com a persistência do sacerdote aliada a militância dos agricultores, as EFAs superaram as adversidades expandindo também para o norte do estado do Espírito Santo.

Segundo Nosella (2014) as EFAs chegam no norte do Espírito Santo em 1972, por meio do movimento pastoral da diocese de São Mateus, nesse ano foram inauguradas as EFAs masculinas de Jaguaré, no município de São Mateus e do Bley, no município de São Gabriel da Palha e a EFA feminina de Economia Doméstica, no município de São Mateus, Km 41. A região norte tinha um contexto agrário diferente da região sul, o Norte não sofreu tanto com a crise cafeeira de 1960, isso porque além dos cafezais os agricultores diversificavam sua produção com lavouras brancas²⁰ e pecuária, é também uma região com menor número de colonos. Rodrigues (2017) afirma que o território norte a partir da década de 70 foi marcado por profundas transformações socioambientais, econômicas, culturais e políticas, tanto no meio rural como no contexto urbano, o avanço da modernização agrícola e as disputas de poder tensionaram o espaço social do campo em torno de dois eixos: a esfera camponesa e a esfera

²⁰ Refere-se ao cultivo de culturas como: arroz, milho, mandioca e feijão.

do agronegócio. Esse cenário deu lugar a um ambiente propício para organização dos movimentos sociais, que tinham em suas pautas não só o campesinato, mas também a luta por um país mais democrático. É nesse contexto de efervescência de grupos sociais organizados que as EFAs surgem no norte do estado do Espírito Santo.

É devido a esse contexto que Telau (2015) afirma que houve uma diferença no desenvolvimento das EFAs entre as regiões norte e sul do estado do Espírito Santo. Para este autor, no Norte o contexto de lutas e resistências que marcaram a disputa entre o projeto da agricultura camponesa e o avanço do agronegócio era intenso desde a década de 70, ao passo que no Sul o contexto de imigração, que se centraram mais em políticas compensatórias, que lutas sociais.

[...] dos anos de 1980 até 2000 a Pedagogia da Alternância no norte do Estado, acompanhando as lutas sociais, expandiu-se para fora do MEPES. Foram criadas as Escolas Comunitárias Rurais e as Escolas Famílias Agrícolas ligadas às Secretarias Municipais de Educação, marcadas por uma pressão da população rural ao poder público municipal. A pedagogia da Alternância foi também adotada pelas Escolas de Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Diante dessa diversidade de experiências, iniciaram-se no Estado as reflexões a respeito da criação de uma rede de unidade político-pedagógica entre os CEFFAs capixabas, que culminou na institucionalização da RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo) no ano de 2003 (TELAU, 2015, p. 33).

A Raceffaes (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo) nasceu numa condição histórica, política e social muito favorável, momento em que a esperança de dias melhores estavam por vir, quando os movimentos sociais estavam em efervescência com a eleição em 2002 de um governo de esquerda. Nessa perspectiva, a Raceffaes emergiu com a missão de oferecer uma representação política e assessoria pedagógica aos Ceffas da região norte do Espírito Santo, com base nos princípios pedagógicos e filosóficos da Pedagogia da Alternância. De acordo com Oliveira (2016) a Raceffaes tem como principais objetivos: ser uma articulação que possibilitasse a reflexão dentro do movimento Ceffa; possibilitar a militância protagonista através da auto-organização das famílias, estudantes e educadores; e apoiar e assessorar a expansão da pedagogia da alternância pela via pública. Como estratégias para atingi-los a Raceffaes desenvolve, entre outras ações, o assessoramento à expansão de estratégias formativas em alternância e a formação dos/as educadores/as e lideranças ligadas aos Ceffas, por meio de cursos, seminários, fóruns, comitês, assembleias e encontros de educadores, agricultores, mulheres camponesas, estudantes e diretorias das associações dos Ceffas.

A partir do norte capixaba a pedagogia da alternância ganhou uma dimensão de relevância no cenário nacional, pela abrangência das experiências e pelo público beneficiário (RACEFFAES, 2011). Hoje no estado do Espírito Santo iniciativas de formação em alternância são desenvolvidas em todas as etapas da formação básica (educação infantil, ensino fundamental e educação profissional técnica de nível médio), na formação inicial e continuada de professores, agricultores e lideranças sociais.

Essas iniciativas são desenvolvidas pelas Escolas Comunitárias Rurais, Escolas Famílias Agrícolas, Escolas Multisseriadas, Escolas de Assentamentos de Reforma Agrária, Universidade Federal do Espírito Santo, Polos da Universidade Aberta do Brasil, Faculdades particulares, Secretarias Municipais de Educação, Secretaria Estadual de Educação, Superintendências Regionais de Educação, Macrocentro Norte e Noroeste das Escolas Multisseriadas, pelo Mepes e pela Raceffaes. Nos demais estados da federação brasileira as experiências mais exitosas são as Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais (RACEFFAES, 2011). A Raceffaes é uma instituição que congrega e apoia a maioria dessas iniciativas no estado, especialmente na região Norte, ela vem há mais de quinze anos fomentando o desenvolvimento da pedagogia da alternância, visando a unidade político-pedagógica das instituições promotoras da alternância no estado.

Para Menezes (2013), as EFAs brasileiras encontraram na pedagogia de Paulo Freire os pressupostos e os fundamentos epistemológicos que ajudaram na formação de sua identidade, assim, os princípios da pedagogia freiriana foram integrando pouco a pouco na prática sociopedagógica das EFAs. Mesmo sendo surgidas em épocas e contextos diferentes, existem muitos aspectos comuns entre essas duas propostas pedagógicas. A educação contextualizada com a prática da vida e a educação para emancipação dos sujeitos são alguns dos pressupostos que as unificam, por isso Paulo Freire tem sido utilizado para fundamentar grande parte dos pressupostos pedagógicos da alternância. Ao estudá-las parece que tratam de uma mesma proposta pedagógica, talvez essa semelhança esteja em suas raízes humanistas e cristãs presentes em ambas.

2.3 Pedagogia da Alternância e seus Princípios Teórico-Metodológicos

A caminhada da pedagogia da alternância foi marcada tanto pelo protagonismo dos agricultores na gerência, quanto pelo protagonismo dos jovens em seus estudos. Para ser uma escola de alternância não basta estar localizada no meio rural, ela precisa carregar consigo

princípios pedagógicos e políticos, que vêm desde seu surgimento e aprimorados ao longo dos anos. O diferencial dos Ceffas não está apenas na alternância em si, aquela apenas de tempo e espaço, ter essa visão é simplificar e limitar a alternância, ela precisa ser pedagogizada, o jovem tem que ter clareza de seus papéis quando está na escola e quando está em seu meio socioprofissional, para isso existem os instrumentos pedagógicos próprios da alternância que vão dar esses sentidos. São esses instrumentos as bases para que a escola da pedagogia da alternância seja a escola da vida, eles contribuirão para emancipação do jovem enquanto ser social. Através da problematização de sua realidade, o jovem leva para escola suas inquietações e reflexões, para posteriormente levantar alternativas para superação dos problemas apontados.

A Pedagogia da Alternância tem como princípio de sua ação educativa a reflexão em vista da transformação da realidade, todo o processo educativo constitui-se em uma produção humana voltada a uma finalidade, seja para a manutenção do sistema e valores vigentes, seja para a sua transformação. A educação é concebida, na pedagogia da alternância, como ação transformadora consciente do sujeito e da sua realidade, através de momentos de ação e reflexão. A ação é a tomada de consciência, a reflexão conduz para consciência mais esclarecida. Assim, o processo educativo é resultado de uma relação dialética da ação e reflexão em constante movimento (OLIVEIRA, 2016).

Para Puig-Calvó e Gimonet (2013, p. 42) a “alternância enquanto pedagogia está em construção, em movimento, porque parte da realidade mutante, o que significa que está se recompondo constantemente”. Se a alternância é um sistema educativo que tem a realidade do jovem seu ponto de partida, significa dizer que seus conteúdos e programas de ensino estão em constantes movimentações, isso porque o mundo está diante de distintas realidades, é uma pedagogia que exercita a plena liberdade. Nosella (2013) afirma que a liberdade na pedagogia da alternância é libertar o jovem camponês do isolamento, do medo; enfim, libertá-lo dos preceitos contra seu mundo.

Em síntese, o objetivo da pedagogia da alternância, em seus níveis de escolarização fundamental e médio, é criar os valores fundamentais do humanismo, auxiliando os alunos na identificação de suas individuais inclinações intelectuais, morais e sociais, por meio de uma orgânica e refletida articulação entre escola, família e território socioproductivo (NOSELLA, 2013, p. 102).

A alternância não tem manual, mas sim princípios que não devem ser desviados, todavia, ao longo dos anos, a proposta educativa da alternância foi sendo aprimorada aos diferentes contextos aos quais atende e também em consequência da evolução social e tecnológica que vivemos. O próprio tempo da alternância vem mudando de acordo com as demandas de um

novo momento da civilização. Quando a alternância surgiu a prioridade dos jovens era trabalhar para ajudar no sustento da família, atualmente esse contexto mudou, em geral, as famílias agora têm como prioridade o estudo e posteriormente o trabalho. Esse novo contexto fez algumas escolas de alternância mudarem suas propostas pedagógicas, principalmente aquelas ligadas as prefeituras, para uma alternância não mais de uma semana na escola e uma semana no meio socioprofissional, mas sim de uma alternância de um dia por semana, ou seja, o jovem estuda quatro dias da semana na escola e por um dia realiza suas atividades no contexto socioprofissional. Com relação aos princípios da alternância acredita-se que todos foram garantidos, o que mudou foi só a redução do tempo comunidade²¹ e aumento do tempo escola para atender as novas demandas familiares. Ainda se persevera a ideia da comunidade como importante espaço de aprendizado, só que agora em novo formato educativo. Preocupado com a crescente expansão das escolas de alternância Gimonet (2007) chamou a atenção para o que é de fato alternância, que esta não pode ser confundida como uma educação que alterna espaços sem nenhuma relação e sentido.

Não basta que o jovem fique um tempo na escola e um tempo na comunidade, ou até mesmo fazer suceder-se tempos de trabalho prático e tempos de escola sem que essa relação esteja pedagogizada. A essência da alternância está na pedagogização de seus instrumentos, isso faz com que o estudante e a família sejam protagonistas do processo de formação. Foi nesse contexto que Gimonet (2007) evidenciou três tipos de alternância pedagógica: (1) a falsa alternância, também denominada de alternância justaposta, se caracteriza pela sucessão temporal de períodos em locais diferentes, sem o estabelecimento de nenhuma ligação explícita entre a formação acadêmica e atividades práticas; (2) alternância aproximativa, é um modelo cuja organização didática vincula os dois espaços e tempos de formação num conjunto mais coerente, porém os estudantes são meros espectadores, sem condições de agir sobre a realidade, o aspecto transformação da realidade aqui não é possível; (3) a alternância real, esta realiza uma explícita conexão entre os tempos formativos, além de um trabalho reflexivo sobre a realidade, relacionando suas ações à reflexão.

Para Silva (2013), todas essas tipologias e classificações mostram que não basta uma preposição ou uma mera substituição de palavras, sua efetivação exige de fato a presença de dispositivos pedagógicos e instrumentos específicos que, por sua vez, estejam em coerência e articulados com o projeto e os princípios da formação e dos sujeitos envolvidos nas experiências educativas. Todas essas direções de alternância mostram que é imperativo diminuir a distância

²¹ Tempo comunidade ou estadia refere-se ao momento que o estudante está em seu meio socioprofissional realizando as atividades pedagógicas da alternância.

entre teoria e a prática da alternância, é fato que em diferentes lugares existem distintos modos de se fazer alternância, é claro que há muitas incertezas, até mesmo no contexto dos Ceffas, quanto a prática da alternância. Entretanto, há de considerar que a alternância está em permanente construção e que não há um projeto ideal desse método educativo, mas sim espaços que devem ser ocupados e ao longo do tempo transformados em ambientes reflexivos. O que é importante ressaltar, é que o ritmo pedagógico da alternância é o que faz dar sentido e significado a formação intelectual e profissional do jovem, por isso ela deve estar sempre em consonância com as origens e princípios da alternância.

Sobre os princípios dos Ceffas, a Raceffaes (2011) aponta quatro que foram originários desde o surgimento dos Ceffas: (1) princípio filosófico, que diz respeito a uma escola própria e apropriada aos camponeses; (2) o princípio político, que é a gestão do agricultor, à participação efetiva das famílias na gestão do projeto; (3) o princípio pedagógico, que é a própria pedagogia da alternância, diz respeito à forma, ao ritmo, ou seja, à dinâmica dessa estratégia pedagógica, a organização dos tempos, espaços e atividades formativas levam em consideração que a vida social e o trabalho familiar comunitário são as bases da formação no Ceffa; (4) princípio metodológico, o plano de estudo, representa o cerne do movimento, pois ele é a sistematização da fórmula da alternância em todas as suas partes. A alternância perpassa por um processo dialético entre o fazer e o pensar, a ação e a reflexão, uma pedagogia preocupada com a relação da vida prática e escola, em que ambas coexistem e são indissociáveis.

Em nível local, cada Ceffa está organizado em uma associação, pois, pela via associativa, as famílias podem, formalmente, acompanhar e auxiliar a escola na busca de seus objetivos. Na associação participam as famílias, agricultores e lideranças do meio rural no processo de funcionamento e gerenciamento do Ceffa. A associação é a garantia da partilha do poder educativo nos Ceffas, ela é dividida em três setores: administrativo, pedagógico e agropecuário. Entre os objetivos da associação estão: representar e defender os interesses daquela escola perante os órgãos municipais, estaduais e federais; fazer a interlocução com a entidade mantenedora e estabelecer parcerias, convênios e acordos com instituições para o desenvolvimento e fortalecimento das ações promovidas pelos Ceffas. Cada associação é autônoma na sua área de atuação e está integrada a uma associação regional. Os Ceffas do norte do Espírito Santo são associados em nível regional à Raceffaes. No âmbito nacional são representados pela UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil) e a nível internacional pela AIMFR (Associação Internacional das Casas Familiares Rurais). Para Gimonet (2007) a associação, através do poder conferido aos agricultores, diferencia o Ceffa de outras instituições educativas, pois a associação é um espaço de liberdade e de promoção

das pessoas, desempenhando a função de emancipação, de responsabilização e de engajamento de seus membros. A associação em um Ceffa representa um campo democrático, no qual as famílias decidem os rumos daquela instituição, é o espaço onde as famílias e os camponeses são os protagonistas da prática educativa da alternância.

A prática da pedagogia da alternância tem permitido os camponeses se promoverem dentro de sua própria cultura e realidade socioeconômica, seus resultados têm legitimado cada vez mais o desenvolvimento de uma proposta educativa contextualizada ao povo camponês. Seus reflexos mais contundentes podem ser sentidos na propagação de valores sociais incluídos, emancipadores e libertadores da cultura da depreciação do agricultor. Considerar a pedagogia da alternância como uma prática educativa significa, antes de tudo, considerá-la como a pedagogia do compromisso, isso porque ela carrega consigo compromissos com: a solidariedade, o desenvolvimento, a sustentabilidade, a intervenção social, educação da opção, com a educação da percepção e a educação da autonomia. O jovem estudante da escola de alternância carrega consigo o existir humanamente, ancorado na perspectiva humanista de sua origem, que o tempo de vida ensina mais que o tempo de escola, por isso sua intensa relação com os sujeitos e seu meio (CALIARI, 2013).

Assim, o papel da alternância é possibilitar ao jovem olhar para o mundo ao seu redor para poder dar-lhe um sentido, por isso além da concepção humanista ela carrega consigo a concepção dialética, que é considerar o ser humano como parte de uma realidade total que é essencialmente mutável, sendo, por isso, também ele essencialmente mutável. Isso representa o princípio da transformação, contrapondo a permanência e aceitação das coisas, o jovem tem a responsabilidade de transformar a sua realidade, sendo esse o protagonista de tal ação. Para García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) o educador da alternância é mais que um professor, no sentido tradicional do termo, isso porque, é uma profissão de compromisso e exigências, que supõe identificação, responsabilidade pessoal, compromisso com a organização e conhecer bem o meio em que está inserido, por isso ele também é chamado de monitor.

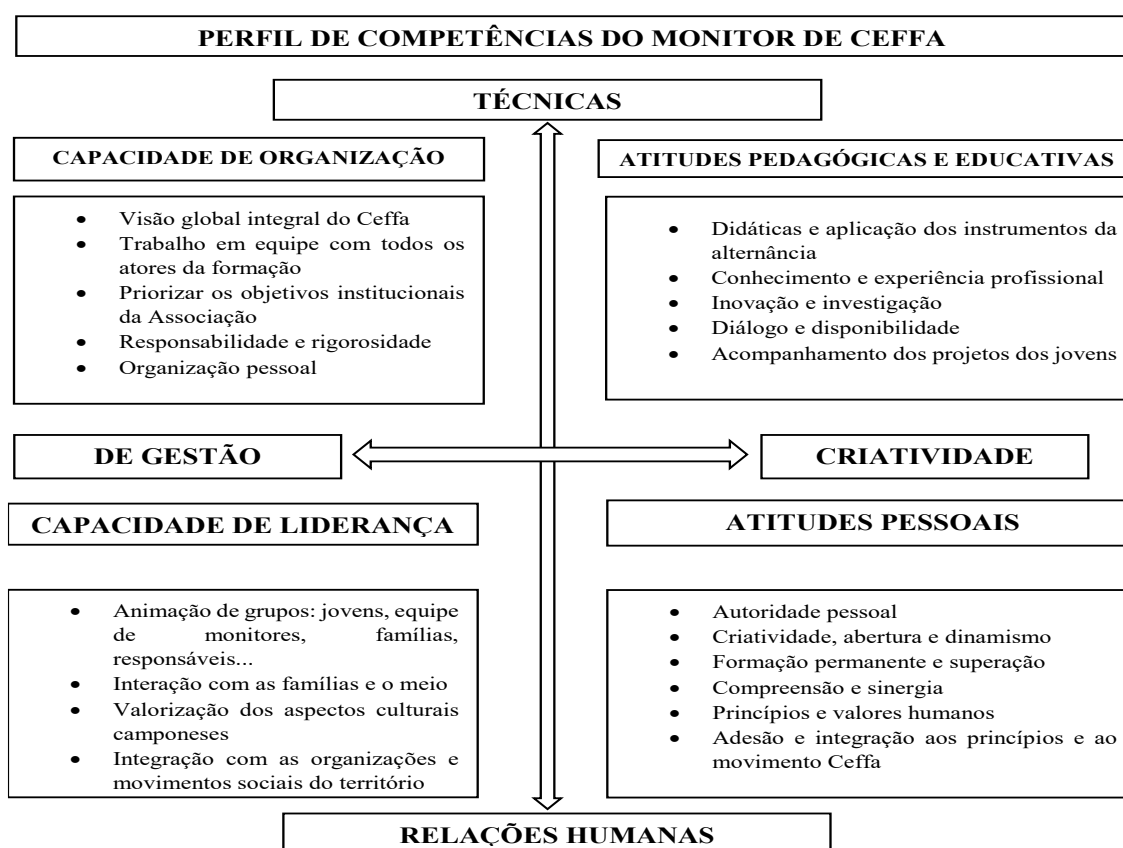
O monitor não é um professor que traz o saber, é um guia que acompanha e orienta, um animador do processo formativo de cada um de seus alunos - aos que acompanha no seu processo de aprendizagem até a inserção profissional - e de seu meio. Não é só um “docente”, um formador, um professor. Seu papel de escuta, de diálogo com os jovens, de relação com as famílias, com os responsáveis da alternância...é essencial. Por isso, nos Ceffas, se fala sempre da função global do monitor, que se fundamenta na realidade vivida da alternância (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 74).

Diferente do modelo tradicional de ensino, cujo saber centra-se no professor e nos programas de ensino, a figura do monitor²² é um dos elementos que difere a pedagogia da alternância da pedagogia tradicional. Puig-Calvó e Gimonet (2013) apresentam diferenças concretas entre o professor da pedagogia tradicional e o monitor da pedagogia da alternância. Para esses autores, a pedagogia tradicional é centrada no programa e no docente, o estudante é sujeito passivo do processo, o professor é o detentor do saber e os conhecimentos são transmitidos, além do mais, as famílias vivem basicamente da informação. Na pedagogia da alternância, o monitor é parte de uma corrente pedagógica centrada na realidade, a realidade da vida é outra e mais ampla que a da escola, ela supõe enfrentamento das dificuldades através de sua problematização e reflexão, é o jovem como centro e sujeito do processo educativo situado no seu meio, e o monitor como animador desse processo.

Para que a formação seja integral, o monitor precisa conhecer o jovem, sua família, sua comunidade, assim como precisa conhecer sobre o conteúdo de sua disciplina, com o apoio da família, que é co-formadora, é o monitor quem faz a ponte entre a vida/realidade e a escola, é uma pedagogia da parceria. Gimonet (1998) apresenta três exigências para ser monitor: conhecimento do ambiente socioprofissional, uma formação pedagógica específica e um aperfeiçoamento contínuo. Já García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010) resume de forma gráfica as competências necessárias para um monitor. Peças fundamentais no processo de formação em alternância, os monitores são acima de tudo militantes de uma causa, eles vivem a alternância, inserindo-se nesse projeto por acreditarem que a escola de alternância pode transformar sujeitos e realidades. Para ser monitor exige um conjunto de condições (Figura 2) que vão desde uma formação técnica a aspectos ideológicos.

FIGURA 2: O Perfil de Competência do Monitor de Ceffa

²² O termo monitor é aqui usado para explicitar porque os Ceffas utilizam essa nomenclatura, por isso fizemos questão de utilizar a terminologia “monitor” e não educador como usamos na maior parte do texto.



Fonte: García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010)

Os monitores são responsáveis pela operacionalização da alternância, transcender o mero exercício de lecionar faz parte do dia a dia desse profissional. Atualmente a Raceffaes oferece dois tipos de formações aos educadores do norte do estado do Espírito Santo, uma para educadores iniciantes na pedagogia da alternância e outra continuada, para educadores em exercício. A primeira em caráter de curso de aperfeiçoamento e a segunda em formato de pós-graduação, ambas as formações são realizadas em parceria com o IFES (Instituto Federal do Espírito Santo), além de dois encontros anuais dos educadores dos Ceffas.

Enfrentar e gerir a complexidade educativa supõe, para o monitor, assumir papéis em todos os espaços e tempos, na diversidade de encontros e desencontros. Dessa forma, o educador do Ceffa se encontra na interseção dentro de conjuntos variados, ele não pode ser um professor centrado na sua disciplina. Pela estrutura do projeto educativo ele passa a ser um agente de relações entre as diferentes instâncias, ele tem uma função mediadora na formação. É nesse sentido, que ele assume uma função generalista e de polivalência, função complexa, pela riqueza de conhecimentos gerados, pela criatividade que exige e pela impossibilidade do repetitivo. Visto dessa maneira, o papel do monitor pode ser dividido em quatro direções: (1)

papel de educação - ajudar os jovens, num faixa etária crítica, a adolescência, a construir sua identidade, de crescer e conquistar sua autonomia; (2) papel pedagógico – aplicar os instrumentos que dão sentido a alternância, a fim de articular os tempos e os espaços da formação; (3) papel de relação e animação – dar vitalidade a associação do Ceffa, assim como fortalecer as relações com as famílias e os demais parceiros do Ceffa; (4) papel técnico – dar suporte em termos de competência e de conhecimentos dentro dos campos profissionais aos quais os jovens estão em formação (GIMONET, 2007).

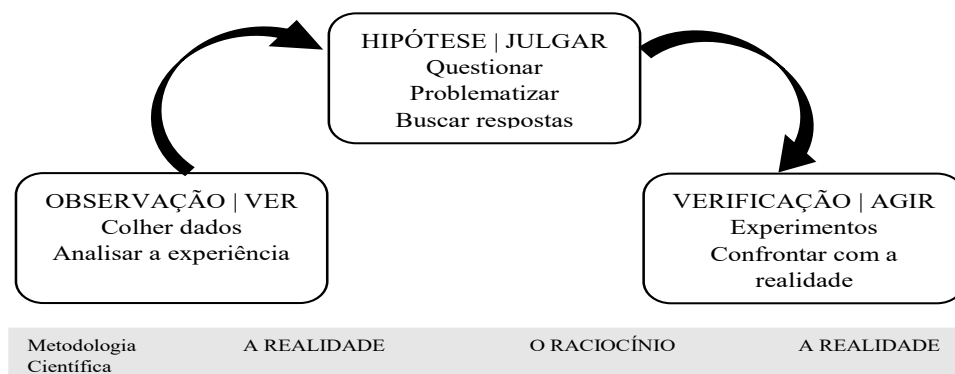
Diferente do professor horista da escola tradicional, o monitor no Ceffa tem dedicação exclusiva às atividades da escola, isso porque, além de suas disciplinas ele desempenha outras atividades pedagógicas, administrativas e agropecuárias a serem desenvolvidas no Ceffa, por isso a dedicação exclusiva. A distribuição do tempo de um monitor do Ceffa se dá numa equivalência de 30% de seu tempo dedicado as disciplinas e 70% com atividades da pedagogia da alternância, ou seja, com os instrumentos pedagógicos que em sua maioria foram desenvolvidos pelo primeiro pedagogo dos Ceffa, André Duffaure. Estes possibilitam uma formação libertadora, em que o estudante torna-se autônomo do seu próprio conhecimento, uma formação de fato promocional, geradora de sujeito de transformação da realidade a qual está inserido ou realidade a qual haja uma motivação em buscar uma melhor qualidade de vida. Sobre os instrumentos pedagógicos da alternância, que são muitos, pontuaremos os que consideramos os principais, os instrumentos matrizes, aqueles que são essenciais para sua efetivação e que se desdobram em outros instrumentos. Assim destacamos: o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade, Visita e Viagem de Estudo, Intervenção, Atividade de Retorno, Experiência em Casa e na Escola, Avaliação de Habilidade e Convivência, Visita às Famílias e Auto-Organização.

O Plano de Estudo²³ é o principal elemento pedagógico da alternância, é o método guia que dá origem aos demais instrumentos, por isso considero que deve ser o primeiro a ser explanado. O plano de estudo é o responsável por fazer a ligação com a realidade do jovem, ele respeita uma metodologia própria para sua elaboração, através de temas previamente definidos, os estudantes junto aos educadores elaboram um roteiro de pesquisa que posteriormente será aplicado em sua comunidade ou região. Gimont (2007) chama o roteiro de pesquisa de “questionamento personalizado e implicante”, isso porque é formulado pelos próprios jovens, colocando em movimento o despertar da curiosidade. A aplicação conta com a participação da

²³ A descrição de todos instrumentos pedagógicos é feita com base no projeto político pedagógico do Ceffa de Ensino Médio de Barra de São Francisco e também através da experiência acumulada deste autor durante 8 anos como educador de Ceffa.

família, principalmente no deslocamento do jovem e na articulação para as entrevistas, que depois de cumprida essa etapa retorna ao Ceffa para colocação em comum, nesse momento os jovens socializam, junto aos educadores, suas respostas de forma problematizada. Em seguida a partir da problematização são elencados os pontos de aprofundamento, ou seja, são os pontos que precisam ser melhor aprofundados, é aí que esses pontos são distribuídos nas disciplinas/áreas de conhecimento para serem transformados em conhecimentos científicos. É possível perceber que os conteúdos a serem trabalhados serão demandados do plano de estudo, ou seja, da realidade problematizada do estudante. Com o plano de estudo o currículo do estudante vai sendo movimentado em função dos pontos de aprofundamento, ele é instrumento didático que apontará respostas científicas aos desafios apontados pelos estudantes. É uma metodologia apontada por Gimonet (2007, p. 23) como “ver-julgar-agir”, isso porque ela proporciona ao jovem observar sua realidade, analisá-la e posteriormente o compromisso de transformá-la.

FIGURA 3: Semelhanças entre o Plano de Estudo e o Método Experimental



Fonte: Caliari (2013)

O Caderno da Realidade é o local onde o estudante realizará a sistematização do plano de estudo, ele é um caderno da vida, de autoria do jovem, rico em informações e análises que foram articuladas durante o plano de estudo. Nele, de forma manuscrita e ilustrada, o estudante apresenta toda a trajetória do plano de estudo, as suas reflexões e estudos aprofundados. É o elemento que permite a sistematização racional da reflexão e ação provocada pelo plano de estudo. Nele o jovem tem a oportunidade de refletir e escrever sobre sua realidade, assim ele passa a compreender o meio onde vive sob os aspectos: social, político, cultural, econômico, agrário e ambiental, provocando uma tomada de consciência de seu meio socioprofissional. Gimonet (2007) apresenta seis efeitos que o caderno da realidade pode proporcionar ao

estudante: (1) a articulação dos espaços-tempos da formação, cria um elo entre a vida e o Ceffa; (2) a exploração, a descoberta do meio socioprofissional, coloca o jovem para viver e atuar no meio onde vive; (3) as relações, encontros, ao diálogo que, na adolescência, não são sempre evidentes em relação aos adultos, se encontram facilitados, até mesmo provocados; (4) a expressão que se cria ao longo da realização da atividade, tanto na forma oral quanto escrita; (5) formação geral, está relacionada à construção da pessoa, de uma maturação em suas diferentes dimensões; (6) uma preparação para formação permanente, um efeito de longo prazo, resultado desse caminho metodológico.

As Visitas e Viagens de Estudo são atividades de aprofundamento do plano de estudo, elas agem como uma terceira fase do plano de estudo, isso porque, na primeira o estudante problematiza sua realidade, na segunda estuda nas disciplinas esses pontos e, na terceira, ele confronta essas informações com outra realidade, ele consegue materializar situações que podem potencializar o trabalho de sua família, comunidade e região. É uma oportunidade que o jovem tem de ver situações, lugares, técnicas e empreendimentos que poderão servir de exemplo para sua família, comunidade e região, é o momento que o jovem tem uma luz, ele concretiza os conhecimentos científicos. A visita e a viagem de estudo têm diferença no aspecto abrangência, enquanto a visita de estudo é realizada na região e tem frequência trimestral, a viagem de estudo tem característica intermunicipal, é uma forma de fechamento dos temas de estudo do ano, por isso ela tem periodicidade anual. O formato pedagógico de ambas é comum, suas linhas temporais (antes, durante e depois) e a elaboração são semelhantes ao plano de estudo. O antes, diz respeito a motivação e preparação da atividade, a elaboração de um roteiro e a divisão de tarefas entre os estudantes. O durante, é a aplicação do planejamento feito antes, como o tema será abordado e por quem, a disciplina durante a atividade e o apontamento das informações. O depois, é a sistematização em relatórios que serão armazenados no caderno da realidade, contendo toda a trajetória da ação e sua interlocução com os conteúdos científicos.

A Intervenção é uma atividade complementar ao plano de estudo e aos conteúdos das disciplinas. Geralmente é realizada uma intervenção para cada tema do plano de estudo, protagonizada por pessoas com experiência prática no assunto, é uma ação que faz a junção dos saberes populares/práticos com os saberes científicos, na maioria dos casos são os próprios agricultores os responsáveis por realizá-la. Nessa ocasião, o agricultor assume a função de “professor”, então, em forma de conversa e depoimento ele narra sua experiência sobre a temática em questão. Esta, também, é uma atividade que posteriormente é sistematizada em forma de relatório no caderno da realidade.

A Atividade de Retorno é uma atividade protagonizada pelos jovens em suas comunidades, é um retorno que o jovem leva para seu meio socioprofissional de forma sistematizada. A partir do plano de estudo, dos conteúdos das disciplinas, das visitas de estudo e intervenções o jovem elenca um tema, de forma problematizado, faz todo um planejamento e leva para ser trabalhado em seu meio. A atividade é realizada em grupos, geralmente pelos jovens da região, que aproveitam os momentos de reuniões da comunidade para realização da atividade. É uma ação que possibilita ao estudante encontrar possíveis alternativas para as dificuldades do meio em que vive, promove a difusão de novas tecnologias e estimula a reflexão familiar/comunitária, possibilitando a conscientização, também é uma forma de estimular o comprometimento do jovem com sua realidade.

As Experiências em Casa e na Escola também são atividades embrionárias do plano de estudo, com metodologias semelhantes, a experiência em casa e na escola diferem apenas na abrangência. Enquanto a experiência em casa é realizada de forma individual, o estudante é o protagonista, pois ele planeja, executa, acompanha, busca soluções, compara, avalia e relata em parceria com a família. A experiência na escola é realizada pela turma acompanhada de um educador responsável, as atividades de execução, observação e acompanhamento são realizadas no coletivo dos jovens. A dinâmica das experiências tem a seguinte metodologia: evolução de abrangência de acordo com o ciclo de formação do estudante, motivação, fases de escolha de temas, planejamento, estudo teórico, implantação, acompanhamento, análise de resultado, socialização, avaliação e registro. Nessa atividade, o estudante assume a função de pesquisador, a partir dos dados empíricos cabe a ele a sistematização e os julgamentos necessários que posteriormente serão debatidos na turma e colocados no caderno da realidade em forma de relatório ilustrado.

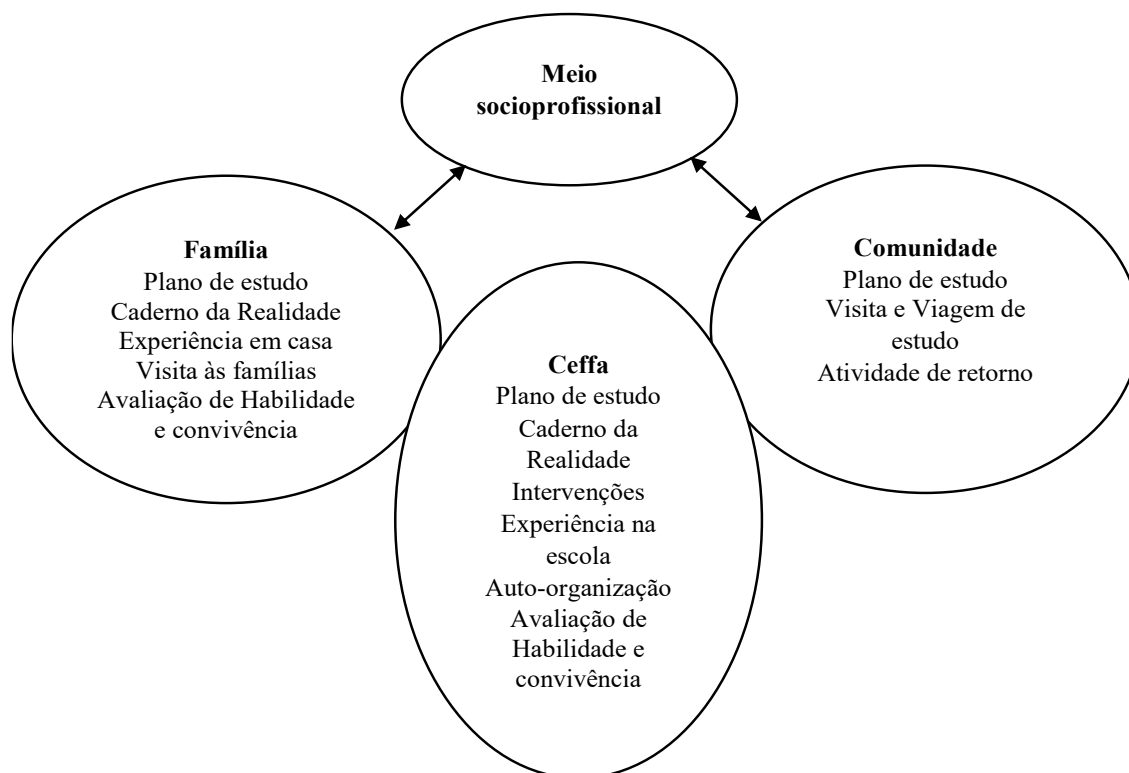
A Avaliação de Habilidade e Convivência é um instrumento que avalia o estudante a partir de uma temática, seu objetivo é contribuir com o desenvolvimento dos jovens na superação de seus desafios e tendências, em vista da formação de sua personalidade, seu caráter e sua conduta, para que esse possa cumprir seu papel de pessoa equilibrada na sociedade. A avaliação de habilidade e convivência acontece através de um roteiro subsidiado por um tema, o estudante faz sua autoavaliação, a família o avalia, a equipe docente o avalia e um colega de classe também faz a avaliação do estudante, e na escola é feita a colocação em comum com a turma fazendo as devidas reflexões. Esta é uma atividade muito importante no contexto do Ceffa devido seu potencial de causar mudanças atitudinais nos jovens, também é uma atividade que provoca o encontro do adolescente com sua família para avaliar sua relação e seu comportamento, coisa que não acontece, na maioria dos casos, de forma natural.

A Visita às Famílias é um instrumento essencial da pedagogia da alternância e é realizada no mínimo uma vez ao ano, quando os educadores se deslocam até a família do estudante, no momento em que ele está no meio socioprofissional, com o objetivo de conhecer a realidade do jovem, assim como acompanhar os aspectos: pedagógico, técnico, social, humano, profissional e intelectual do mesmo. Possibilita também discutir com as famílias as dificuldades do estudante em seu percurso formativo e encontrar, com as famílias, os caminhos para potencializar sua formação. É o momento também de levar informações e orientações às famílias, alimentando e estreitando os laços entre escola e família, é o momento de renovar o compromisso da família com o processo educativo dos filhos. Tem dimensão pedagógica, social e técnica. O campo pedagógico diz respeito a vida escolar do jovem, o cumprimento de suas obrigações escolares; a dimensão social está relacionada a condição de vida do jovem, seu relacionamento com a família e comunidade e também como vem enfrentando o dinamismo da adolescência; no aspecto técnico a visita às famílias tem a função de acompanhar a formação técnica do jovem em seu meio profissional, como ele tem aplicado seus conhecimentos na propriedade da família e na comunidade.

A Auto-Organização é uma ferramenta que subsidia a vida em coletivo, exercita o senso de responsabilidade cultivando a liberdade, respeita a individualidade e ao mesmo tempo cria a cultura da coletividade. Por meio desse mecanismo os estudantes participam ativamente da gestão do Ceffa, dividindo com os educadores e famílias as responsabilidades do dia a dia da escola. Para ativar seu protagonismo, os estudantes organizam-se de forma associativa, em caráter informal, para participar de comissões ou comitês, que poderão ser de: estudo, cultura e mística, esporte e lazer, agropecuária, tarefas de manutenção da higiene, transporte, etc. Diante disso percebe-se que no sistema educativo da pedagogia da alternância existem vários espaços e meios para desenvolver a auto-organização, como por exemplo: realização das tarefas e atividades práticas, organização do esporte, lazer e atividades culturais, organizações das refeições, representação de turma, associação de estudantes, etc. Aqui o trabalho é visto como princípio educativo, por isso os jovens se revezam nas atividades diárias do Ceffa, o intuito é desenvolver o senso de responsabilidade, cuidado e zelo pelo ambiente educativo, além de desenvolver a autonomia e não a submissão, o protagonismo ao invés do paternalismo.

Os instrumentos pedagógicos da alternância acontecem em dois espaços, na escola ou no meio socioprofissional, conforme sistematizados na Figura 4.

FIGURA 4: Espaços dos Instrumentos Pedagógicos da Alternância



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Esses instrumentos pedagógicos mostram uma escola voltada para realidade do estudante, valorizando o ser humano, no contexto de sua família e comunidade, estimulando práticas sociais solidárias. Essas ferramentas demonstram que a vida, o trabalho e a vivência são fontes naturais do desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento que devem ser complementares com momentos de reflexões e aprofundamentos planejados e coletivos. Para Caliari (2013) a prática da pedagogia da alternância, apossada de seus instrumentos pedagógicos, se aproxima de uma proposta de educação popular por considerar o conhecimento das famílias, dos educandos e das comunidades e por proporcionar espaços provocadores de diálogos, valorizando diferentes saberes e conhecimentos que as pessoas possuem e reelaboram dentro da escola, fora da escola e nos interstícios da escola. O aparato pedagógico da alternância tem como princípio comprometer a família e a comunidade na formação dos jovens, por isso ela é a pedagogia da parceria e do compromisso.

A pedagogia da alternância não é apenas um ritmo alternado entre a casa e a escola. Dentro desse movimento alternado acontece um processo educativo, o tempo na escola é o momento de pesquisar, aprofundar, refletir e partilhar fatos e fenômenos, é um tempo de estudos, de trabalho coletivo e de convivência grupal, há também momentos de diversão e cultura. No tempo familiar/comunitário, o jovem contribui com a família nos trabalhos diários,

aplicando na propriedade familiar técnicas que aprendeu na escola, além de realizar as atividades escolares que são desenvolvidas exclusivamente neste tempo (QUEIROZ, 1997). Os Ceffas nomeiam o tempo escola de “sessão escolar” e o tempo comunidade de “estadia”, apesar desses termos próprios dos Ceffas suas definições são semelhantes ao tempo escola e ao tempo comunidade. Ambos os momentos são aparados pela vivência e pelo trabalho, estes são elementos naturais para o desenvolvimento da aprendizagem. Como já citamos sobre as mudanças no ritmo da alternância, principalmente nos Ceffas mantidos pelas prefeituras, nos quais é comum Ceffas com alternância de um dia na semana, em vez de uma semana na escola e outra em casa, pelos motivos já apresentados. Essa mudança fez com que alguns Ceffas acabassem com o internato, isso porque, com a expansão da pedagogia da alternância, alguns municípios, no caso do estado do Espírito Santo, berço da alternância no Brasil e o contexto desta pesquisa, criaram escolas nas comunidades rurais, fazendo com que os estudantes pudessem ir à escola e voltar para casa todos os dias devido à proximidade de suas casas.

Hoje os Ceffas são reconhecidos nacionalmente e internacionalmente, por isso cada vez mais eles têm sido cortejados por diferentes públicos, principalmente pelos jovens da cidade. Os resultados da principal avaliação para ingressos nos cursos superiores no Brasil o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) coloca os Ceffas em cenário de destaque, prova disso foi a colocação²⁴ em 2018 de um estudante de um Ceffa em primeiro no lugar no estado do Espírito Santo e terceiro colocado em nível de Brasil no exame, esse e outros resultados têm levado a uma procura acelerada por públicos cada vez mais diversos. Atualmente o processo de seleção adotado pelos Ceffas, quando a procura excede a quantidade de vagas, é a residência no campo, primeiro são atendidos os jovens camponeses e na sobra de vagas os jovens da cidade. Aos jovens residentes nas cidades, são exigidos no ato da matrícula uma propriedade/comunidade rural para realização das atividades do tempo comunidade. Essas realidades têm motivado um novo jeito de se fazer alternância, aprimoramentos foram necessários em seus instrumentos pedagógicos para atender essas novas demandas na pedagogia da alternância. Esses acontecimentos colocam a pedagogia da alternância (GIMONET, 1998, p. 10) como uma obra em construção, em contínua evolução, acompanhando a dinâmica da vida.

O itinerário da alternância, assim como o mundo, está em constante movimento, o jovem do campo ou da cidade, estudante da pedagogia da alternância, tem como princípio os valores do campo, por isso não prega a obrigação do jovem por permanecer no campo. Ela é a pedagogia das escolhas conscientes, se o jovem optar por ficar no campo foi por sua escolha, mas se ele

²⁴ Fonte: <https://seculodiario.com.br/public/jornal/materia/aluno-de-escola-agricola-familiar-capixaba-e-terceiro-lugar-nacional-no-enem> Acesso em 27 de fevereiro de 2019.

optar por trabalhar na cidade também foi por escolha própria. O que a pedagogia da alternância procura mostrar aos jovens é que é possível viver no campo com dignidade, que o campo é um lugar de vida e de valores e não apenas lugar de produção de mercadorias. Isso porque, quando o jovem não fica no campo por opção, muitas vezes, representa uma catástrofe. A essência da alternância é a materialização de suas práticas, a transformação de realidades ressignificadas pelas próprias ações dos sujeitos, assim o mundo aos poucos vai sendo representado por valores mais humanos.

Dessa forma, a pedagogia da alternância tem sido cada vez mais afirmada como a alternativa pedagógica para educação camponesa, sendo esta sua principal bandeira tanto nos movimentos sociais como nos encontros educacionais dessa natureza, por isso na próxima seção mostraremos a relação da pedagogia da alternância com educação do campo e também com a agroecologia.

2.4 Pedagogia da Alternância e Educação do Campo no Contexto da Agroecologia

Especificidades, de caráter orgânico, dão o direito aos povos do campo a uma educação diferenciada do meio urbano, seu jeito de viver, sua organização comunitária e seus processos de trabalho proporcionam a esta população o direito de tal reivindicação. Assim, com a ascensão dos movimentos sociais, principalmente a partir dos anos 80, período de redemocratização do Brasil, passou a integrar as pautas desses movimentos cursos que atendessem às especificidades dos povos do campo, principalmente aqueles que levassem as linhas da agroecologia e da educação do campo.

Por sequência, diversas experiências de cursos com esse enfoque passaram a acontecer pelo Brasil protagonizados pela orientação da pedagogia da alternância dos Ceffas. Entre as instituições proponentes pode-se destacar o MST, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e as Universidades, entre tantas outras experiências pelo Brasil.

A partir de 2005, com políticas públicas de apoio a educação do campo, cursos sob a perspectiva da educação do campo e com enfoque em agroecologia passaram a ser oferecidos pelas universidades e instituições públicas. A partir de então, tanto agroecologia quanto a educação do campo, passam por um processo de institucionalização, principalmente pela via pública, inaugurando uma nova era e novas demandas tendo em vista a potencialização de tais movimentos nesses espaços.

A interface pedagogia da alternância, educação do campo e agroecologia se relacionam enquanto práticas pedagógicas e transformações de realidades através da conscientização dos povos do campo. Ambas têm como sujeitos os camponeses e seus territórios como espaços de vida e produção para subsistência, além disso combatem o latifúndio, a monocultura e a dependência de insumos químicos propagados pelo agronegócio. A conexão entre essas três plataformas é essencial para construção de uma proposta educativa libertadora e emancipadora, assim a agroecologia é indissociável da pedagogia da alternância e educação do campo. De acordo com Ayukawa (2005) a incorporação da agroecologia à educação agrícola, no Brasil, ocorreu a partir da I Conferência “Por uma educação do campo”, realizada em 1998, sua primeira menção foi em um texto preparatório para conferência, no qual a agroecologia foi mencionada como uma reivindicação dos agricultores.

As escolas que utilizam e formularam a pedagogia da alternância são anteriores a educação do campo, mas que as instituições formuladoras da pedagogia da alternância ajudaram a conceber a educação do campo e assumem todos os seus princípios. Dessa forma, a pedagogia da alternância pode ser considerada uma pedagogia da educação do campo, isso nos respalda quando referenciarmos a educação do campo, estão inseridos os Ceffas. A educação com enfoque agroecológico parte de uma visão mais ampla e complexa da realidade, a agroecologia no contexto das escolas do campo pressupõe o entendimento teórico/prático, ou seja, um ensino a partir da práxis.

O conceito de práxis, de herança marxista, associado ao conceito de prática pedagógica em Freire (1987), e, por conseguinte, à educação na acepção de sentido mais amplo e à ação transformadora é oportuno e atual. Trata-se de atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade, que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto. Teoria e prática são elementos interligados e interdependentes. Ambas são necessárias e se complementam através da práxis. A prática sem a teoria, desprovida da reflexão filosófica, se constitui em atividade cega e repetitiva. A teoria sem o substrato da prática transformadora se constitui num vazio lógico abstrato (PIO, CARVALHO e MENDES, 2015)

A práxis agroecológica apresentou-se, inicialmente, nas escolas agrícolas de forma a privilegiar o desenvolvimento de técnicas de produção agroecológica com a formação de hortas orgânicas e produção de insumos alternativos. Para tanto, essas escolas têm tentado ir além dessa visão técnica, elas têm buscado tratar a agroecologia a partir das dimensões: social, cultural, política, ética e econômica. A inserção da agroecologia no contexto educacional não foi tarefa fácil, isso porque, a educação agrícola carrega consigo uma marca de

comprometimento com as políticas de desenvolvimento adotadas pelo país, assim a introdução da agroecologia nas escolas representa o rompimento desse comprometimento, apresentando uma plataforma marcada pela práxis e pelas suas características contestatórias e de crítica, comprometida com a historicidade e influência dos movimentos sociais do campo (AYUKAWA, 2005).

A educação do campo e a pedagogia da alternância são instrumentalizadas pela agroecologia para enfrentamento do agronegócio. De um lado temos os latifundiários, que proclamam o agronegócio e são subsidiados pelo governo e sua política desenvolvimentista, e do outro os camponeses que têm a agroecologia como matriz organizativa de seu trabalho no campo, e que ao longo dos anos vem sendo reprimida. Assim, a agroecologia pressupõe princípios que proporcionam autonomia aos camponeses, libertando-os da dependência mercadológica ofertada a agricultura por décadas, além do respeito ao meio ambiente, o fortalecimento das relações sociais e a geração de renda para as famílias e comunidades (CALDART, *et al*, 2012).

A agroecologia se unifica com a educação do campo através de sua pauta contra hegemônica para educação campesina, que resiste ao avanço das políticas neoliberais e pacotes tecnológicos oriundos da Revolução Verde. A agroecologia, assim como a educação do campo/pedagogia da alternância, não tem receitas e fórmulas, mas sim princípios que orientam ambos os movimentos em seus processos de luta. A educação do campo/pedagogia da alternância embasada nos princípios da agroecologia, propõe uma diversificação de atividades profissionais e maior engajamento do jovem no seu meio, a fim de possibilitar a opção de habitar e trabalhar no campo com condições técnicas, intelectuais e ideológicas, de modo a se tornar um protagonista de sua realidade.

Para Fernandes e Molina (2017) a agroecologia foi incorporada na Educação do Campo como paradigma, isso porque ela é uma ciência que tem suas origens no campesinato e, também, porque representa hoje um pilar fundamental do confronto necessário à lógica de produção da agricultura capitalista, criadora do agronegócio. Incorporar a agroecologia na pauta da escola do campo é entender que os problemas do campo não são apenas educacionais, mas que existe uma tensão política, social, agrária e econômica gerada pela forma produtiva dos agricultores familiares e do sistema capitalista de produção, nesse sentido, ambas coexistem e são inseparáveis nesse contexto.

De acordo com Sousa (2017), é possível afirmar que, o enfoque agroecológico e a educação do campo, no Brasil, têm a mesma base social, que é a resistência dos agricultores familiares camponeses e seu processo de reorganização a partir dos movimentos sociais.

A defesa de uma nova proposta de desenvolvimento rural e a negação do modelo amparado no agronegócio são partes integrantes dessa aproximação político-filosófica da agroecologia com a educação do campo. A disputa social e a defesa de mudanças estruturais no campo, como a proposta da reforma agrária massiva no Brasil, também são características comuns dos dois enfoques (SOUSA, 2017, p. 7).

A articulação entre a educação do campo, pedagogia da alternância e a agroecologia pode contribuir para o encontro de uma relação mais harmônica entre o ser humano, a produção e o meio ambiente em todos os aspectos (técnico, econômico, social etc.). Projetos educacionais que vinculem a soberania alimentar, a justiça social, o enfrentamento aos pacotes tecnológicos e o fortalecimento da organicidade dos trabalhadores instrumentalizam os estudantes no enfrentamento e nas lutas futuras, isso porque atravessamos um cenário inserto e de mudanças sociais aceleradas. A escola do campo com essa perspectiva assume um papel especial na formação dos sujeitos camponeses, criando um espaço de convivência democrática, no qual se respeitam às diferenças e se privilegiam ações coletivas, com objetivos humanos, sociais e técnicos. Adotar uma proposta pedagógica mais interacionista, almejando ser uma instituição que colabore com a comunidade nos processos de fortalecimento da cultura, engajamento social e transformação da realidade social, econômica e psicológica da região, deve estar entre os objetivos do enfoque agroecológico na educação do campo.

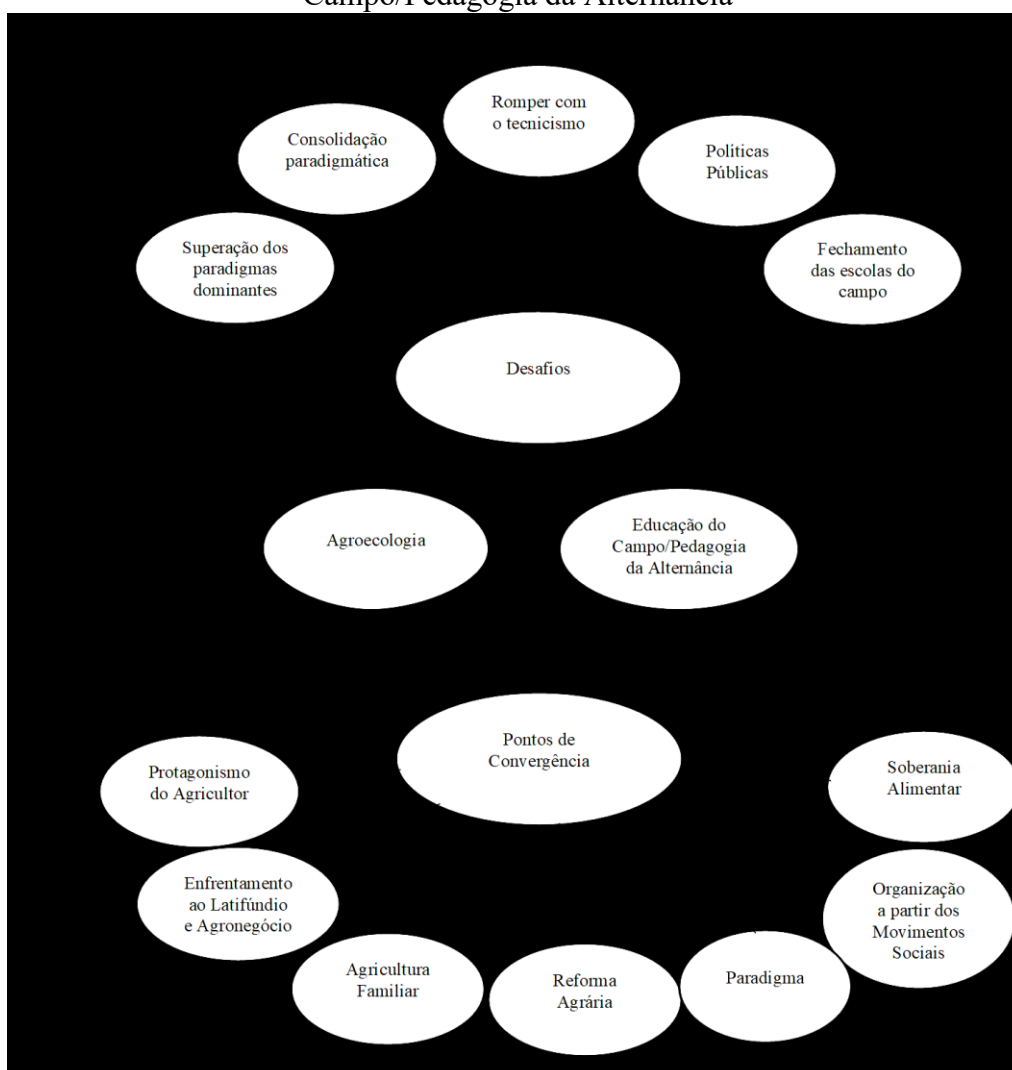
Por toda essa discussão, é que a interface entre a agroecologia e a educação do campo adquire extrema importância, uma vez que ambas, enquanto práticas pedagógicas, estão fundamentadas em um modelo alternativo de produzir e socializar conhecimentos. Tanto a educação do campo quanto a agroecologia pressupõem transformação da realidade, levando em consideração um novo projeto de desenvolvimento do campo que rompa com a lógica da monocultura, do latifúndio e das demais formas de exclusão. Para isso, torna-se necessária a quebra das estruturas econômicas, sociais e políticas de dominação que existem há séculos em nosso país. Assim, entendemos que a conjugação entre a educação do campo e a agroecologia se apresenta como primordial para a construção de uma educação libertadora, proporcionando aos camponeses e camponesas uma melhor qualidade de vida (RIBEIRO, FERREIRA e NORONHA, 2007, p. 262).

É no contexto de reação a ofensiva do agronegócio que a agroecologia e o movimento da educação do campo se encontram e se afirmam, figurando como um instrumento importante na geração de outro projeto de desenvolvimento de campo e de sociedade. Assim, a educação do campo e a agroecologia buscam romper com paradigmas tradicionais, tanto no campo produtivo agrícola, como educacional, solidificando princípios do protagonismo dos camponeses como produtores de conhecimento, pesquisadores de suas próprias experiências, que buscam e reivindicam alternativas que contemplem seus modos de produção de vida, de

trabalho e de cultura (SILVA e MIRANDA, 2015). Os Ceffas têm oferecido a agroecologia de forma interdisciplinar e não como uma disciplina específica, através de temas geradores ou temas transversais e buscam trabalhar a agroecologia como eixo orientador de suas propostas educativas.

No Brasil, a agroecologia e a educação do campo coexistem e são inseparáveis, portanto é possível traçar pontos de convergência e desafios entre uma e outra, conforme indicado na figura 5. Um dos pontos de convergência é atuar com intenção de transformar a realidade, através de sua problematização, faz parte da agroecologia assim como da educação do campo, produzir conhecimento científico através dos saberes populares afirmando práticas e metodologias próprias e apropriadas aos camponeses. Portanto, apresentamos na figura 5 uma sistematização dos aspectos desafiadores e convergentes dessas duas matrizes tão importantes para o campesinato.

FIGURA 5: Pontos de Convergência e Desafios entre Agroecologia e Educação do Campo/Pedagogia da Alternância



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Finalizamos esta seção com as convergências entre agroecologia e educação do campo, dentre essas convergências destaca-se a pedagogia da alternância como uma estratégia pedagógica e metodológica utilizada em escolas campesinas, isso porque ela tem elementos que estão em constante diálogo com a realidade do jovem. Projetos educativos pautados pela alternância alimentam uma coerência pedagógica entre teoria e prática, entre o social e o cultural e entre o natural e o estranho, são esses paralelos que levam os estudantes despertar o senso crítico das coisas, percebendo que a sociedade não pode ser aceita da forma como é apresentada, por isso é importante que a vida seja problematizada na escola, para que posteriormente ações transformadoras sejam projetadas. Portanto as matrizes da agroecologia e da educação se convergem e se completam em prol da transformação humanizada do campo.

2.5 Dimensões da Agroecologia no Contexto dos Ceffas

A agroecologia por se apresentar como uma ciência multidisciplinar, também apresenta diversas dimensões propostas pelos autores precursores na área. Para Costa (2017) a agroecologia incorpora conhecimentos acumulados no campo da ecologia como saída para os impactos causados pela agricultura convencional, relacionando meio ambiente com as dimensões produtiva, ecológica, energética, econômica, financeira e sociocultural. Caporal e Costabeber (2002) afirmam que a agroecologia é uma orientação cujas intenções e contribuições vão além de aspectos meramente tecnológicos ou agronômicos da produção agrícola, ela é composta por dimensões de variáveis econômicas, sociais, ecológicas, culturais, políticas e éticas. Já Casado, González e Guzmán (2000) delineiam que a agroecologia pode ser vista a partir de três dimensões: a) ecológica e técnico-agronômica; b) socioeconômica e cultural; e c) sócio-política. Para os autores, essas dimensões se inter-relacionam, maneira pela qual a agroecologia é afirmada como ciência multidisciplinar.

Nessas dimensões, já constituídas por esses autores, perceber-se convergências entre elas, alguns descrevem menos dimensões, mas com palavras mais carregadas de significados, outros apresentam mais dimensões com palavras mais específicas e pontuais. O que se pôde perceber é que cada autor escreve a partir de um contexto, assim é possível afirmar que essas dimensões da agroecologia podem variar de um contexto para outro, de um grupo de sujeitos para outro.

As dimensões “técnica, pedagógica e movimento” são mais apropriadas à realidade dos Ceffas, que são escolas de ensino profissionalizante formadoras de técnicos em agropecuária e que também prezam por uma formação sócio-política. Essas três dimensões foram propostas nesta pesquisa a partir da articulação com autores (CAPORAL e COSTABEBER, 2002; CASADO, GONZÁLEZ e GUZMÁN, 2000; WEZEL, *et al*, 2009) precursores da área. Essas três dimensões serão descritas quanto sua abrangência e posteriormente nos subsidiarão na análise dos dados da pesquisa.

2.5.1 Dimensão Técnica

A dimensão técnica proposta nesta pesquisa tem sua abrangência no contexto dos Ceffas, portanto incluem nessa dimensão o enfoque ambiental e econômico da agroecologia, isso porque as técnicas agroecológicas compreendem um manejo humanizado da natureza e consequentemente obtêm-se um resultado financeiro com a comercialização dos produtos. Portanto a dimensão técnica diz respeito ao manejo com a terra e suas técnicas sustentáveis, é o desenvolvimento do potencial produtivo do agricultor dentro de uma racionalidade de produção e de processos. Para o agricultor, essa dimensão é a porta de entrada na agroecologia, é o caminho para mudar sua forma de trabalhar com a terra, é um campo prático de manejo do sistema agroalimentar. A eficiência dela está em construir com o agricultor como se dá a transição para um sistema agrícola que articula conhecimentos da agricultura tradicional e da ecologia, além de uma estreita relação com outras ciências. A dimensão técnica da agroecologia nos Ceffas busca a estabilidade e eficiência produtiva dos sistemas agroalimentares, para isso procura direcionar ações que dão condições aos agricultores, de acordo com cada realidade, otimizar sua produção. É o redesenho do sistema agroalimentar na busca por um sistema economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente correto.

Para Costa (2017), um aspecto técnico importante da agroecologia é a escolha do que cultivar e criar em cada realidade econômica, social e ecológica, é fundamental optar por uma base genética vegetal e animal compatível com cada realidade. Este aspecto é importante porque minimiza as vulnerabilidades vividas pelos agricultores em relação ao clima e a conjuntura econômica de sua região. Cabe ao agricultor de acordo com sua experiência e orientações técnicas, a escolha do que plantar e quando plantar, isso porque, para o agricultor convencional ele planta uma determinada cultura durante todo o ano, assim qualquer incidência de pragas e doenças ele age rápido com a aplicação de agrotóxico. Com o agricultor agroecológico não

acontece assim, ele sabe que algumas culturas permitem serem cultivadas apenas em determinadas épocas do ano, por isso não é necessário o uso de qualquer tipo de agrotóxico. Além do mais, o agricultor agroecológico adota o princípio da diversificação da produção, isso implica em uma produção com maior diversidade para sua subsistência e para comercialização. A diversificação protege o agricultor de implicações mercadológicas, isso porque se uma determinada cultura tiver uma queda drástica no preço o agricultor estará protegido porque tem outras culturas para compensar. Situação diferente acontece com as monoculturas, por exemplo, se um monocultor de café vivencia na colheita de sua produção uma queda no preço ele terá prejuízos porque depende só daquela cultura.

O agricultor tem a terra como um bem que garante sua reprodução social, para isso precisar cuidar dela para garantir sua procriação, assim a produção de alimentos precisa levar em consideração a questão ambiental, o cuidado com o solo reflete numa eficiência produtiva, por isso a fertilidade do solo na agroecologia é feita com técnicas sustentáveis. Algumas dessas técnicas são utilizadas para manutenção ou aumento da fertilidade do solo: palhas e restos culturais, adubação verde com leguminosas²⁵, estercos de origem animal e estercos de origem industrial (bagaço de cana, casca de arroz, bagaço de laranja). Estas técnicas de fertilidade do solo promovem o uso de insumos localmente disponíveis e de baixo de custo, que além de produzir alimentos de qualidade o agricultor consegue otimizar custos de sua produção. Ademais, os insumos químicos são de renovação contínua tornando o agricultor escravo do mercado e suas variações, assim a agroecologia procura utilizar os recursos disponíveis no próprio sistema agroalimentar.

Outra técnica importante na agroecologia é o manejo de ervas e de pragas e doenças, estas na agricultura convencional são altamente inconvenientes e rapidamente são combatidas com agrotóxicos. Na agroecologia as ervas não são vistas como invasoras, mas sim como plantas indicadoras e com a função de produzir matéria orgânica, além de proteger o solo de chuvas fortes evitando erosão. Para Zamberlam e Francheti (2012) cada erva daninha é sinalizadora de potencial ou de problemas no solo, é uma reação do solo para se proteger de métodos errôneos quanto a sua utilização. Assim, é importante que o agricultor saiba interpretar a mensagem de cada erva no meio da cultura fim, por isso não basta eliminá-la, mas sim fazer a interferência de acordo com a situação do solo que ela está mostrando. Da mesma forma como existem as plantas indesejadas, existem os insetos e doenças também indesejadas, na

²⁵ Leguminosas são plantas com alta capacidade de fixar o nitrogênio do ar, assim elas captam o nitrogênio do ar e disponibilizam no solo para as próximas culturas, além dos mais elas têm um processo de decomposição acelerado.

agroecologia ao invés do combate trabalha-se com a prevenção, isso se consegue cultivando plantas saudáveis. Para Altieri (2012) a capacidade de uma cultura resistir às pragas e doenças está associada às condições químicas, físicas e biológicas do solo, ou seja, a tolerância da planta às pragas e doenças está relacionada a sua saúde.

Um solo rico em matéria orgânica será capaz de produzir plantas resistentes à incidência de pragas famintas. De acordo com Zamberlam e Francheti (2012) não existem pragas, mas sim insetos com fome. Então, quando se elimina um inseto se rompe com uma cadeia, por isso a diversificação de plantas, inclusive ervas, é estratégica para manutenção do equilíbrio da cadeia produtiva. Para proteção das culturas contra as pragas e doenças a agroecologia recomenda algumas técnicas: rotação de culturas, consorciamentos, uso de variedades resistentes, uso de caldas para fortalecer a planta e uso de variedades adaptadas a cada região. Cabe aos movimentos agroecologistas a orientação dos agricultores para que a longo prazo estas técnicas estejam no seu campo de domínio, assim as técnicas se tornarão práticas para o aumento da produção e eficiência do sistema produtivo.

Importante salientar que os agricultores precisam passar por um processo de transição, da agricultura convencional para agroecologia, que é um processo de longo prazo, seus resultados não são colhidos do dia para noite, requer tempo e planejamento, por isso planejar a transição é uma estratégia importante para o agricultor. Assim que o agricultor optar pela agroecologia, imediatamente deve planejar como será a mudança. Tanto o agricultor, como a propriedade, precisam passar por um processo cauteloso de conversão, não é simplesmente parar de usar adubos químicos ou agrotóxicos, é necessário que isso ocorra de forma gradual, até que as plantas e o solo acostumem-se com essa nova forma de manejo. O solo é como o ser humano, se você muda sua alimentação repentinamente as consequências serão sentidas, por isso tem que ser feito um processo gradativo.

O sustento do agricultor vem da terra, por isso o processo de transição tem que ser cauteloso, isso porque a renda do agricultor não pode cair, tem que ser no mínimo equivalente à da agricultura convencional, isso seria um fator desmotivador para ele. Alguns agricultores têm migrado para agroecologia por opção, outros por ser a única opção. Significa que alguns optam pela agroecologia pelas suas características humanizadoras, já outros agricultores por falta de opção, por não conseguirem mais acompanhar o processo tecnológico de modernização da agricultura e pelos altos custos de insumos, decidem pela agroecologia. A forma como cada agricultor chegou na agroecologia é indiferente para nós, o que torna relevante é sua manutenção e satisfação por estar nela.

Dessa forma, a perspectiva técnica da agroecologia reflete no uso sustentável do sistema agroalimentar, cuja aplicação das diversas técnicas agroecológicas proporcionará melhores condições de vida aos agricultores, assim através do uso racional da terra e da inter-relação das questões ambientais e técnicas-agronômicas a estrutura operacional para viver e produzir no campo será promovida. Portanto, essa dimensão da agroecologia privilegia a aquisição de habilidades técnicas para autonomia do agricultor perante o sistema convencional, por isso ela é a porta de entrada na agroecologia.

2.5.2 Dimensão Pedagógica

A dimensão pedagógica da agroecologia nos Ceffas inclui os enfoques social e cultural. Quando nomeamos essa dimensão (pedagógica), levamos em consideração os instrumentos pedagógicos dos Ceffas e o quanto estes são importantes na construção do conhecimento agroecológico, servindo como mensageiros da agroecologia nos Ceffas, por isso tal destaque. Compreendem-se instrumentos pedagógicos dos Ceffas: estágios supervisionados, auto-organização, plano de estudo, cursinhos, visitas e viagens de estudo, caderno da realidade, intervenção, atividade de retorno, experiência em casa e na escola, avaliação de habilidade e convivência, visita às famílias entre outros. Quanto aos enfoques social e cultural, partimos do princípio que esses instrumentos pedagógicos cumprem uma importante função social e cultural, isso porque são eles que conversam com as realidades dos estudantes, são eles que trazem para os Ceffas o contexto social e cultural desses jovens. Entende-se como social as relações e as formas de vida dos estudantes e suas comunidades. No aspecto cultural temos os costumes, crenças, ancestralidade, cosmovisão entre outros aspectos que remetem os hábitos culturais dos estudantes.

Todos esses instrumentos pedagógicos carregam em suas essências a formação técnica, social e cultural, todos eles são orientados pela agroecologia, por isso a dimensão pedagógica é de extrema importância para formação agroecológica nos Ceffas. Além do mais, esses instrumentos são projetados para o fortalecimento do conhecimento agroecológico nos Ceffas. Cotrim e Soglio (2016) definem como construção do conhecimento agroecológico o processo de acúmulo do saber edificado no tempo pelos camponeses, abarcando a totalidade das dinâmicas sociais passando pela prática produtiva até os arranjos sociais, com isso o saber tradicional e o conhecimento científico estão em constante diálogo. Parente (2018) afirma da importância tanto dos conhecimentos científicos como dos conhecimentos tradicionais dos

povos da terra num plano horizontal e não hierárquico, assim a agroecologia se firma como uma ciência ao mesmo tempo moderna e ancestral. Ainda de acordo com este autor, um dos principais desafios presentes na construção do conhecimento agroecológico consiste exatamente em balancear ambas as contribuições de maneira equânime e complementar.

Por isso, de acordo com Laranjeira (*et al*, 2019), a consolidação do conhecimento agroecológico se dará a partir de uma abordagem interdisciplinar, sistêmica e participativa, com base no diálogo de saberes, sendo vital incentivar processos, metodologias e práticas que colaborem para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da ecologia de saberes e para o desenvolvimento de uma ciência contextualizada, que contribua para a promoção de sistemas agroalimentares sustentáveis. Ainda no pensamento desses autores, a ecologia de saberes são ações interdisciplinares e contra hegemônicas para o enfrentamento da ciência dominante, que se autorreconhece como moderna, como portadora do único conhecimento válido, universal, fonte inesgotável de progresso tecnológico e de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a dimensão pedagógica, através dos instrumentos da pedagogia da alternância, compre uma importante função na disseminação da agroecologia nos Ceffas. Com a função de operacionalização, os instrumentos pedagógicos dos Ceffas articulam tempos e espaços que possibilitam a formação humana na perspectiva agroecológica. De acordo com Mota (2010) os instrumentos pedagógicos dos Ceffas articulam os diversos saberes a partir da realidade, além do mais, extraem da realidade elementos significativos que motivam a relação ensino-aprendizagem, esses elementos passam por um processo de reflexão nas áreas do conhecimento, possibilitando ao estudante perceber as contradições existentes dentro de seu próprio meio. Este autor realça ainda a importância desses instrumentos no processo de construção do conhecimento agroecológico.

Para Parente (2018) a construção do conhecimento agroecológico não se serve apenas dos conhecimentos científicos (teóricos e empíricos) mais modernos, mas procura também dialogar com o conhecimento tradicional que provém da ancestralidade ao longo dos séculos pelos povos e comunidades que sempre mantiveram uma estreita relação com a terra. Dessa forma, os instrumentos pedagógicos, enquanto dispositivos da agroecologia, carregam consigo representações da natureza, do ser humano, das crenças, da sociedade, do mundo e do contexto político. Portanto, o diálogo entre esses instrumentos e os saberes agroecológicos articulam uma prática educativa interdisciplinar e contextualizada com a realidade local, reafirmando a indissociabilidade entre o banco da escola e a realidade desses jovens.

Por fim, nos Ceffas, a dimensão pedagógica acontece de forma transversal pelos instrumentos pedagógicos, estes projetam sujeitos com espírito de vivência coletiva, auto-organizados e com capacidade para refletir e agir diante das injustiças sociais. Os instrumentos pedagógicos, especialmente a auto-organização, criam espaços que nutrem a solidariedade e o respeito à individualidade dos sujeitos, além do mais os estudantes cultivam o aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas. Dessa forma, esses instrumentos são importantes e estratégicos na formação agroecológica nos Ceffas, isso habilita a agroecologia e a pedagogia da alternância na formação de sujeitos com capacidade de reação diante das injustiças sociais que assolam o mundo.

2.5.3 Dimensão Movimento

A dimensão movimento da agroecologia nos Ceffas inclui o enfoque político da agroecologia. Isso porque, desde cedo estamos defendendo a agroecologia como “ciência, prática e movimento”, a ênfase do movimento justifica-se pela extensa função política que a agroecologia tem, e nos Ceffas não é diferente. Os Ceffas integrantes desta pesquisa são filiados à Raceffaes, esta é uma associação que tem a missão de assessorar os Ceffas pedagogicamente e politicamente, portanto os Ceffas são representados politicamente em todas as organizações que postulam agroecologia, pela Raceffaes. De forma específica, a dimensão política da agroecologia nos Ceffas refere-se à integração com os outros movimentos que também promovem a agroecologia, é a fortificação do trabalho coletivo e em rede. Portanto, nos Ceffas do norte do estado do Espírito Santo a Raceffaes tem feito esse papel representativo nos diversos movimentos que discutem e se orientam pelos referenciais da agroecologia. Desse modo, a dimensão política reafirma a dinâmica do movimento, do fazer junto, e também ratifica que a pauta da agroecologia é política, portanto a forma como se organizam os diferentes movimentos que a projetam também é um ato político.

A dimensão do movimento, então, coloca a agroecologia como um projeto político que orienta diversos movimentos do campo e da cidade. Para Lacey (2019), a agroecologia como projeto político deve ser capaz de levar ao desenvolvimento de um novo sistema agroalimentar, baseado na soberania alimentar e na justiça social, para isso é fundamental a militância dos diversos movimentos sociais na busca desse objetivo. Dessa forma, a dimensão do movimento é sistematizada nas ações políticas que a agroecologia requer, entre estas estão a promoção de políticas públicas que potencializam a agroecologia. Assim, como diversos movimentos sociais,

a Raceffaes defende a agroecologia como instrumento de resistência camponesa, nessa direção justifica-se a agroecologia como ato e projeto político.

Lima (2016) afirma que a modernização da agricultura neutralizou o camponês como agente político, para isso a agroecologia surge como alternativa para recampesinação do campo, devolvendo aos camponeses seu protagonismo político. Na perspectiva desse autor, a agroecologia mantém os camponeses vivos e firmes, conservando suas características socioculturais e seu modo de produção, modo esse baseado numa relação de amor e respeito com o meio ambiente. Já Gliessman (2012) afirma que em prol da mudança social, a agroecologia deve integrar a ciência, tecnologia e prática e os movimentos. Nesse caso, Gliessman (2012) pressupõe que não se pode pensar agroecologia separado dessas três dimensões, portanto cabe a ênfase que estamos dando no aspecto do movimento, ele é o principal garantidor do desenvolvimento participativo da agroecologia, é uma forma coletiva de se fazer agroecologia.

Wezel (*et al*, 2009), Silva Neto (2013) e a ABA (2015) são alguns dos nossos subsídios acadêmicos para postular a dimensão da agroecologia enquanto movimento. Nos Ceffas, representados pela Raceffaes, diversas são as bandeiras políticas, incorporadas à agroecologia, que são defendidas. Entre as principais temos: luta contra o patriarcado, protagonismo e empoderamento feminino, defesa da democracia, luta pelo respeito as diversidades das orientações sexuais, enfrentamento do racismo e valorização da cultura e crenças existente nas comunidades dos Ceffas. De forma prática, esses temas são trabalhados nos instrumentos pedagógicos: plano de estudo, cursinhos, intervenções, visitas e viagens de estudo, auto-organização e outros instrumentos. Outras ações como: troca e conservação de sementes crioulas pelas famílias e os Ceffas, a gestão democrática e participativa nos Ceffas, currículo comprometido com as causas camponesas e o envolvimento dos estudantes, monitores e famílias com os diferentes movimentos sociais do campo são exemplos da ênfase política da agroecologia nos Ceffas.

Todas essas acepções empoderam a agroecologia como movimento político nos Ceffas, portanto a agroecologia em sua dimensão política deve responder as demandas dos movimentos sociais, por isso Cardoso (2017) afirma que como movimento a agroecologia busca a transformação mais profunda da sociedade, do sistema agroalimentar e também do sistema capitalista.

Nesse contexto, diversas são as abordagens propostas pela agroecologia, mesmo algumas visões incompletas devem ser aprimoradas de modo que alcancem uma perspectiva abrangente e que contemple a capacidade técnica, social e política da agroecologia enquanto

transformadora da realidade. Em alguns contextos a agroecologia está na sua forma embrionária, em busca da transformação do atual modelo agrícola, por isso cabe aos diversos movimentos propulsores da agroecologia a sistematização e reflexão para o alcance dessa perspectiva interdisciplinar. Com relação aos Ceffas não encontramos nenhuma pesquisa que extraísse a percepção da agroecologia enquanto suas dimensões, por isso um dos nossos objetivos é justamente esse mapeamento, compreender como educadores dos Ceffa pensam, sentem e agem com relação à agroecologia, para isso é importante mapear em qual ou quais dimensões esses educadores estão ancorados para assim emitir suas Representações Sociais.

CAPÍTULO III: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1 Introdução à Teoria das Representações Sociais

Antes de tudo é importante conceituar o substantivo *representação* e o adjetivo *social* e, posteriormente, como eles se juntam na formação de um campo teórico metodológico. Piaget (1975) buscando elucidar a representação do mundo infantil, contribuiu com o conceito de representação, este procurou demonstrar qual a representação de mundo que as crianças mais velhas e mais novas tinham. Dessa forma, ele apresentou que o objeto das representações está no contato com seus semelhantes. Para Weber (1971), a representação de algo paira sobre o pensamento cotidiano, são essas representações que orientam as atividades dos seres humanos.

O embrião do conceito de Representação Social veio de Émile Durkheim em uma perspectiva sociológica. Durkheim foi o criador do conceito de representações coletivas e individuais, no qual procurou separá-las em conceito e abrangência. Enquanto as representações individuais eram próprias a cada indivíduo e baseada no discernimento de cada um, as representações coletivas tinham como ênfase a sociedade e grupos que viviam e compartilhavam situações comuns. Para Durkheim a vida coletiva é feita essencialmente de representações, elas designam opiniões e comportamentos, assim, nessa concepção, os fenômenos poderiam ser explicados a partir das representações. O conceito criado por Durkheim foi posteriormente explorado por diferentes autores em distintas áreas, Piaget na Psicologia Cognitiva e Max Weber na Sociologia e Economia foram alguns dos autores que exploram o conceito de representações em seus trabalhos.

Goffman (2002) refere-se à representação como toda atividade do indivíduo, durante um determinado período, diante de um grupo de observadores. Sabendo que está sendo observado, o indivíduo procurará representar, a fim de desempenhar papéis sociais. Para Goffman (2002) o indivíduo precisa representar para ocupar um lugar na vida cotidiana e assim formar sua identidade social. Representação é a imagem, o sentindo, a significação que fazemos daquilo que está ao nosso redor. Nomear e dar formas aos diferentes fenômenos e situações que nos são colocados no dia a dia fazem parte desse processo representacional. Representar é reagir diante de um fato novo, é o pleno exercício de nosso poder figurativo.

Para Sperber (2001), uma representação pode existir de duas formas: uma representação mental, que acontece no interior do sujeito; e uma representação pública, que acontece normalmente através de um meio de comunicação. Esta representação não fica internalizada no sujeito. Uma representação mental certamente só tem um sujeito, uma representação pública

pode ter vários. Assim, o sujeito construirá ou reconstruirá o conteúdo que ele tem sobre o objeto, por isso toda representação é implicada, isso porque, a representação é marcada de opiniões e posicionamentos dos sujeitos que através de suas interações com o contexto social vão construindo suas representações.

Quanto ao social associado à representação, é inevitável adentrarmos na Psicologia Social para resgatarmos a abrangência do termo, até porque não é de qualquer social que estamos falando. Para Mayorga (2014), a psicologia social nasceu a partir de um reposicionamento da psicologia acerca dos aspectos éticos e políticos como tentativa de resposta à necessidade de construir uma ciência não colonizada, voltada para a emancipação das minorias sociais e para a superação das desigualdades pelos grupos em situação de subordinação. Para Lane (2017) o enfoque da psicologia social está no comportamento dos indivíduos no que ele é influenciado socialmente, isso acontece por uma influência histórica-social através das relações entre os grupos sociais, assim os comportamentos são respostas das relações sociais, por isso é possível dizer que é muito difícil encontrarmos comportamentos humanos que não envolvam componentes sociais. O social diz respeito ao contexto, a diversidade e a vida social dos indivíduos e grupos, a sociedade é vista como um laboratório de relações sociais, no qual as pessoas elaboram suas crenças.

O conceito de Representações Sociais foi cunhado, no campo da Psicologia Social e da Psicossociologia, por Serge Moscovici em 1961. De acordo com Moscovici (2001) Durkheim colocava em oposição as representações coletivas e as individuais, isso porque, para ele, as representações coletivas são mais estáveis que as individuais, como que fatos sociais determinantes, pois os indivíduos são sensíveis a mudanças, assim ele estabeleceu uma visão de permanência nas representações coletivas e de mutável nas representações individuais.

De acordo com Moscovici (2012, p. 27) “uma representação é sempre de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa”. Para que se tenha uma Representação Social são necessários um sujeito, um objeto e um contexto, esta combinação resulta em ações e situações, elaborando conhecimentos e comportamentos entre esses sujeitos. Moscovici ao longo da construção da teoria das Representações Sociais (doravante TRS) reelaborou alguns pressupostos de Durkheim, entre eles o elemento de permanência da representação atribuído a coletividade. Contestou a homogeneidade das representações transmitidas ao longo das gerações, isso porque os sujeitos vivem em realidades sociais diferentes, por isso as representações não acontecem de forma homogênea no seio da coletividade. Para Moscovici (2001) as representações são ao mesmo tempo, construídas e adquiridas, isso derruba a visão estática e preestabelecida proposta por Durkheim. O esforço de Moscovici, de qualificar como

sociais as representações, se subsidia numa sociedade em transformação, numa vida social em construção e ligada a processos sociais implicados, isso exprime a dinamicidade em detrimento ao caráter fixo das representações em Durkheim. Assim, Moscovici sugeriu o termo “social” em substituição ao termo “coletiva”. Para Moscovici (2001), nossas representações são sociais não apenas por causa de seu objeto comum, ou pelo fato de seu compartilhamento, mas também pelas relações de trabalho imbricadas nas interações entre sujeito e sociedade.

Em seus trabalhos sobre as Representações Sociais, Moscovici se esforça para apresentar a passagem das representações coletivas para Representações Sociais. Para ele os indivíduos reagem a fenômenos que estão dispostos no meio social, nos processos de trocas e de interações. Pressupõe-se que toda interação social está permeada de representações, a forma como as pessoas significam o mundo, as coisas e constroem sentidos são representações. De acordo com Jodelet (2001), a informação sobre o mundo que nos rodeia é necessária, pois precisamos saber como nos comportar, identificar e solucionar os desafios que nos são postos, é por isso que criamos representações. Ainda parafraseando Jodelet (2001), as representações são sociais porque partilhamos o mundo com outras pessoas, com objetos e acontecimentos, não estamos isolados num vazio social, assim as Representações Sociais nos guiam de modo a nomear e definir os diferentes aspectos da realidade. Enquanto Durkheim, na sociologia, considerava como conceito e com caráter estático, Moscovici, na psicologia, considerou como um fenômeno e com caráter dinâmico, isso porque as representações são compostas por pessoas, contextos e estímulos.

Segundo Moscovici (2003) a realidade das representações é fácil de ser compreendida, o conceito não é. Foi por esse motivo que Moscovici, ao longo de sua caminhada, não se preocupou com a construção de uma definição para as Representações Sociais, para ele isso limitaria a teoria, pois a TRS é de tal forma abundante e rica, por isso hoje ela apresenta diferentes correntes em seu interior, além de se configurar como um campo transversal de conhecimentos. Isso se justificava também pelas posições mistas das ciências sociológicas e psicológicas, mas, mesmo assim, Moscovici nos fornece algumas direções conceituais, nas quais apresentaremos a seguir, para compreensão da TRS.

As Representações Sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 2012, p. 39).

A realidade e as relações sociais são o ponto de partida de Moscovici, sua energia em teorizar esse fenômeno dominado pelas correntes sociológicas foi ato corajoso, seu interesse pelas minorias e pelos marginais foi também um ato de bravura. Para Moscovici (2012) a corrente comportamentalista que dominava a psicologia à época considerava uma ameaça o social invadir o psicológico, uma ameaça à pureza da psicologia científica. Fica evidente nos trabalhos de Moscovici o interesse pelas classes menos favorecidas, isso porque segundo ele, elas viviam apenas com a conformidade ou a submissão. As Representações Sociais de interesse de Moscovici são as da sociedade atual, aquelas que estão circulando no cotidiano, nunca foi seu interesse o estudo de representações de povos antepassados, isso mostra a dinamicidade e atualidade dessas representações.

A TRS de Moscovici teve a contribuição de outros estudiosos, entre eles destacamos Denise Jodelet que foi popularmente conhecida como embaixadora da teoria e foi responsável por leva-la a vários países. Para Jodelet (2001) a Representação Social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático e que contribui para o desenvolvimento de uma realidade comum a um grupo social. Jodelet salienta que o ato de representar está ligado ao pensamento que o sujeito elabora de um objeto, justifica que não há representação sem objeto. A representação se materializa pela modelagem do objeto pelo sujeito, assim quando o sujeito representa um objeto ele também construiu conhecimentos sobre tal. Para Sá (1998), essa relação entre sujeito e objeto é mediada pelo saber, por isso três questões devem ser levantadas com relação ao saber: (1) quem sabe e de onde sabe? (2) o que e como se sabe? (3) sobre o que se sabe e com que efeito? Essas questões trazem uma reflexão do estado epistemológico das Representações Sociais, sua relação entre o contexto real e o contexto científico, são dimensões das representações cujas pesquisas não podem deixar de lado.

A Representação Social não cumpre apenas uma função de familiarização com o objeto, mas também a familiarização com o grupo, e nesse trânsito está a presença de afetos, esses apoiados na experiência, na memória e nas contingências da situação. Os afetos são elementos estruturantes na construção das Representações Sociais, isso porque o objeto está sempre nos provocando, falar dele se torna uma obrigação. Falar do que se sabe com outros sujeitos é fazer parte de um círculo seletivo, é ganhar a sua atenção e de outras pessoas. Dessa forma, o objeto se torna mediador da atenção dos outros. A dimensão afetiva se manifestaria, então, antes mesmo da tomada de atitude, assim a relação com o objeto expressa na representação, além do aspecto cognitivo/conceitual, implica também o afetivo, que orienta o primeiro. A forma como o objeto

afeta o sujeito tem relação com outras representações, de valores preexistentes; e a atitude seria o resultado desse encontro (SOUSA, *et al*, 2014).

A Representação Social através de seu caráter prático tem se mostrado uma teoria útil para analisar fenômenos sociais, isso devido a sua capacidade de fazer uma análise integrada da realidade. As Representações Sociais são sempre posicionamentos simbólicos, organizados de maneiras distintas. Inserem nessa linha as opiniões, atitudes e estereótipos imbricados nas diferentes relações sociais. Pode-se dizer que, em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam os posicionamentos ligados as inserções nessas relações. Assim, as Representações Sociais são os princípios organizadores dessas relações entre os atores sociais, estas são elaboradas por meio das relações de comunicação entre os indivíduos. O processo comunicacional é marcado por julgamento que as pessoas emitem sobre condutas, enunciações ou crenças sociais, assim os julgamentos são, no nível do indivíduo, instâncias pelas quais suas atitudes atualizam as relações sociais e organizam-se em Representações Sociais (DOISE, 2001).

Para Moscovici (2012) a Representação Social é a preparação para a ação, isso porque ela remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento acontece. Assim, a Representação Social permite dar sentido ao comportamento, sua relação com o objeto num contexto de relações sociais permite que as transações comuns da sociedade encontrem expressão. A representação de um objeto está relacionada a percepção que conduz a uma tomada de consciência, assim a Representação Social é um processo de compreensão e reconstrução do objeto numa dinâmica realista e materialista. A todo instante objetos que eram ausentes se adentram no cotidiano, ao mesmo tempo os objetos que são presentes passam por modificações, isso que constitui a TRS.

A teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici rompeu as fronteiras europeias em direção ao Brasil a partir dos anos 80, ganhando força como uma tentativa de renovação da psicologia social. De acordo com Almeida (2009) a ‘Escola Brasileira de Representações Sociais’ se estrutura, principalmente, em torno de três abordagens teóricas que se desenvolveram a partir da TRS: a abordagem processual, liderada por Denise Jodelet; a abordagem estrutural, liderada por Jean-Claude Abric e também conhecida como a Escola do Midi; e a abordagem societal, liderada por Willem Doise, identificada nos meios acadêmicos como Escola de Genebra. Todos esses três autores, que lideram essas abordagens, foram discípulos de Moscovici, todas as abordagens apresentam diferentes formas de focar, investigar e produzir resultados sobre as representações. Originárias de uma mesma matriz, a TRS, elas não figuram como incompatíveis, mas, como complementares.

A abordagem processual se constitui através de uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, ela tem essa nomeação porque analisa as Representações Sociais a partir dos processos da dinâmica social. Os trabalhos na perspectiva processual procuram compreender a realidade social dos sujeitos em vez de avaliar ou descrevê-la. Assim a Representação Social pode ser pensada como um processo e não como produto. Para Jodelet (2001), tal abordagem das representações trata de uma matéria concreta, diretamente observável, mesmo que a organização de seus elementos tenha sido objeto de reconstrução pelo pesquisador.

A abordagem processual é constituída de dois processos que afetam na formação das Representações Sociais: por um lado, os processos cognitivos ou mentais, de caráter individual e, por outro, processos de interação de caráter social. É possível analisar os processos de uma forma mecânica, em termos de estrutura, ou dinâmica, em termos dialéticos. Por um lado, conteúdos podem ser focados como estruturas organizadas ou como processos discursivos. A abordagem processual é então caracterizada considerando que para acessar o conhecimento das Representações Sociais deve basear-se numa abordagem hermenêutica, compreendendo o ser humano como produtor de sentidos, focando na análise de produções simbólicas, de significados, da linguagem, através do qual os seres humanos constroem o mundo em que vivemos (BANCHS, 2004).

Ribeiro e Antunes-Rocha (2016) afirmam que a abordagem de Denise Jodelet está relacionada ao alcance do fenômeno no que diz respeito às condições e aos processos implicados na emergência das representações, ou seja, tentando entender suas forças geradoras. Moliner e Guimelli (2015), ancorados em Moscovici (1961), apresentam que nessa abordagem as representações são direcionadas a partir de três aspectos: a informação, o campo e a atitude. A informação diz respeito aos conhecimentos que o indivíduo tem do objeto e todo o esforço que ele faz para compreendê-lo, assim essas informações formam o conteúdo das representações; o campo é a organização e a hierarquização da informação no contexto social; a atitude refere-se a polarização dos conteúdos de uma representação, é a significação que os sujeitos dão de seu contexto social. Para Ribeiro (2016) a abordagem de Denise Jodelet sobre as RS deixa de lado as dicotomias e propõe uma análise histórico-dialética para o entendimento de como as pessoas pensam, sentem e agem, tendo como pano de fundo a história, o contexto e a interação social.

A abordagem estrutural, liderada por Jean-Claude Abric se interessa pelo conteúdo das representações, à sua estrutura e à sua dinâmica, ela se esforçou no desenvolvimento da teoria do núcleo central de uma representação. A teoria do núcleo central é composta por um núcleo rígido – matriz e abstrata – e um sistema periférico – parte concreta e operacional. Esse núcleo

funciona numa dinâmica em que significados, crenças e significações são estabilizados ou destituídos sendo fruto de determinismos históricos, simbólicos e sociais particulares àqueles que participam de um grupo social (RIBEIRO e ANTUNES-ROCHA, 2016). O núcleo central é uma estrutura que organiza os elementos da representação dando-lhes sentido, seus esquemas têm a função de decodificar as situações e apresentar as representações. Os elementos do núcleo central são aqueles que descrevem com maior intensidade a representação dos sujeitos de acordo com o contexto, os elementos do sistema periférico são aqueles que estão mais distantes para representar determinado grupo social.

O sistema central é firme, coerente, consensual e historicamente determinado, enquanto o sistema periférico é, por sua vez, flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo quanto ao seu conteúdo. Esse sistema central é o que caracteriza uma representação em si, sua raiz está no fundamento social da representação, que, em seguida, se modulará, diferenciará e individualizará no sistema periférico (DUTRA e SANT'ANNA, 2017). Flament (2001) afirma que a abordagem estrutural tem um caráter mais heurístico, é uma solução teórica para problemas empíricos. Estudos nessa abordagem são baseados, em sua maioria, em estudos empíricos, que através da metodologia quantitativa e com o uso de softwares tentam mostrar os elementos que compõem cada núcleo.

A teoria do núcleo central não se limita apenas ao âmbito explicativo do construto que formou a representação, mas também ao processo das representações já constituídas e sua transformação. Nessa perspectiva, as Representações Sociais apresentam duas características amplamente constatadas, mas aparentemente contraditórias. São elas: as Representações Sociais são estáveis, mas, ao mesmo tempo, móveis, elas são consensuais, mas também marcadas por divergências (SÁ, 1996; ABRIC, 2001). Por fim, essa abordagem tem uma característica mais instrutiva e focada nos métodos experimentais que no discurso dos sujeitos, assim seu foco está mais no conteúdo que na natureza da representação.

A terceira abordagem é a societal, liderada por Willem Doise, esta teve como característica a criação do Laboratório de Psicologia Social Experimental na Universidade de Genebra, que se propunha na realização de experimentos em Representações Sociais. Essa abordagem articula as Representações Sociais numa perspectiva mais sociológica, enfatizando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações. Ela evidencia que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais). Doise tecia críticas aos métodos tradicionais experimentais, propunha uma nova roupagem na metodologia experimental, isso porque para ele a experimentação tradicional centra-se sobre os paradigmas

e se esquece de seu contexto social. Assim sua experimentação considera as normas e as representações construídas nas relações sociais vividas, e com as quais os sujeitos respondem na situação experimental (ALMEIDA, 2009). A abordagem societal tem como pano de fundo o funcionamento da sociedade, centrado nas condições de produção e circulação das Representações Sociais, é através da dinâmica societal que o sujeito toma posição e condiciona suas representações.

Quanto a questão metodológica, a primeira abordagem apresenta-se com uma dimensão qualitativa; a segunda com uma dimensão quantitativa e a terceira experimental. É possível notar que existem mais pontos de convergências entre as três do que divergências, em muitos casos existe a possibilidade de uma proveitosa articulação dessas, o fato é que ambas são orientadas pela TRS de Moscovici e que as disputas acadêmicas, em algumas situações, não são sadias para crescimento da teoria.

Este trabalho é orientado pela abordagem processual de Denise Jodelet, isso porque a pesquisa tem como amparo as trajetórias de vida dos sujeitos numa perspectiva dialética, entendemos que a agroecologia possui elementos contra hegemônicos, além de ser uma ciência paradigmática que lida com conceitos, crenças e dogmas das pessoas. Essa acepção paradigmática prevê a construção do conhecimento agroecológico contextualizado, para isso a horizontalização dos saberes agroecológicos se torna indispensável, assim diante desse contexto pretendemos entender como esses sujeitos pensam, sentem e agem com relação à agroecologia.

Para tanto, a TRS e a agroecologia se relacionam dada suas plataformas sociais, ao mesmo tempo a TRS favorece a problematização e significação das diferentes realidades que a agroecologia se propõe a intervir. Da mesma forma, a TRS se apresenta como um andaime epistemológico para investigar a agroecologia e suas dimensões, criando assim, uma rede de significados que permitem compreender o objeto e seus pressupostos.

3.2 Determinantes das Representações Sociais

Na tentativa de apresentar elementos que justifiquem a representação como social e de levantar posições que englobam formas de pensamento, Moscovici (2012) apresenta as noções de opinião e de imagem, que segundo ele parecem próximas. Em seus estudos ele percebeu que a opinião, apesar de importante, é algo pouco estável, que pode mudar de acordo com o contexto, ela tem um caráter parcial e parcelado. A partir do momento que admitimos que toda

Representação Social é do sujeito sobre um objeto, assumimos que sua opinião é uma ferramenta socialmente importante. Para Moscovici (2012, p. 43) a noção de opinião implica:

- Uma reação dos indivíduos a um objeto que é dado do exterior, acabado, independentemente do ator social, de sua intenção ou de seus pontos de vista;
- Uma ligação direta com o comportamento, o julgamento [opinião] recai sobre o objeto ou o estímulo e constitui, de certa forma, um anúncio, um duplo interiorizado da ação futura.

Nesse sentido, a opinião pode ser vista como uma resposta do indivíduo a um determinado problema, é uma questão de comportamento. O sujeito assume uma “virtude predicativa”, que pressupõe que ele vai agir conforme sua opinião. Outro conceito próximo ao de opinião é o de imagem, usado para designar um conjunto mais complexo de opiniões. O indivíduo leva na memória uma série de imagens do mundo em seus diferentes aspectos, essas imagens são análogas as experiências visuais, são espécies de sensações mentais, impressões que os objetos ou pessoas deixam em nosso cérebro. Quando o sujeito emite opiniões sobre um objeto, presumimos que ele já tem representado alguma coisa do objeto, que o estímulo e a resposta são formados juntos (MOSCOVICI, 2012).

A TRS proposta por Moscovici tem por finalidade a compreensão dessas imagens nos diversos contextos da realidade. Nas palavras de Moscovici (2003, p. 54) “a finalidade de todas as Representações Sociais é tornar familiar algo não-familiar”. Veremos neste trabalho as relações humanas numa perspectiva dialética, na qual a dinâmica dessas relações acontece num formato de familiarização, as pessoas e os objetos são compreendidos nos encontros e paradigmas cotidianos.

A presença real de algo ausente, a “exatidão relativa” de um objeto é o que caracteriza a não-familiaridade. Algo parece ser visível, sem o ser: ser semelhante embora sendo diferente, ser acessível e, no entanto, ser inacessível. O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso (MOSCOVICI, 2003, p. 56)

A cada momento algo ausente se acrescenta em nosso meio, ao mesmo tempo aquilo que é presente tende a se modificar, isso é a dinâmica das Representações Sociais. O contato do sujeito com algo estranho ou ausente, aquilo que está fora do habitual, é um processo marcado por tensões, isso porque o conteúdo do estranho causa desequilíbrio, impulsionando para que se internalize no campo familiar. Jodelet (2001) chama esse processo de função cognitiva, com objetivo de tornar familiar algo que era estranho e integrá-lo num universo de pensamento preexistente. Ainda de acordo com Jodelet (2001) a função cognitiva é ativada

quando algo ausente chama a atenção e leva o sujeito a buscar explicações, neste caso a identidade social do sujeito é colocada em questão, ela então exerce uma função de proteção e legitimação dessa identidade.

O movimento de exposição ao estranho desperta e dispara o fluxo de afetos que vai acompanhar o exercício do pensamento, consagrando o princípio piagetiano da inseparabilidade entre o cognitivo e o afetivo. Todo esse processo fornecerá uma direção para o movimento atitudinal seguinte, ele instaura a surpresa e a tensão, sem dúvida ele vai dizer a forma como o objeto afeta o sujeito, isso vai decorrer de outras representações, dos valores preexistentes e a atitude que seria o resultado desse encontro (SOUSA, *et al*, 2014). O estudo das Representações Sociais é o estudo do ser humano na procura de respostas diante de um fato novo, é um movimento de exercício do pensamento, do processamento de informações e elaboração de comportamento. Assim, o estudo das Representações Sociais deve ir além de apenas identificar as tensões entre sujeito e objeto, compreendendo-as dentro do contexto social que elas circulam, isso justifica a finalidade das Representações Sociais de tornar algo estranho em familiar.

Para a familiarização do estranho, do não-familiar, dois processos colaboram intrinsecamente para a geração de Representações Sociais, a ancoragem e a objetivação. A ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos incomoda, em nosso sistema particular de categorias e o compara com uma categoria que entendemos como apropriada. Ancorar é uma forma de classificar e dar nomes a alguma coisa. A objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade e comum, é quando coisas incomuns se tornam normais (MOSCOVICI, 2003).

A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorre num e noutro. Trata-se, portanto, de sua inserção orgânica em um pensamento constituído. Ancorar ideias estranhas é reduzi-las a categorias e imagens comuns. A objetivação é a passagem de conceitos e ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em supostos reflexos do real. Ao objetivar os sujeitos tornam concreto o que é abstrato, criam imagens para as ideias. Nesse processo, as ideias não são percebidas como produtoras da atividade intelectual, mas como reflexos de algo que existe no exterior. A ancoragem e objetivação criam possibilidades para compreender a inserção social de uma representação como atividade histórica (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 26).

A objetivação refere-se a maneira pela qual o novo objeto através do processo de comunicação é simplificado, imaginado e esquematizado. O objeto ao penetrar no corpo social por meio da comunicação e interação, generalizando-se coletivamente, passa de um esquema para a realidade do objeto, tornando-o naturalizado naquele grupo. A partir daí a representação

é então constituída e assume um status óbvio e natural, posteriormente o objeto servirá de base para guiar julgamentos e comportamentos sobre ele. A ancoragem é a conclusão do processo de objetivação, é quando o novo objeto encontra seu lugar no sistema social, ele é assimilado a formas já conhecidas e categorias familiares, ao mesmo tempo comporá uma rede de significados já existentes. O objeto será, portanto, interpretado de maneiras diferentes de acordo com cada grupo social, o grupo vinculará o objeto a seus próprios repositórios de significados, garantindo assim sua identidade (MOLINER e GUIMELLI, 2015).

Ancoragem ocorre quando somos capazes de colocar um objeto estranho num campo conhecido, assim criamos rótulos e categorias para ele. O processo de ancoragem está relacionado a classificação e categorias socialmente estabelecidas, sua função é o enraizamento da Representação Social. Já a objetivação, por sua vez, é um mecanismo que migra da realidade abstrata para concreta, a imagem torna-se concreta, materializada, cópia da realidade. Assim a objetivação cria a realidade em si, enquanto a ancoragem lhe dá significação (PEIXOTO *et al*, 2013).

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

A objetivação e ancoragem dão uma nova roupagem ao objeto estranho num dado contexto social, é o enlace do novo e a dinâmica social numa rede de significados, em que os tensionamentos levam os sujeitos a representar. A leitura do mundo perpassa pelos processos de objetivação e ancoragem, isso porque o dinamismo de nossas relações nos tensiona a atribuição de sentidos ao que está ao nosso redor, é um repositório de valores e costumes que perpassa o nosso cotidiano, assim a objetivação e ancoragem possuem a característica da transversalidade, isso porque perpassa pelo tempo e por segmentos sociais. Essa necessidade de tomar posição diante da tensão surge o que Moscovici (2012) chama de “pressão à inferência” que é quando o sujeito sente a necessidade de tomar atitude, de agir, é a pressão que o objeto faz a inferência, são as tensões que fazem com que os indivíduos se mobilizem para as mudanças.

Para Moscovici (2012) a pressão à inferência está relacionada às circunstâncias e às relações sociais que exigem do indivíduo ou grupo social que seja capaz, a qualquer momento, de agir, de tomar posição, ou seja, deve estar pronto para responder as tensões de seu meio social. A dinâmica da vida social sempre nos provoca a dar explicações, a própria tradição, as

estruturas sociais, a mídia e as instituições constituem um ambiente real que nos leva ao confronto e a uma necessidade imperiosa de agir, essa situação é própria da existência social, e a pressão à inferência acontece na tensão desses acontecimentos. Para Antunes-Rocha (2012, p. 25) “não há como passar inviolável pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções”.

Para Jodelet (2001, p. 30) “a pressão à inferência refere-se à necessidade de agir, de tomar posição ou de obter o reconhecimento e a adesão dos outros - elementos que vão diferenciar o pensamento natural em suas operações, sua lógica e seu estilo”. Numa situação de pressão à inferência o sujeito ou o grupo se vê diante de uma situação que a neutralidade não existe, assim um posicionamento é indispensável. Esse posicionamento é o construto das Representações Sociais, que são nitidamente influenciados pelas situações e formas de pressão à inferência. O conceito de pressão à inferência de Moscovici (2012) e Jodelet (2001) é elemento-chave para apreensão das Representações Sociais, ele tem sido o ponto de partida para análise das condições produtoras de Representações Sociais. Além do mais, é a partir da pressão à inferência que o Grupo de Estudos sobre Representações Sociais (Geres – FaE – UFMG), grupo que será apresentado a seguir, tem buscado entender como as Representações Sociais têm se movimentado num contexto sob tensão.

3.3 Representações Sociais em Movimento

As Representações Sociais em Movimento (RSM), categoria analítica que estamos construindo a partir das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Geres, em funcionamento na Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, sediado na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. O Geres foi criado em 2012 pela Professora Maria Isabel Antunes-Rocha. Sua caminhada com as Representações Sociais teve início em 1998 com a dissertação de mestrado da referida professora. Em 2004 esse trabalho foi fortalecido por sua tese de doutorado. Desde então, vêm se destacando como referência nas pesquisas sobre Representações Sociais e posteriormente sobre as RSM. O grupo é composto por profissionais de diferentes áreas do conhecimento com atuação em contextos educativos, cujo interesse é a produção de saberes sobre as Representações Sociais em mudança. Carvalho (2018, p. 115) em seu estudo sobre os trabalhos de Antunes-Rocha (2012) diz que:

A apreensão do movimento nas Representações Sociais constitui-se como a busca da compreensão dos elementos que desestabilizam as representações consolidadas e provocam os sujeitos a alterarem suas formas de pensar, sentir e agir. Captar esse movimento tem sido o desafio dos trabalhos do Geres, a fim de perceber o processo de construção das Representações Sociais e os elementos que impulsionam o movimento.

Desde seu surgimento o Geres vem aprimorando o conceito de “Representação Social em Movimento”. Isso tem possibilitado a verificação das Representações Sociais em sujeitos que se encontram em contextos geradores de mudança. Os estudos de Moscovici (1961/2012) já apontavam para a dinamicidade das Representações Sociais. De acordo Moscovici (2003, p. 41) uma vez criadas, as Representações Sociais adquirem uma vida própria, elas circulam, se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas morrem. Numa outra passagem de Moscovici (2012, p. 55) conseguimos perceber a transitoriedade das Representações Sociais.

As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que é ou deva ser. **Mostra-nos, a cada instante, que algo ausente se acrescenta e algo presente se modifica, mas o jogo dessa dialética possui um significado maior.** Não é só o fato de algo ausente nos atingir, desencadeando todo trabalho do pensamento e do grupo, mas primeiro, porque é estranho e, em seguida, porque está fora de universo habitual. De fato, o distanciamento implica a surpresa que nos toma e a tensão que a caracteriza (Grifos meus).

Além do mais, o que fez com que Moscovici avançasse com relação às representações coletivas de Durkheim foi justamente por não concordar com o caráter estático das representações coletivas. Para Moscovici (2003) as Representações Sociais têm um caráter móvel e circulante, elas têm uma plasticidade, são conjuntos dinâmicos que relacionados com o ambiente produzem comportamentos e, também, os modifica.

Os estudos realizados pelo Geres apontam, até então, que não há como passar ileso pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, que questiona as práticas e que mobiliza as emoções, há sempre mudança, movimento e processo. Justamente o movimento nas formas de pensar, sentir e agir que tem energizado os trabalhos no âmbito do Geres, os contextos geradores de mudança têm possibilitado diversas tomadas de posição em relação aos objetos estudados. Compreender o movimento das Representações Sociais é também registrar o modo de pensar, de sentir e de agir dos sujeitos em determinado momento histórico, esse movimento sempre estará vinculado com as práticas sociais. Para Antunes-Rocha (2012) diante de uma realidade que não se conhece, instaura-se o desequilíbrio. Para reagir ao desequilíbrio, o sujeito instaura movimentos buscando inserir o novo objeto na trama dos seus saberes já

consolidados. Assim, para compreender uma Representação Social em movimento é necessário conhecer as práticas sociais que estão tensionando e desequilibrando os sujeitos e que essas práticas provêm de sujeitos e objetos historicamente situados.

Em quase 10 anos do Geres foram desenvolvidos importantes trabalhos (dissertações e teses) sobre as Representações Sociais em contextos comprometidos com a transformação social dos sujeitos. Pesquisas realizadas em contextos educativos sobre como os sujeitos estão demandando alterações em suas formas de pensar, sentir e agir. O quadro constante do Anexo A sistematizou as produções do Geres nessa quase uma década de trabalhos e estudos.

Essas pesquisas estão ancoradas em contextos sociais geradores de mudança, elas estão relacionadas ao porquê de criarmos uma representação. Para Moscovici (2003) as Representações Sociais são reveladas quando um grupo está passando por mudanças, em tempo de crise e insurreição as pessoas estão mais dispostas a falar e entender um mundo cada vez mais não familiar e perturbador. São os tensionamentos entre as práticas cotidianas e os fatos novos que geram novas descobertas e novas atitudes, assim os sujeitos vão reagindo e explicitando suas representações. Para Antunes-Rocha (2018) os trabalhos do Geres mostram que os sujeitos se mobilizam e se movimentam com relação ao objeto a partir dos conteúdos afetivos/cognitivos disponíveis em sua experiência previa e dos novos conhecimentos adquiridos no contexto social.

As pesquisas realizadas em torno das RSM, até então, indicam quatro pontos de convergência: (1) o movimento das Representações Sociais não é linear, isto é, existem diferentes formas de pensar, sentir e agir sobre um objeto, também se observa situações em que os sujeitos ampliam e reelaboram seus saberes; (2) o contato com novos conhecimentos têm se mostrado como elemento estruturante do movimento e também de mudanças nas Representações Sociais; (3) a dimensão afetiva é acionada com intensidade nos contatos iniciais com o objeto e o contexto, assim situações de insegurança só permanecem quando os sujeitos não acessam novas formas de conhecimento; (4) o objeto/contexto assume dimensões econômicas políticas, sociais e culturais em uma perspectiva histórica e territorializada. Portanto, quando os sujeitos têm contato com o novo objeto eles precisam se movimentar para alterarem ou permanecerem com seus referenciais, é uma articulação de movimento e mudança (ANTUNES-ROCHA, 2018).

De um modo geral, os resultados das investigações desse programa de pesquisa (Geres) apontam que os sujeitos diante do estranho e impelidos à inferência podem articular três movimentos: podem recusar-se a vivenciar o novo; aderir integralmente ao estranho, quase sempre anulando o que lhe era familiar; ou iniciar um processo de reelaboração do familiar na

perspectiva de integrar o novo. Assim, as Representações Sociais se desenvolvem a propósito de um objeto estruturante ou ameaçador da ordem social, calcado em um plano de incertezas e articulando movimentos. Para Gomes (2018) o movimento das Representações Sociais acontece numa perspectiva dialética, visto que as informações recebidas vão desenvolver uma ação sobre o sujeito, que por sua vez, também agirá sobre tais informações, mobilizando-se para desenvolver processos de seleção, de avaliação, de comparações e de aproximações entre ‘informações já constituídas’ e ‘informações novas’.

Em relação aos movimentos apontados pelo Geres, eles colocam os sujeitos em uma predisposição ou não a mudanças, destaca-se que no primeiro movimento possível o sujeito nega o fato novo não aderindo, o processo de objetivação não foi suficiente para tal movimento. O segundo movimento, o sujeito através da pressão à inferência deixa de lado as representações anteriores (constituídas) e adere integralmente ao novo. No terceiro movimento possível, o sujeito entra num processo de desequilíbrio, instaura uma relação entre as Representações Sociais instituídas e as por instituir, assim através do processo de objetivação e ancoragem o sujeito pode aderir ao novo parcialmente ou integralmente. Para Gomes (2018) são esses movimentos que os sujeitos vão desenvolvendo ao longo do processo que provocam a ‘aderência’ (completa e/ou parcial) ao novo; a refutação (completa e/ou parcial) ao novo e a ‘alternância’ entre o velho e o novo, mobilizando para tanto e continuamente cognições, atitudes e emoções.

Assim, diante do exposto, nos propomos a refletir sobre os educadores dos Ceffas em relação à agroecologia, as formas de tensionamento que vivenciaram antes de sua entrada no Ceffa e durante o processo de trabalho e formação. Importante destacar que esses educadores, em sua maioria, são oriundos de escolas convencionais, que não se orientam pela agroecologia, assim é possível dizer dos tensionamentos que eles vivenciam quando adentram no contexto dos Ceffas. Somam-se a isso as mídias e a sociedade brasileira orientada para um sistema produtivo ancorado no agronegócio, que torna o agricultor escravo do sistema capitalista de produção. Chegar ao Ceffa, conquistar um posto de trabalho, significa, muitas vezes, um salto na história de vida de muitos profissionais, mas, ao mesmo tempo, implica participar de um universo, cujas ações/produções se configuram também a partir de posturas políticas específicas, integra-se aí a agroecologia. O ofício de ser educador nos Ceffas vai além do mero exercício do magistério de lecionar disciplinas, é um ofício militante, no qual o educador assume bandeiras políticas-sociais, torna-se assim uma opção política que leva o sujeito a tensionamentos quando impelidos à inferência, e é justamente esses tensionamentos com relação à agroecologia que nos propomos a refletir nesta pesquisa em tela.

CAPÍTULO IV: ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

4.1. Metodologia

Para dar início a este capítulo faz-se necessário apresentar as relações entre Representações Sociais e agroecologia, que de certa forma já procuramos demonstrar durante a construção do referencial teórico, mas consideramos importante retomar de forma objetiva essas relações. Na teoria das Representações Sociais podemos encontrar suporte para estudos que tratam de abordagens científicas, como é o caso da agroecologia, e a forma como tal é apreendida e internalizada pelas pessoas. Assim, a TRS mobiliza os sujeitos a pensar, sentir e agir sobre determinado objeto quando colocado em sua esfera cotidiana. O sujeito quando em contato com um novo objeto produzirá significações, isso porque o estranho (objeto novo) gera inquietações, fazendo com que o sujeito se manifeste, essa manifestação, tomada de atitude, são ancoradas em crenças, valores, opiniões, imagens, informações etc. Fernandes e Molina (2017) já apontaram que na agroecologia existe uma tensão política, social, agrária e econômica gerada pela forma produtiva dos agricultores familiares e do sistema capitalista de produção. Justamente essa tensão na qual a agroecologia é submetida que procuramos situar esta tese.

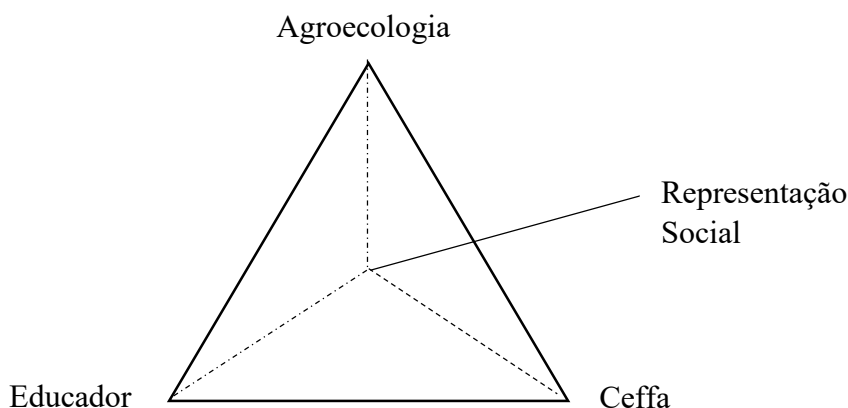
A agroecologia é uma ciência tensionada mesmo antes de chegar no ambiente interno dos Ceffas, sua relação com o sistema convencional de produção se dá de forma conflituosa e através de enfrentamentos. Assim, ao se chegar no cotidiano dos Ceffas a agroecologia já chega tensionada, cabendo aos educadores a forma como tal será trabalhada naquele contexto.

Para compreender as diferentes Representações Sociais dos educadores dos Ceffas em relação à agroecologia é importante analisar o modo de pensar, opinar e tomar atitudes que atravessam os educadores e suas relações com os variados objetos que dizem respeito a agroecologia. Essas Representações Sociais acontecem de forma interativa e em um contexto social, neste caso os Ceffas.

Esta análise necessita, como apontado por Marková (2017), discutir a relação do Eu, do Outro e a transformação do Objeto. Para isso, a compreensão do que o sujeito já sabe sobre o objeto do conhecimento e sobre o objeto de conhecimento a que ele está exposto é primordial. Dessa relação, emergem as Representações Sociais (Figura 6). No caso específico desta pesquisa, a identificação do conhecimento pregresso de agroecologia dos educadores, antes de adentrarem nos Ceffas e também o conhecimento sobre agroecologia a qual estão sendo

expostos no ambiente dos Ceffas foi importante. A figura 6 mostra que isso é uma relação tridimensional, no formato de um tetraedro.

FIGURA 6: Analisar a relação do Eu (Educador) - Outro (Ceffa) - Objeto (agroecologia) e as Representações Sociais



Fonte: Adaptado Marková (2017)

A figura 6 sugere que a partir do conhecimento prévio do educador sobre agroecologia e sua interação com novos pressupostos de agroecologia nos Ceffas, o educador vai dar um novo sentido ao objeto, isso porque todos os componentes exerceram influência mútua uns sobre os outros e conjuntamente geraram novos padrões de conhecimento, crenças e imagens, que constituem as Representações Sociais.

Optou-se pela utilização do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, orientadas pelos pressupostos de Moscovici (2003, 2012), Jodelet (2001), Antunes-Rocha (2012), Carvalho (2017), Ribeiro (2016) e Moliner e Guimelli (2015). Esses autores oferecem reflexões sobre objetos que circulam nosso repertório simbólico, seus estudos trouxeram sólidos embasamentos teóricos, nos quais os objetos de estudo passaram a ter contornos mais nítidos e o caráter múltiplo e complexo das Representações Sociais puderam ser revelados. Concomitantemente, procuramos analisar a dinâmica do processo de constituição das Representações Sociais em movimento, situações de tensão que o sujeito é impelido a se mobilizar, essa mobilização são os movimentos possíveis das Representações Sociais.

Os sujeitos da pesquisa foram educadores dos Ceffas do norte do estado do Espírito Santo. Esta região é composta por oito Ceffas mantidos pelo Mepes (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) e dezesseis Ceffas mantidos pelo poder público municipal,

totalizando vinte e quatro Ceffas. A escolha desses Ceffas se deu devido os mesmos receberem assessoria pedagógica da Raceffaes (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo), além do suporte pedagógico na metodologia da alternância, ela contribui na parceria da formação dos educadores, na articulação da escola às instâncias nacionais e internacionais da alternância e também representa os Ceffa nos diversos movimentos sociais. Além do mais, os educadores desses Ceffas estão em constante movimentação agroecológica, seja em formações ou na própria vivência cotidiana com o objeto. Trata-se de um grupo que têm buscado o fortalecimento da agroecologia, da economia solidária, da sustentabilidade e da luta pela terra, buscando a construção de um projeto de educação popular do campo.

Para coleta de dados, como nosso foco foi a prática social dos sujeitos, seguimos a abordagem proposta por Antunes-Rocha (2018, p. 31):

Em termos metodológicos observamos que o uso de questionários (para um número de sujeitos maior do que 15), entrevista narrativa e observação, principalmente quando o foco do estudo é a prática social, vem se construindo como procedimentos que apontam para possibilidades analíticas. A análise temática associada à reconstrução e análise das trajetórias dos sujeitos de pesquisa, mostra-se promissora para apreensão do movimento da representação.

A coleta de dados foi dividida em dois momentos distintos: a aplicação de questionários e entrevista narrativa. Os primeiros tiveram a função de conhecer o perfil dos sujeitos no que tange à idade, o gênero, a inserção socioprofissional, a escolaridade, a participação sociopolítica, a experiência prévia com o objeto (prática e teórica), dentre outras questões de interesse. As questões versaram sobre os seguintes blocos: 'I- Identificação, II- Formação, III- Experiência em Agroecologia e IV - Agroecologia e suas práticas.

O questionário foi aplicado a todos os educadores presentes no XXXII Encontro Regional dos Monitores dos Ceffas do norte do estado do Espírito Santo, promovido pela Raceffaes em 2019. Esta ferramenta serviu para a coleta de dados inicial, visando também selecionar sujeitos para as entrevistas narrativas. Para Antunes-Rocha (2018) a utilização da entrevista narrativa, para capturar o movimento das Representações Sociais, tem se firmado como procedimento capaz de produzir informações relevantes.

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, é possível encontrá-las em todos os lugares, também é possível dizer que toda experiência humana pode ser expressa na forma de uma narrativa. As narrativas são formas de contar histórias, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso

e implicam estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2007).

A entrevista narrativa é uma oposição ao esquema de pergunta-resposta, isso porque nesse modo o entrevistador impõe a estrutura selecionando temas de relevância para ele e não para o entrevistado. Jovchelovitch e Bauer (2007) afirmam que para se ter uma versão menos impositiva e para tanto mais viável, da perspectiva do informante, o entrevistador deve influenciar o mínimo possível, neste caso as regras da entrevista estão restritas ao entrevistador.

Uma narrativa é formalmente estruturada, a narração segue um esquema autogerador, se processando através de quatro fases: começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva. Preparar uma entrevista desse tipo toma tempo e é fundamental que o pesquisador crie uma familiaridade com o campo de estudos, e, ao mesmo tempo, monte um jogo de ingenuidade, no qual o entrevistador coloca-se como alguém que não sabe nada sobre aquela história (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2007).

Dadas as diferentes formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos (entrevistados) sobre o objeto, a entrevista narrativa se adéqua ao estudo das Representações Sociais por ser uma forma de acesso ao pleno conteúdo dos acontecimentos. Pesquisas como a de Gomes (2018), Telau (2015) e de Carvalho (2017) que utilizaram as entrevistas narrativas no estudo das RS, mostram achados importantes e que o uso da entrevista narrativa (ANTUNES-ROCHA, 2018, p. 31) vem se constituindo como um procedimento analítico profícuo.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na sua totalidade para apreensão da temática. Após os dados coletados, os mesmos foram transcritos, registrados e posteriormente iniciou-se a fase de análise dos mesmos. Nessa fase, fizemos uso do método da Análise de Conteúdo Categorical-Temática, proposta por Bardin (2010). Aqui as entrevistas são organizadas em torno de um tema, no qual se busca a relação de cada tema com os demais e quais são as possíveis correlações podem ser feitas.

A análise de conteúdo é um procedimento para tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas, tem um olhar crítico sobre o conteúdo. Bardin (2010) considera que esse método empírico está em constante aprimoramento. Esta análise extrai das mensagens seu conteúdo e sua interpretação, visando obter por procedimentos sistemáticos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos (BARDIN, 2010).

Assim, organizou-se o texto de apresentação e análise de dados em dois momentos a partir do que foi coletado nos questionários e nas entrevistas. A primeira parte constituiu na aplicação do questionário que foi entregue a todos os educadores presentes no XXXII Encontro

Regional dos Monitores dos Ceffas do norte do estado do Espírito Santo, promovido pela Raceffaes. O encontro foi realizado nos dias 01 e 02 de maio de 2019, quando foi registrada a presença de 165 participantes, destes, 110 eram educadores dos Ceffas e os demais incluíam estagiários, técnicos de secretarias de educação e agricultores. Com o questionário tivemos o propósito de conhecer esses sujeitos e elaborar um perfil sociodemográfico dos educadores.

Obtivemos retorno de sessenta e cinco questionários. Na análise desses, o primeiro passo foi transcrevê-los para a plataforma eletrônica do programa Microsoft Office Excel, cuja tabulação dos dados é feita com maior facilidade. Assim, organizamos os dados em planilhas contendo dados pessoais, atuação profissional pregressa e atual e formação inicial dos educadores entre outras informações.

Tabulados, os dados do questionário nos auxiliaram na seleção dos sujeitos que participariam da segunda etapa da pesquisa, as entrevistas narrativas. Dos 65 (sessenta e cinco) questionários respondidos, 23 foram educadores da área técnica, assim nossa seleção de perfil se deu nessa amostra, isso porque optamos por realizar as entrevistas apenas com esse perfil de educador. Para tanto utilizamos cinco categorias: gênero, tempo de atuação nos Ceffas, faixa etária, tipo de Ceffa, área do conhecimento que atua e nível de atuação. Ao todo foram selecionados para as entrevistas narrativas 18 educadores, distribuídos em nove municípios do norte do estado do Espírito Santo. Quanto ao critério área do conhecimento, foram escolhidos apenas educadores das ciências agrárias (área técnica) devido ao fato deles estarem mais nivelados com relação às formações ofertadas pela Raceffaes.

Esta pesquisa seguiu as diretrizes e normas que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos, outorgada pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Antes da coleta de dados, houve a submissão na forma de projeto de pesquisa ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, a fim de aprovação do mérito da pesquisa mediante exame de um parecerista. Em seguida, foram elaborados o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) – Apêndice B, e o termo de anuência das escolas nas quais seriam realizados os trabalhos de campo. A partir de então, houve a submissão via Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética na Pesquisa COEP/UFMG, da proposta de pesquisa, juntamente com o termo de anuência assinado, e demais anexos solicitados. A pesquisa foi aprovada com Nº CAAE: 05390818.5.0000.5149.

4.2 Perfil dos educadores respondentes do questionário

Na Tabela 1 apresentamos os dados demográficos referentes aos educadores respondentes do questionário. Obtivemos uma taxa de retorno de 59%, que pode ser considerada boa, se considerado que para Marconi e Lakatos (2005), questionários que são enviados para os entrevistados alcançam em média 25% de devolução. Destes, 37 (trinta e sete) são do sexo masculino (57%) e 28 (vinte e oito) são do sexo feminino (43%).

Em relação à idade dos respondentes, foram adotados critérios censitários com base no IBGE para a classificação de grupos de faixas etárias. 88% dos respondentes possuíam faixa etária compreendida entre 25 a 49 anos, com destaque para subgrupos a saber: 25 aos 29 anos, 30 a 34 anos e 35 aos 39 anos e uma frequência menos acentuada para as faixas etárias dos 20 a 24 anos, 50 aos 54 anos e 55 aos 59 anos. Nota-se que temos um grupo de educadores adultos jovens, isso mostra que as equipes têm se renovado.

O cruzamos dos dados referentes à faixa etária dos educadores com os dados relativos ao tempo de serviço nos Ceffas, demonstra que há certa estabilidade de educadores nos Ceffas, pois a maioria (88%) dos educadores respondentes são adultos jovens. Se retiramos o intervalo de 0 a 3 anos de experiência, que é o menor, encontramos que 55% dos educadores têm entre 4 e 15 anos de experiência nos Ceffas. Do grupo de educadores pesquisados apenas dois têm menos de 1 ano de experiência nos Ceffas, em contrapartida 28% possuem de 16 a 30 anos de experiência nos Ceffas, reforçando a análise de que as equipes de educadores dos Ceffas se renovam, mas garantem um bom número de educadores com experiência.

A maioria (55%) dos educadores não tiveram experiência pregressa em educação, sendo os Ceffas sua primeira experiência como educador, isso corrobora com os dados anteriores que os educadores iniciam ainda jovens como docentes dos Ceffas. Dos educadores 45% são oriundos dos Ceffas, ou seja, cursaram o ensino médio nos Ceffas, o que contribui para esse início ainda jovem como educador do Ceffa. Com isso, muitos já iniciam o trabalho no Ceffas conhecendo a metodologia da pedagogia da alternância e provavelmente agroecologia.

Todos os educadores (65) possuem curso superior, sendo que 55 possuem formação em licenciatura, destes 42 contam com apenas licenciatura e 13 educadores licenciatura e bacharelado. O que nos proporcionou um resultado de que 85% dos educadores possuem licenciatura, ou seja, são habilitados para docência. Há grande diversidade de cursos (9) de licenciatura: 10 educadores são licenciados em Letras, 9 em Geografia, 9 em Ciências Agrárias, 8 em Ciências Biológicas, 6 em Matemática, 5 em Pedagogia, 4 em Educação do Campo, 3 em História e 1 educador em Química. O número de cursos de bacharelado e tecnólogo representam 15% dos educadores da amostra, esses educadores atuam principalmente na área técnica e ciências da natureza, contemplando cursos de agronomia, zootécnica, química e biologia.

Diferente dos educadores pesquisadores, outros estudos (TELAU, 2015) com educadores do Ceffas mostram que nem todos eles possuíam curso superior.

A maioria dos educadores (57%) reside na zona rural, entre estes estão aqueles que residem nas próprias escolas e aqueles que residem nas comunidades circunvizinhas. A residência no meio rural é importante para pedagogia da alternância, isso porque, o educador residente na escola ou na comunidade tem melhores condições de interagir, interpretar e intervir na realidade dos estudantes, independente da área do conhecimento que atua no Ceffa, assim como descrito nos projetos políticos pedagógicos dos Ceffas, a ruralidade é um elemento da formação do jovem. Nesse sentido, o educador residente na zona rural tem melhores condições de trabalhar esse elemento em sua atividade profissional.

TABELA 1: Perfil dos educadores respondentes do questionário (números absolutos e relativos, n = 65)

DADOS DEMOGRÁFICOS DA PESQUISA			
Variáveis demográficas		Quantidade	%
Gênero do respondente	Masculino	37	57%
	Feminino	28	43%
	Total das respostas	65	100%
Idade (anos completos até a presente data):	20 a 24 anos	3	5%
	25 a 29 anos	10	15%
	30 a 34 anos	12	18%
	35 a 39 anos	14	22%
	40 a 44 anos	10	15%
	45 a 49 anos	12	18%
	50 a 54 anos	2	3%
	55 a 59 anos	2	3%
	Total das respostas	65	100%
Mantenedor do Ceffa de atuação	Mepes	36	55%
	Municipal	29	45%
	Total das respostas	65	100%
Residência do respondente	Zona Rural	37	57%
	Zona Urbana	28	43%
	Total das respostas	65	100%
Tempo de trabalho nos Ceffas	0 a 3 anos	11	17%
	4 a 6 anos	8	12%
	7 a 9 anos	11	17%
	10 a 12 anos	10	15%
	13 a 15 anos	7	11%
	16 a 18 anos	6	9%
	19 a 21 anos	3	5%

	22 a 24 anos	6	9%
	25 a 27 anos	2	3%
	28 a 30 anos	1	2%
	Total das respostas	65	100%
Experiência pregressa em educação	Menos de 1 ano	36	55%
	1 a 3 anos	16	25%
	4 a 6 anos	5	8%
	7 a 9 anos	3	5%
	Mais de 10 anos	5	8%
	Total das respostas	65	100%
Área do conhecimento que atua	Técnica	23	35%
	Humanas	14	22%
	Ciências da Natureza	10	15%
	Linguagens	11	17%
	Exatas	7	11%
	Total das respostas	65	100%
Nível de ensino que atua	Fundamental	29	45%
	Médio	21	32%
	Fundamental e médio	15	23%
	Total das respostas	65	100%
Tipo de instituição de ensino que cursou o ensino médio	Escola Estadual	30	46%
	Ceffa	29	45%
	Escola Federal	4	6%
	Escola Particular	2	3%
	Total das respostas	65	100%
Tipo de instituição de ensino que cursou a graduação	Particular	42	65%
	Pública	23	35%
	Total das respostas	65	100%
Formação superior	Licenciatura	42	65%
	Bacharelado e Licenciatura	13	20%
	Bacharelado	6	9%
	Tecnólogo	4	6%
	Total das respostas	65	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2019)

Dentre os educadores, 55% estavam ligados as escolas do Mepes, estas são consideradas filantrópicas, mantidas pelo Mepes através de convênio com o governo do estado. Os educadores são regidos pela CLT e o ingresso se dá pela indicação da associação local do Ceffa e também por um processo seletivo do Mepes. Os educadores atuam principalmente (45%) no ensino fundamental; seguido do ensino médio (32%) e aqueles que atuam nos dois níveis de ensino (23%). Com relação à área de atuação, 35% atuam na área técnica, 22% na área de

humanas, 15% ciências da natureza, 17% nas linguagens e 11% na área de exatas. Por fim, apresentamos o tipo de instituição que o educador cursou o ensino médio. Encontramos que 45% dos educadores são ex-alunos dos Ceffas, alguns destes foram estudantes do ensino fundamental e médio nos Ceffas. Encontramos também que 51% dos educadores fizeram curso técnico profissionalizante, incluindo os 45% dos Ceffas e os 6% das escolas federais, este é um dado importante que soma nos Ceffas, isso porque, o educador que já foi estudante do curso técnico profissionalizante tem melhores condições de compreender e de interferir na realidade do Ceffa.

Em relação à área do conhecimento de atuação dos docentes, foram citadas 5 áreas do conhecimento: Técnica, Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Exatas. A área técnica, que contempla disciplinas da formação agrícola, foi responsável por 35%, seguida pela área de ciências humanas com 22%, linguagens que apresentou resultado igual 17%, ciências da natureza com 15% e exatas que demonstrou 11% como resultado. Com relação à formação superior, constatamos que 65% dos respondentes cursaram o nível superior em instituição de ensino particular, muitos desses cursaram a graduação em concomitância com o trabalho no Ceffa, enquanto 35% realizaram o curso em nível superior em instituição pública, alguns desses cursos foram realizados em parceria com movimentos sociais e instituições públicas de ensino superior.

4.3 A relação dos educadores com a agroecologia

Inicialmente questionamos os educadores se durante sua formação (Curso Técnico e Graduação), tiveram algum contato com a agroecologia. Esta questão refere-se ao contato do educador com agroecologia durante sua formação básica para o exercício da docência no Ceffa. Os dados mostraram que a maioria dos educadores respondentes (54%) teve contato com a agroecologia durante sua formação, seja no ensino médio, aos que fizeram curso técnico, ou na graduação. Esse é um dado que acompanha o tipo de instituição que os educadores realizaram o ensino médio, 45% são oriundos dos Ceffas, que têm a agroecologia como matriz. Entre os meios citados com relação ao contato com a agroecologia encontramos: disciplinas durante a graduação, nos Ceffas durante o ensino médio, participação nos ENAs (Encontros Nacionais de Agroecologia), na propriedade da família, nos movimentos sociais e em estágios.

Os educadores foram questionados também sobre o conhecimento sobre agroecologia antes de seu ingresso como educador no Ceffa. Esta questão acompanha os resultados da questão anterior, haja vista que 54% responderam que tiveram contato com agroecologia

durante sua formação inicial, obviamente, esses mesmos educadores responderam que tiveram contato com agroecologia antes de seu ingresso como educador nos Ceffas, assim soma-se a esses 54% outros 8% que também responderam sim para a questão, totalizando 62% dos educadores respondentes disseram que conheciam sobre agroecologia antes de seu ingresso como educador no Ceffa. Entre os locais citados a respeito do conhecimento em agroecologia estão: na comunidade onde mora, nos Ceffas durante o ensino médio, participação nos movimentos sociais, na propriedade da família e no trabalho que tinha antes do Ceffa.

A formação continuada em agroecologia é um dos objetivos primordiais da Raceffaes, assim, baseado nesse contexto, identificamos que 86% dos respondentes já haviam participado de algum tipo de formação que envolveu agroecologia após seu ingresso como educador no Ceffa. Entre os que responderam sim, afirmando já ter participado de alguma formação em agroecologia, 69% citaram a Raceffaes como entidade promotora da formação, o restante, 31%, citou cursos de pós-graduação, cursos em instituições de ensino e eventos promovidos por movimentos sociais. Esse dado mostra que tanto os educadores, quanto a Raceffaes têm procurado fazer reflexões e formações envolvendo agroecologia, assim a Raceffaes em seus encontros tem procurado realizar atividades de formação sobre a temática da agroecologia.

Durante o ano de 2019, de janeiro a outubro, os Ceffas realizaram um plano de estudo coletivo sobre agroecologia, tratava-se de um mesmo roteiro de questões que foram aplicadas em todas as comunidades de abrangência dos Ceffas da região norte do estado do Espírito Santo. Este plano de estudo teve como função mapear os trabalhos realizados em torno da agroecologia e posteriormente propor ações locais e regionais, a culminância desse plano de estudo foi projetada para 2020 por razões financeiras, para conclusão prevê-se a realização de um seminário, onde serão apresentados os resultados do plano de estudo coletivo sobre agroecologia.

Para mapear como os educadores respondentes enxergam a agroecologia nos Ceffas, indagamos a eles sobre a presença da agroecologia no Ceffa, ou seja, onde eles enxergam a agroecologia nos Ceffas. Entre os pontos mais citados destacam-se: o plano de curso, os instrumentos pedagógicos, o setor agropecuário, diálogos com os estudantes, as disciplinas, a propriedade e seu manejo, as experiências pedagógicas, a mística, as relações com os estudantes e famílias, a auto-organização, a formação dos educadores, os temas geradores, a autonomia dos estudantes, a gerência das famílias via associação, entre outros. Destaca-se uma visão holística e pedagógica da agroecologia por parte dos educadores respondentes, eles enxergam a agroecologia através das relações estabelecidas entre as pessoas, que vai para além da relação

professor-aluno, é uma relação de companheirismo, de troca de conhecimento, de respeito e ajuda mútua.

Percebo de maneira muito forte, através da materialização dos princípios da pedagogia da alternância no cotidiano dos Ceffas, uma vez que ambos estão em completa afinidade com o proposto pela agroecologia. Além disso, por meio do Plano de curso (objetivo, justificativa, perfil do egresso, organização curricular e currículo integrado aos conteúdos vivenciais) os Ceffas conseguem materializar sua intencionalidade contribuindo para a construção da agroecologia no território onde estão inseridos. De maneira mais concreta podemos perceber a presença da agroecologia através das místicas, da auto-organização e vida de grupo, das ornamentações e expressões artísticas e culturais, das experiências agropecuárias da sessão e estadia, nas intervenções, nas visitas e viagens de estudo, no método do plano de estudo, que traz a realidade a ser refletida, possibilitando a contextualização da formação, nos encontros de formação das famílias e dos monitores, na presença e na forma dialogada das famílias como gestoras do projeto, na organização em rede com outros movimentos sociais. (Educador nº 54, 34 anos)

Existem também alguns educadores que têm a visão mais técnica da agroecologia, ou seja, a relação com a terra e o meio ambiente, focando principalmente as atividades desenvolvidas no setor agropecuário e em suas práticas. Esses educadores evidenciam a presença da agroecologia através das práticas agrícolas que o Ceffa desenvolve, cuja propriedade é vista como laboratório de desenvolvimento de tais técnicas. Os processos agroecológicos estão ancorados numa perspectiva racional do uso da terra e as técnicas desenvolvidas para uma produção sustentável.

No jeito de trabalhar a terra, de cuidar da terra, do cuidado e da relação com o outro, nas relações com recursos naturais. (Educador nº 56, 27 anos)

Por meio das práticas alternativas aplicadas na escola. (Educador nº 57, 37 anos)

Na forma de aplicar às aulas práticas, na propriedade/campo e no convívio do dia a dia. (Educador nº 42, 40 anos)

Não uso de defensivos agrícolas, valorização da terra. (Educador nº 35, 50 anos)

A horta da escola e os modos de poucos agricultores da comunidade (Educador nº 26, 56 anos)

Notamos pelas respostas que os educadores que têm essa visão técnica da agroecologia são minoria e que a maioria percebe a agroecologia no Ceffa numa visão mais abrangente, enxergando o ambiente educativo e as práticas pedagógicas da alternância como a maior contribuição para o fortalecimento da agroecologia. Os educadores que veem a agroecologia num formato mais pedagógico têm suas RS objetivadas no contexto pedagógico, ou seja, o enraizamento social da representação é a própria pedagogia da alternância. Sendo assim, eles ancoram na pedagogia da alternância e seus instrumentos pedagógicos para objetivarem sobre agroecologia. Isso comunga quando Moscovici (2012) afirma que a ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva e afetiva do novo objeto e a

objetivação diz respeito ao processo de dar concretude ao novo objeto. Já os educadores com uma visão técnica da agroecologia estão ancorados na propriedade agrícola e no manejo com a terra, por isso esses educadores se subsidiam nesses elementos para objetivarem a agroecologia. Portanto, a objetivação desses educadores é permeada por alguns elementos como: não uso de insumos químicos, uso de caldas naturais, aulas práticas, respeito ao meio ambiente entre outras. É possível perceber que para objetivar o sujeito precisa estar ancorado em algo referencial, dessa forma a objetivação é a materialização/concretude do objeto.

Outro levantamento que fizemos no questionário foi solicitar aos educadores que relacionassem cinco palavras que eles associam à agroecologia. Tivemos um total de 325 evocações de palavras, entre as quais relacionamos 52 que se repetiram duas ou mais vezes e 60 que foram evocadas de forma aleatória, sem repetição. Assim, as 52 palavras que tiveram evocações repetidas (conforme tabela 2) somaram 265 evocações, uma média de 5 evocações por palavra.

TABELA 2: Relação das palavras evocadas pelos educadores respondentes associadas à agroecologia (evocações e porcentagem, n = 325)

Palavra	Evocações	Porcentagem
Vida	35	11%
Sustentabilidade	23	7%
Saúde	19	6%
Respeito	15	5%
Equilíbrio	10	3%
Natureza	7	2%
Alimentação	6	2%
Autonomia	6	2%
Cultura	6	2%
Diversidade	6	2%
Integração	6	2%
Amor	5	2%
Cuidado	5	2%
Preservação	5	2%
Soberania	5	2%
Solidariedade	5	2%
Técnica	5	2%
Biodiversidade	4	1%
Ciência	4	1%
Conhecimento	4	1%
Desenvolvimento	4	1%
Meio Ambiente	4	1%

Qualidade	4	1%
Sabedoria	4	1%
Agricultor	3	1%
Ambiente	3	1%
Bem-Estar	3	1%
Consciência	4	1%
Ecologia	3	1%
Humanização	3	1%
Igualdade	3	1%
Justiça	3	1%
Liberdade	3	1%
Luta	3	1%
Movimento	3	1%
Orgânico	3	1%
Produção	3	1%
Coletivo	2	1%
Educação	2	1%
Estudo	2	1%
Organização	2	1%
Persistência	2	1%
Popular	2	1%
Prática	2	1%
Relações	2	1%
Renovação	2	1%
Resistência	2	1%
Responsabilidade	2	1%
Sementes	2	1%
Sobrevivência	2	1%
Terra	2	1%
Palavras aleatórias	60	18%
Total	325	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2019)

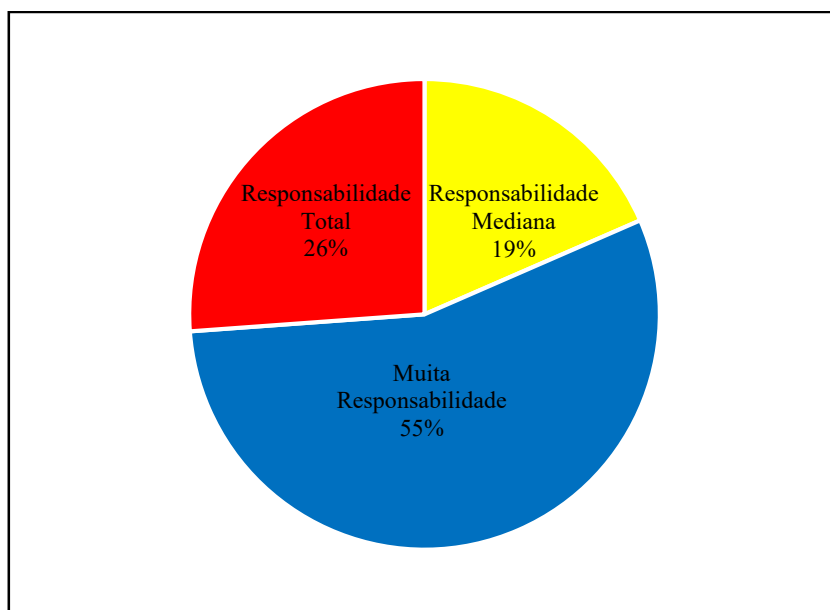
Conforme solicitado na questão, as 5 palavras mais evocadas pelos educadores foram, respectivamente: “Vida” com 35 evocações, “Sustentabilidade” com 23, “Saúde” com 19, “Respeito” com 15 e “Equilíbrio” com 10 evocações. Nesse sentido, a Representação Social de agroecologia é construída por meio de um processo psicossocial marcado por valores, ideologias, conceitos e práticas provenientes da história de vida dos educadores, isso compreende sua vivência no Ceffa e fora dele, por isso essas palavras representam elementos importantes na relação entre sujeito (educador) e objeto (agroecologia). Através desse processo

relacional que a dinamicidade das Representações Sociais acontece, a esse campo dinâmico, chamamos nesta pesquisa de Representações Sociais em movimento, isso porque, o contexto relacional dos educadores dos Ceffas é um contexto gerador de mudanças e assim entendemos que as Representações Sociais nesse contexto não são estáveis.

As cinco palavras com maior número de evocações indicam que os educadores ao relacionarem agroecologia estão ancorados numa perspectiva de vida. Ao pensarem na agroecologia, os sujeitos priorizam os aspectos da vida, em detrimento aos aspectos técnicos que estariam relacionados agricultura em si. Ao evocarem “vida”, “sustentabilidade”, “saúde”, “respeito” e “equilíbrio”, evidencia-se o propósito da agroecologia baseada no respeito a todas as formas de vida e também em uma vida com princípios éticos, sociais, políticos e ambientais, assim a agroecologia é colocada como um modo de vida sustentada por pilares de respeito e equilíbrio. A palavra “vida” foi evocada por 54% dos educadores respondentes, por isso nossa amostra, em sua maioria, associa a agroecologia como uma forma de viver e respeito aos seres vivos e não apenas como uma forma de trabalhar na terra, sendo esta uma consequência da agroecologia e não o pilar central.

O educador do Ceffa é o sujeito, não o único, que tem a responsabilidade de mostrar elementos aos estudantes que subsidiem a eficácia da agroecologia como alternativa de vida e produção, assim tendo em vista está prerrogativa do educador do Ceffa medimos quanto os educadores respondentes sentem-se responsáveis pela agroecologia no Ceffa. Para tanto foram dadas 5 opções de escolha aos educadores: nenhuma responsabilidade, pouca responsabilidade, responsabilidade mediana, muita responsabilidade, responsabilidade total. Observamos (conforme o gráfico 1) que nenhum educador escolheu as opções “nenhuma responsabilidade” e “pouca responsabilidade”, isso mostra que os educadores se sentem responsáveis com o trabalho da agroecologia, cabendo a eles a tarefa de incentivar a reflexão junto aos estudantes e famílias sobre a temática da agroecologia e que mesmo com todos os desafios existe o espírito de responsabilização por parte desses educadores.

GRÁFICO 1: Responsabilização dos educadores respondentes do questionário com a agroecologia (responsabilidade e porcentagem, n = 65)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2019)

Caminhando para o fechamento desta seção apresentando o que os educadores esperam com o trabalho da agroecologia nos Ceffas. Aqui são apresentadas as perspectivas e resultados esperados de se trabalhar com a agroecologia nos Ceffas. De forma geral, a agroecologia foi colocada como uma nova matriz que precisa ser assumida com maior intensidade pelos Ceffas. Espera-se que a agroecologia, quando assumida por mais camponeses, possa ajudar na formação de pessoas mais comprometidas e protagonistas de seu meio, mostrando para a sociedade que um jeito de produzir com baixo impacto ambiental e bom retorno financeiro e social é possível. Para os educadores respondentes a agroecologia é uma forma de viver no campo com dignidade resistindo à opressão do capital, ela é colocada como um movimento, uma ciência e uma prática capaz de promover mudanças no campo e na cidade, para isso deve reinventar-se e recriar-se, porém guardando suas essências, tendo em vista o perfil do jovem camponês que é constantemente atraído pelo capital numa perspectiva consumista e financeira. É essencial que a agroecologia se fortifique não só como uma alternativa de enfrentamento ao agronegócio, mas como um movimento de práticas acessíveis aos camponeses, que seja capaz de propor uma qualidade de vida no campo e na cidade, para tanto os Ceffas têm um papel fundamental na difusão dessa ciência. Nessa perspectiva, sistematizamos nas citações a seguir algumas respostas dos educadores para essa questão (o que os educadores esperam com o trabalho da agroecologia nos Ceffas).

Contrapontos entre as visões hegemônicas difundidas pela mídia e pela tradição na perspectiva contra hegemônica da informação e da ação. (Educador nº 05, 39 anos)

A agroecologia garante o perfil do Ceffa como escola do campo, no âmbito da produção, da aprendizagem e das relações. (Educador nº 06, 48 anos)
 Formação de pessoas com capacidade de reflexão, capazes de buscar a transformação da realidade. (Educador nº 08, 44 anos)
 Formação política e ideológica que contrapõem o modelo do agronegócio. (Educador nº 09, 42 anos)
 Dar elementos aos estudantes para comparar a prática convencional com a prática sustentável. (Educador nº 10, 54 anos)
 Mudança de paradigmas, superação de pré-conceitos e da alienação. (Educador nº 11, 30 anos)
 Contrapor o modelo do agronegócio. (Educador nº 27, 34 anos)
 Jovens conscientes para garantia da vida. (Educador nº 28, 49 anos)
 Resistência ao sistema neoliberal. (Educador nº 32, 45 anos)
 Contribuição com a luta dos trabalhadores e agricultores familiares. (Educador nº 34, 40 anos)
 Mostrar para a sociedade que um jeito de produzir com baixo impacto ambiental e bom retorno financeiro e social é possível. (Educador nº 43, 37 anos)
 Uma formação para emancipação do sujeito, impossível discutir Educação do Campo sem discutir agroecologia. (Educador nº 52, 27 anos)
 Quando refletirmos a agroecologia dentro do Ceffa o estudante consegue colocar em prática ou pelo menos começar a perceber a natureza de forma diferente, a consequência é positiva. (Educador nº 58, 29 anos)

Nesta seção foi possível conhecer com maior intensidade os sujeitos desta pesquisa, os dados demográficos apontam para educadores jovens, mas com experiência na pedagogia da alternância. Com relação à agroecologia, percebemos que ela não é uma prática exclusiva dos educadores da área técnica, a responsabilização acontece em todas as áreas do conhecimento com relação à agroecologia, até mesmo os educadores recém-chegados nos Ceffas compreendem a essência e a sua função. Percebe-se que ela tem desafios no contexto dos Ceffas, mas que também vem superando as barreiras políticas, sociais e técnicas de sua difusão, ela tem se afirmado nos Ceffas como um movimento contraditório ao avanço do capital no território camponês e para tanto, espaços de formação e reflexão estão sendo constantemente promovidos pela Raceffas. Quanto as Representações Sociais, os dados foram analisados a partir dos processos geradores: ancoragem e objetivação. Esses processos acontecem quando o objeto atravessa o sujeito, assim nossas reações ao objeto estão relacionadas a determinados referenciais que são construídos de acordo com os contextos acessíveis aos sujeitos.

As Representações Sociais dos educadores dos Ceffas sobre agroecologia, de acordo com dados dos questionários, possibilitaram a compreensão do lado prescritivo das Representações Sociais. De acordo com Moscovici (2003, p. 36) “as representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível”. Portanto, o contexto dos Ceffas exerce uma força sobre os educadores para militância na agroecologia, assim a Representação Social sobre agroecologia é resultado dessa combinação, contexto e militância, que os educadores exercem no cotidiano dos Ceffas. É possível enxergar que as Representações

Sociais são manifestadas nos educadores, estudantes e famílias, mas o contexto do Ceffa exerce uma influência para tal. Esse diagnóstico foi possível porque os educadores com menos de 1 ano de trabalho nos Ceffas e que não conheciam agroecologia antes, conseguiram responder o questionário com elementos relevantes e que refletem a agroecologia dos Ceffas. Isso mostra que a agroecologia nos Ceffas está circulando e se movimentando entre os educadores, tensionando os sujeitos a conhecer e compreender os objetos que os circundam.

Para tanto, para aprofundarmos na compreensão das representações desses sujeitos outras ferramentas de coleta e análise de dados são necessárias, para isso iniciamos na próxima seção a segunda etapa da pesquisa, que foi a entrevista narrativa. Nela mergulharemos com maior intensidade na trajetória de vida e de trabalho e nos tensionamentos desses educadores para assim iniciarmos o mapeamento de suas Representações Sociais.

4.4 Análise das entrevistas

Com o propósito de iniciar algumas sistematizações da pesquisa em tela retomam-se algumas questões que orientaram a construção deste trabalho. Os dados obtidos com os questionários delinearão um pensar sobre agroecologia na perspectiva dos docentes dos Ceffas e algumas pistas foram surgindo no processo de análise. Para tanto é importante, para que possamos iniciar este próximo passo, retomarmos a questão central desta pesquisa: *Como os educadores estão lidando com as tensões surgidas a partir do avanço do agronegócio e a proposta agroecológica nos Ceffas?* Resta também evidenciar as relações que o aporte teórico, a Teoria das Representações Sociais, norteadora desta pesquisa, coloca em evidência quando se trata da formação de RS. Toma-se como suposto que os sujeitos quando em contextos que os colocam sob tensão. Nesse caso, a pedagogia da alternância e a proposta agroecológica colocam os educadores sob pressão à inferência, assim esses sujeitos podem realizar movimentos no sentido de manter, desequilibrar ou alterar as Representações Sociais já constituídas.

Na análise dos questionários a ancoragem e a objetivação foram evidenciados como processos constituintes da RS, assim a ancoragem foi descrita como o suporte que o educador do Ceffa tem para apresentar sua definição de agroecologia. Dessa forma, ao fazer sua definição de agroecologia ele está objetivando, ou seja, materializando algo que estava no campo conceitual. Para tanto, os dados obtidos com os questionários ainda são, de certa forma, fontes de poucos elementos conclusivos, a exploração da ideia, dos elementos práticos e de sua pressão

à inferência ainda é pouco perceptível apenas com as respostas dos questionários, por isso realizamos essa segunda etapa das entrevistas narrativas. Nas entrevistas, consideramos que a forma dialética que foram realizadas possam explicitar com maior intensidade os processos de objetivação e ancoragem, assim pode ser que a pressão à inferência dos sujeitos se apresente com maior clareza e intensidade, podendo explicitar ou amenizar as Representações Sociais sobre o objeto estudado: a agroecologia.

Nessa segunda etapa, fizemos um recorte dos sujeitos considerando o envolvimento com o objeto, por isso optamos por realizar as entrevistas apenas com os educadores da área técnica, ou seja, os educadores que lecionam disciplinas voltadas para as ciências agrárias. Mesmo que o contexto, a dinâmica dos Ceffas permita que todos os educadores tenham envolvimento com agroecologia, mas a partir dos questionários constatamos que os educadores das demais áreas estavam pouco tensionados/responsabilizados com o objeto, por isso acreditamos que eles tinham poucos elementos para ajudar a responder nossa questão de pesquisa. Percebemos que quem recebe os tensionamentos, tanto dos estudantes, como das famílias e da comunidade, com maior intensidade e com nível de responsabilização maior, são os educadores que trabalham com as disciplinas voltadas ao campo agrário, por isso a escolha de realizar as entrevistas apenas com esse perfil de educador. Outro fator que potencializou nossa decisão foi que esses educadores participam de formações específicas, oferecidas pela Raceffaes, que tratam exclusivamente de agroecologia e suas prerrogativas, assim entendemos que, por uma questão métrica, esses educadores estão mais nivelados e com muitas características em comum.

Passada essa fase de definição do perfil, quanto à área de atuação, seguimos para a apresentação sociodemográfica dos entrevistados. Foram entrevistados 18 educadores, localizados em 9 municípios do norte do estado do Espírito Santo: Barra de São Francisco, São Gabriel da Palha, Boa Esperança, Nova Venécia, Pinheiros, Montanha, Jaguaré, São Mateus e Colatina.

TABELA 3: Relação dos municípios dos entrevistados (município, números absolutos e %)

Municípios	População [2019]	Porcentagem da população que reside no campo [2010]	Número de estabelecimentos agropecuários [2017]	Porcentagem de estabelecimentos que recebem assistência técnica [2017]	Porcentagem de estabelecimentos que fazem adubação orgânica [2017]	Porcentagem de estabelecimentos que não utilizam agrotóxico [2017]	Pessoas ocupadas em estabelecimentos agropecuários [2017]	Jovens com menos de 14 anos ocupados em estabelecimentos agropecuários [2017]
Barra de São Francisco	44650	35%	2748	9%	8%	75%	8039	2%
São Gabriel da Palha	37947	24%	1735	39%	1%	13%	5165	1%
Boa Esperança	15037	28%	1040	46%	5%	23%	12437	0,2%
Nova Venécia	50110	33%	3090	31%	4%	22%	10644	2%
Pinheiros	27047	22%	1018	25%	5%	42%	5145	2%
Montanha	18833	24%	1015	30%	6%	53%	3799	1%
Jaguaré	30477	39%	1518	35%	2%	12%	6332	1%
São Mateus	130611	22%	4181	23%	4%	30%	14903	2%
Colatina	122499	12%	2049	24%	3%	33%	6880	1%

Fonte: IGBE (2019)

Sobre os municípios onde estão localizadas as escolas cujos sujeitos respondentes trabalham, visualizou-se que eles têm proximidades sociodemográficas sobretudo com relação à população residente no campo. Jaguaré é o município com maior porcentagem da população residente no campo (39%), enquanto Colatina possui o menor índice de pessoas residentes no campo (12%). Com relação à assistência técnica, Barra de São Francisco é o município com menor índice de propriedades que recebem assistência técnica (9%) ao passo que Boa Esperança é o município que apresentou o maior índice de propriedades contempladas com assistência técnica (46%). Quando comparamos a assistência técnica com a porcentagem de propriedades que utilizam adubação orgânica e não utilizam agrotóxico, constatamos que a existência de uma assistência técnica atuante não está vinculada com uma agricultura mais limpa.

Em alguns casos, como a Barra de São Francisco, onde a assistência técnica é a menor apresentada, mostrou-se como o município com melhor índice de utilização de adubos orgânicos e não utilização de agrotóxicos. Claro que os dados apresentados são insuficientes e também não é o objeto desta pesquisa fazer qualquer tipo de conclusão dessa natureza, apenas apontamos alguns indicativos que poderão contribuir a posteriori com a pesquisa. Com relação aos jovens, menores de 14 anos, ocupados com estabelecimentos agropecuários, os municípios apresentaram certa equidade, esse dado revela que os jovens têm se distanciado das atividades agropecuárias, resta saber se os que ainda desempenham essas atividades se as fazem por opção ou porque não encontraram outra ocupação. De qualquer forma, esses dados podem ser úteis posteriormente quando forem cruzados com as narrativas dos docentes sobre o perfil dos estudantes dos Ceffas.

Os entrevistados foram distribuídos por nove municípios do norte capixaba, tentando equilibrar o número de entrevistados com a quantidade de Ceffas no município. Com relação aos demais municípios que abrigam os Ceffas e que também são atendidos pela Raceffas, eles não foram contemplados com entrevistas tendo em vista que não obtivemos educadores da área técnica respondentes do questionário, isso porque um dos critérios de seleção para as entrevistas foi o educador ter participado da primeira etapa da pesquisa que foi o questionário e ser responsável por disciplinas técnicas.

TABELA 4: Distribuição dos municípios de origem dos respondentes do questionário (município, números absolutos e %)

Municípios	Nº de entrevistados	Porcentagem	Nº de Ceffas no Município
Barra de São Francisco	3	17%	2
São Gabriel da Palha	2	11%	1
Boa Esperança	2	11%	1
Nova Venécia	3	17%	4
Pinheiros	1	6%	1
Montanha	2	11%	1
Jaguaré	3	17%	4
São Mateus	1	6%	1
Colatina	1	6%	3
	18	100%	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2019)

Sobre a seleção dos entrevistados, não tivemos o objetivo de fazer dessa seleção uma amostra representativa estatística dos educadores dos Ceffas, mas procuramos diversificar ao máximo as características dos entrevistados para garantir abordar um estudo dentro de uma referência da diversidade de perfis dos educadores. Cabe ressaltar que os entrevistados ganharam pseudônimos, que foram escolhidos pelos próprios entrevistados, uma vez que a identificação de suas identidades poderia causar desconfortos provenientes da análise de seus discursos e também por preceitos éticos de pesquisa com seres humanos, a fim de manter algum sigilo em relação aos mesmos.

QUADRO 4: Dados gerais dos entrevistados

Pseudônimo	Tempo das entrevistas	Gênero	Faixa etária (anos)	Tempo de Ceffa (anos)	Tipo de Ceffa	Nível de atuação
Helena	41m36s	Feminino	35	15	Municipal	Fundamental e Médio
Pedro	33m30s	Masculino	38	10	Municipal	Médio

Francisco	43m49s	Masculino	28	7	Municipal	Fundamental e Médio
Caio	41m02s	Masculino	28	9	Mepes	Fundamental e Médio
Jorge	33m41s	Masculino	24	2	Mepes	Médio
Marcelo	43m	Masculino	34	13	Mepes	Fundamental e Médio
Rita	33m51s	Feminino	26	5	Mepes	Médio
Marcos	75m09s	Masculino	30	4	Mepes	Médio
Osvaldo	42m30s	Masculino	34	10	Mepes	Médio
Ana	36m25s	Feminino	36	15	Mepes	Médio
Cristina	41m37s	Feminino	40	6	Mepes	Médio
Antônio	34m11s	Masculino	48	28	Municipal	Fundamental
Nelson	38m19s	Masculino	54	15	Mepes	Médio
Marina	28m18s	Feminino	29	5	Municipal	Fundamental
Luiz	35m10s	Masculino	30	9	Mepes	Fundamental
Alberto	37m53s	Masculino	38	17	Mepes	Fundamental
Ivan	39m31s	Masculino	46	18	Mepes	Médio
Alice	39m02s	Feminino	45	17	Mepes	Médio

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2019)

Conforme demonstrado no quadro 4 os entrevistados compõem um grupo de 18 (dezoito) sujeitos, sendo 12 (doze) homens e 06 (seis) mulheres, de diferentes municípios da região norte do estado do Espírito Santo. Desse total, 13 (treze) são educadores de Ceffas ligados ao mantenedor Mepes, o que equivale a 72% dos entrevistados, e 5 (cinco), 28%, são educadores de Ceffas municipais, cujo mantenedor são as prefeituras. Sobre o nível de ensino que os entrevistados atuam, 56% estão no ensino médio técnico, 22% no nível fundamental e médio e 22% atuam apenas no nível de ensino fundamental, de 6º ao 9º ano. Considerando que nossas opções de seleção ficaram um pouco limitadas, tendo em vista que dos 23 (vinte e três) educadores da área técnica que responderam o questionário, selecionamos 18 (dezoito), ou seja, tivemos poucas possibilidades de conseguir uma amostra mais heterogênea, mas mesmo com essa limitação consideramos que nossa amostra de entrevistados ficou bem representativa com relação ao perfil dos educadores dos Ceffas e dos respondentes do questionário.

TABELA 5: Dados sociodemográficos dos entrevistados
DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS ENTREVISTADOS

Variáveis sociodemográficas		Quantidade	%
Gênero dos entrevistados	Masculino	12	57%
	Feminino	6	43%
	Total	18	100%
Tempo de atuação no Ceffa	0 a 3 anos	1	6%
	4 a 6 anos	3	17%
	7 a 9 anos	4	22%
	10 a 12 anos	2	11%
	13 a 15 anos	4	22%
	16 a 18 anos	3	17%
	19 a 21 anos	0	0%
	22 a 24 anos	0	0%

	25 a 27 anos	0	0%
	28 a 30 anos	1	6%
	Total	18	100%
Faixa etária	20 a 24 anos	1	6%
	25 a 29 anos	4	22%
	30 a 34 anos	4	22%
	35 a 39 anos	4	22%
	40 a 44 anos	1	6%
	45 a 49 anos	3	17%
	50 a 54 anos	1	6%
	55 a 59 anos	0	0%
	Total	18	100%
Atuação	Ceffas Mepes	13	72%
	Ceffas Municipais	5	28%
	Total	18	100%
Nível de atuação	Fundamental	4	22%
	Médio	10	56%
	Fundamental e médio	4	22%
	Total	18	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2019)

Após a seleção iniciamos a fase de contato para o agendamento e a realização das entrevistas. O contato inicial foi realizado via aplicativo de mensagem de textos para o número fornecido no questionário, assim procedemos o agendamento das entrevistas considerando a disponibilidade dos educadores e, também, de acordo com o roteiro devido a distância entre as cidades onde os educadores seriam entrevistados. Optamos por realizar as entrevistas no local de trabalho de cada educador, o que nos possibilitou a coleta de dados contextualizada com o espaço de atuação de cada um deles. O fato de irmos até o educador, em seu local de trabalho, possibilitou conhecer o Ceffa, as experiências que são realizadas na propriedade e o manejo da propriedade em si, isso porque muitos educadores materializaram a agroecologia através da propriedade do Ceffa, e ao final da entrevista faziam questão de mostrar as atividades desenvolvidas na área agropecuária.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 23 de setembro e 02 de outubro de 2019, o tempo médio das entrevistas foi de 40 minutos, sendo o menor tempo de 28m18s e o maior foi de 1h15m. O tempo variou conforme a predisposição dos entrevistados para o diálogo com relação ao objeto, a agroecologia, até porque o roteiro era flexibilizado diante dos discursos dos entrevistados, seguindo a lógica narrativa.

As análises apresentadas adiante se organizam a partir de três categorias: a trajetória, pressão à inferência e as práticas. Essas categorias surgiram a partir de intensas leituras no conteúdo das entrevistas e a partir da própria vivência deste pesquisador no contexto dos Ceffas.

O que também nos influenciou na construção dessas categorias foi que Moscovici (1961) destaca que qualquer Representação Social apresenta três dimensões: a informação, o campo e a atitude. A informação diz respeito ao conhecimento que o sujeito tem do objeto; o campo refere-se à unidade estruturante dos elementos da representação, dos quais o sujeito retira a ideia para formar suas representações; a atitude é o agir do sujeito, aquilo que ele pratica, suas ações. Sendo assim, nossas categorias fazem alusão às dimensões propostas por Moscovici (1961) e que elas abarcam todas as características das dimensões sugeridas por Moscovici (1961).

A primeira categoria, Trajetórias, organiza-se a partir dos acontecimentos de sua vida, assim como as relações familiares, as relações afetivas, as relações de trabalho, as relações com a escola e por fim as relações com a agroecologia. Nessa categoria são apresentados os fatores que levaram o entrevistado a se tornar um educador do Ceffa, mas também elucidar como ele foi capaz de reelaborar as condições de vida que ele encontrou para construir sua história com a agroecologia. Nessa descrição da trajetória dos sujeitos o contexto que vai aparecendo é de fundamental importância social para construção de suas representações, através dessa trajetória também é possível mapear o processo construtivo dos conhecimentos que o sujeito possui a respeito do objeto de representação. Nesse sentido, a Representação Social depende da história e do contexto social do indivíduo.

A segunda categoria, Pressão à Inferência, trata-se das dificuldades de trabalhar com agroecologia, dado o contexto dos Ceffas e seus atores, como os educadores lidam com essas variáveis e colocam em prática a agroecologia. É o dinamismo do cotidiano social que nos tensiona, assim, mesmo diante dos desafios, faz-se fundamental que os sujeitos deem sentidos aos fatos que estão ao seu redor, são esses desafios que colocam os sujeitos em diálogo com as exigências da vida social. Essa categoria relaciona-se também com as condições históricas, políticas, sociais, técnicas e ideológicas que os sujeitos foram e são colocados para representarem sobre o objeto. Dessa maneira, mesmo que os educadores sejam submetidos a condições que os desafiam e que os pressionam, isso impõe a eles a necessidade de representar, porque o objeto está inscrito num contexto ativo e dinâmico.

Por fim, a terceira categoria, Práticas, organiza-se a partir das ações dos entrevistados para com o objeto a partir de seus conhecimentos preexistentes, como eles elaboram seu comportamento diante das respostas que o contexto exige, ou seja, diante de um fato novo como significa o objeto em seu contexto social. Esta categoria está relacionada ao potencial de ação dos sujeitos, é quando o sujeito sente a necessidade de agir, são as respostas diante das tensões que ele dá em seu meio social, o estudo dessas ações que constitui o desafio e a especificidade

das Representações Sociais. Portanto, o sujeito pensa e sente sobre e age em relação ao objeto, assim as atitudes são geradas a partir das Representações Sociais constituídas.

4.4.1 Primeira categoria: Trajetórias

Visando dar mais objetividade e clareza no texto, decidimos subdividir categoria trajetória em cinco dimensões: (1) o contexto familiar e a agroecologia; (2) a educação básica; (3) a graduação; (4) as tensões agroecológicas e (5) o tornar educador do Ceffa. Estas cinco categorias permeiam a trajetória dos indivíduos desde sua infância até a iniciação à docência, assim corroborando com Gomes (2018) que uma trajetória individual é compartilhada/produzida socialmente, que embora seja uma produção individual, é também coletiva, isso porque a mesma é construída na interface entre o individual e o social. Nesse sentido, não é possível que uma trajetória individual seja construída sem que sejam considerados percursos coletivos e a inserção social do sujeito.

A análise dessas trajetórias requer do pesquisador o olhar para os contextos sociais, isso implica uma sensibilidade pedagógica com claros compromissos em garantir a realidade daquele sujeito. Torna-se importante considerar que por trás da subjetividade existe uma história, existem sujeitos com valores, conhecimentos e posicionamentos. Assim, cabe ao pesquisador analisar, seja no silenciamento, ou na fala eufórica, a riqueza de informações que os sujeitos carregam consigo, extraídas dos espaços sociais de convívio sobre o objeto de estudo, neste caso a agroecologia. Por ser uma ciência multidisciplinar e com enfoques abrangentes, a agroecologia, pode ter seu posicionamento presente ancorado em questões passadas da trajetória, isso porque além da dimensão técnica, que está relacionada com o manejo da biodiversidade, tem a dimensão social e política, que se relaciona com o convívio social nos diferentes espaços, por isso a importância de conhecermos a trajetória dos sujeitos e como ela foi sendo construída ao longo do tempo.

Antunes-Rocha (2018) ao discutir procedimentos metodológicos para compreensão das Representações Sociais dos sujeitos, afirma que a análise de trajetória dos sujeitos pesquisados tem se mostrado promissora para apreensão do movimento das Representações Sociais. Nesse sentido, cabe destacar que os sujeitos pesquisados são educadores que constituem um movimento de educação, este por sua vez busca cultivar um mundo mais social, movido pela pedagogia da esperança, que a sensibilidade pedagógica existe e através dela é possível considerar as diferenças entre as pessoas e os contextos. Por essas questões chaves que a

narrativa, por trás da trajetória, é fundamental para formular e compreender as Representações Sociais desses sujeitos.

Sousa (*et al*, 2014) falam da potência do cotidiano para produção de representações, isso significa reconhecer da importância que os processos de vivência coletiva e as formas de organização social têm na constituição de trajetórias individuais. Assim, a vida em sociedade é feita de representações, por isso as trajetórias individuais são estratégicas para vitalidade dessa vida coletiva. Com relação ao objeto desta pesquisa, a agroecologia, pode-se afirmar que são as convicções em torno do objeto que fazem os educadores agirem. Para Sousa (*et al*, 2014), as convicções relativas ao objeto podem se dar com maior ou menor intensidade se considerada a relação do sujeito com o mundo. Para tanto, a partir das entrevistas realizadas podemos inferir que existem educadores com maior e menor convicção com relação à agroecologia, e isso tem relação com a trajetória individual do sujeito, por isso propomos, na tentativa de justificar as trajetórias individuais, que existe por trás dessas trajetórias uma lógica socialmente construída na qual originam a compreensão dos objetos.

Todavia, essas trajetórias emergem de acontecimentos da vida, são esses acontecimentos que determinam o movimento que o sujeito faz buscando inserir ou negar o novo objeto na trama de seu contexto social. Nesse sentido, a trajetória fornece conteúdo para que o sujeito represente o objeto, ela estabelece uma organização de sua representação, assim podemos admitir que a configuração da trajetória advém da base social do indivíduo. O modo de pensar, sentir e agir coincide com a racionalidade da trajetória, ela fornece significados para a realidade concreta, ela pode contribuir para o indivíduo valorizar ou desvalorizar o objeto (ANTUNES-ROCHA, 2018). Assim, as escolhas que o sujeito faz ao longo de sua trajetória estruturam e hierarquizam os objetos, elas formam uma rede de sentidos e também fornecem elementos que dão suporte na Representação Social.

Falar de trajetórias é também falar de memórias, é levar o entrevistado no passado para construir sua narrativa, trata-se de uma reconstrução da história vivida, isso exige do entrevistado um esforço para pensar e descrever sua trajetória. Para Gomes (2018) a memória, na análise de trajetórias, é reconstrução (releitura) de situações vividas, são as matrizes cognitivas que também exercem influência sobre o presente, sem, contudo, determiná-lo totalmente. Nesse caso, a análise de trajetórias é uma mistura de história e memória, sendo a história o que foi vivido e a memória o que foi registrado pelo indivíduo. A trajetória aqui descrita é uma produção histórica que traz elementos que dão suporte na compreensão do objeto e de sua Representação Social. Como afirmamos, no capítulo III, que as Representações Sociais são um sistema de crenças, condutas, opiniões, imagens e ideias e por um lado ela faz parte de

um sistema de acontecimentos vividos, por isso as trajetórias acedem essas significações e podem dar um sentido organizador na compressão das Representações Sociais dos sujeitos em relação a um objeto.

4.4.1.1 O contexto familiar e a agroecologia

O termo agroecologia no estado do Espírito Santo começou a ocupar espaço nos meios formativos e até como prática nas propriedades dos agricultores no fim da década de 90 e início dos anos 2000, contanto a faixa etária média dos entrevistados é de 35 anos, sendo assim em suas infâncias a palavra agroecologia era pouco conhecida. Conforme explicitamos em nosso referencial teórico, ela chega ao Brasil em 1989 com a publicação do livro do professor chileno Miguel Altieri “Agroecologia: bases científicas para uma agricultura alternativa”. Nesse sentido, o que temos nesta seção é narração do contexto que os educadores viveram na sua infância e como as práticas, que hoje são nominadas como agroecológicas, vão surgindo nesse contexto.

Grande parte dos educadores teve contato, na infância e juventude, com uma agricultura mais limpa, vamos assim chamar, que é aquela agricultura voltada para técnicas tradicionais, nas quais o conhecimento é passado entre as gerações da família e, também, compartilhado na comunidade. Outra característica é ausência de agroquímicos e mecanização na produção, assim as técnicas agrícolas eram subsidias por costumes do cotidiano social. Essas características, da agricultura tradicional, muitas são potencializadas hoje na agroecologia, assim os educadores que tiveram essa vivência familiar têm uma maior facilidade de compreensão e também de colocar em prática nos Ceffas os princípios da agroecologia, por isso a importância dessa descrição individual de trajetória para que posteriormente elas possam subsidiar a construção das Representações Sociais desses educadores.

Para Camargo (2007), a agricultura camponesa, de base tradicional, se organiza e se reinventa com base na racionalidade ecológica, diferente da agricultura convencional, aquela com aportes do agronegócio, que é organizada com base numa racionalidade econômica. Enquanto a agricultura tradicional se valida dos recursos internos da propriedade, a agricultura convencional se projeta numa dimensão oposta, com alta dependência e subordinação do mercado externo. Nesse sentido, a agroecologia é construída através desse processo histórico e dialético, no qual as relações são estabelecidas com base nas necessidades de subsistência, o trabalho além de ser considerado como mão de obra para o sustento da família também tem seu

princípio educativo, isso dialoga tanto com os princípios da agroecologia como com os princípios da alternância e da educação do campo.

As narrativas abaixo descrevem um pouco dessa realidade do jovem que vive com a família no campo, esse princípio de ajudar as famílias desde cedo faz parte da rotina desses educadores.

1. Minha vó era uma disseminadora da agroecologia, eu lembro dela e dou esse exemplo direto na sala de aula. Minha vó cortava os pés de banana e colocava nos canteiros da horta para apodrecer e depois, na época fria, plantar a alface. E hoje a gente precisa estudar para descobrir isso. (Ana, 36 anos)²⁶
2. Na unidade produtiva da gente, da minha família, do meu pai, da minha mãe, no caso da nossa família, a gente não tem esse trabalho com agroecologia não, são mínimas as técnicas de roçada ou da utilização de cobertura morta, mas de forma básica, mínima mesmo, e a gente não vê muito na região isso. (Jorge, 24 anos)
3. Minha família por um viés religioso e de certa forma partidário, sempre participaram da vida da comunidade, mas também tiveram muitos espaços formativos para dizer que são pessoas ligadas as organizações dos agricultores, minha família fez parte da fundação do MPA aqui no município, por esse vínculo religioso de comunidade isso se intensificou, na época meu também sempre foi militante do partido dos trabalhadores. Então minha trajetória está dentro deste curso e eu só fui reafirmando a agroecologia nesta perspectiva, hoje como profissional a gente defende não só no campo da questão técnica, mas também no campo filosófico, desta perspectiva de construir o campo mais sustentável. (Caio, 28 anos)
4. No início, como a gente não conhecia as práticas agroecológicas, o sistema produtivo agroecológico, a gente não tinha esse conhecimento, trabalhávamos na perspectiva das técnicas tradicionais, que eram conhecidas da família, aí a gente já praticava um pouco da agroecologia, mas não dava esse nome, não conhecia assim. Também porque a gente, pela condição financeira, nós não ingressamos nesse campo do pacote tecnológico, da revolução verde, porque a gente não tinha o dinheiro para comprar os venenos, os adubos, trabalhávamos de forma mais alternativa, porque não tinha condição financeira de aderir a esse pacote. (Rita, 26 anos)
5. Se falar da agroecologia hoje, o que a gente conversa da agroecologia, muito do que eu vivenciei na minha infância tem agroecologia presente, na produção de remédio, na cultura do povo do campo, essa questão da religião, do jeito que se relacionava com a espiritualidade. Então essa vivência, quando falo hoje de agroecologia recordo dessa vivência, das relações do povo do campo, desse contato com a natureza que se perdeu ao longo da história. A gente tem o exemplo nisso a questão dos remédios. (Alice, 45 anos)
6. Na minha família todas as mulheres tiveram envolvimento muito grande no mundo do trabalho, na produção de hortaliças, na lavoura, não tinha esta separação de trabalho, onde a mulher cuida de casa, que também é um viés da agroecologia, essa defesa, o respeito de gênero, isso é uma bandeira também da agroecologia. Eu pego que o meu trajeto de vida foi também uma experiência dentro da agroecologia, como eu sou filho de pequenos agricultores, ligado a agricultura familiar, então eu digo que foi uma experiência de vida muito grande. (Pedro, 38 anos)
7. Quando vou para Vinhático, já um pouco maior, mais curioso, ao mesmo tempo vou fazendo parte do MST, nos grupos de jovens do MST, e na EFA, então em Vinhático foi muito interessante porque lá foi um start muito forte para mim do entendimento enquanto classe, embora em Pinheiros o contexto das escolas muito parecidos, mas por se tratar de ensino fundamental e ensino médio, naturalmente o nível de reflexão são diferentes mesmo. Quando eu formo, em 2003, fico um tempo trabalhando em serviço

²⁶ Optamos por nas entrevistas narrativas utilizar este padrão, de forma enumerada, sem recuo de 4 cm, nas falas dos entrevistados. Este é um formato já utilizado nos trabalhos do Geres.

formal, prestando assistência técnica. Então esse sentimento de uma sociedade diferente é em função da escola família e da vivência no MST, pensar que o mundo não é da maneira que está aí, nem sempre foi assim, ele foi uma construção histórica, então eu já saí da escola família, embora novo, mas com isso, agricultura nem sempre foi assim e as terras nem sempre foram ocupadas dessa maneira. (Marcelo, 34 anos)

8. Daí quando cheguei na 4ª série debatíamos muito esta questão do eucalipto, mas também não só o eucalipto, mas aquela questão que ao romper com aquela agricultura tradicional, você tinha as opções de ir para o convencional ou ir para a agroecologia, e claro os Ceffas sempre trabalhando na perspectiva da agroecologia, até porque o convencional era o ponto de partida para fazermos a crítica e apontar uma nova perspectiva. (Marcos, 30 anos)

Quando optamos por trazer essa temática do contexto e a agroecologia, foi com a intenção de retratarmos como foi o contexto de vida desses educadores e como os princípios da agroecologia são semeados ali. Assim, essa diversidade de contextos traz contribuições significativas na construção do conhecimento agroecológico, isso porque é no diálogo permanente de saberes que a agroecologia vai se fortificando. Portanto, esse ambiente identitário que o educador vivencia em seu contexto familiar pode ser gerador de elementos para sua forma de pensar, sentir e agir atualmente. Todos esses contextos são ambientes com diversas expressões de linguagens, de tradição, de ancestralidade e de encontros dialógicos que sistematizam o pensar agroecológico, por isso é importante reconhecer que agroecologia se manifesta nas diversas formas de existência.

O posicionamento de Jorge (depoimento 2) revela uma vivência nos moldes convencionais, já que o viver e trabalhar numa perspectiva agroecológica é pouco manifestado na sua família, essa simbologia coletiva, comunitária, associativa que dizimam a agroecologia é pouco evidente na narrativa de Jorge, fica explícito que o contexto de Jorge se deu num ambiente mais convencional de agricultura e de vida. Por um lado, a narrativa de Caio (depoimento 3) é permeada de elementos que simbolizam a agroecologia em seu contexto de vida, sua história de vida coincide com as formas de afirmação do campesinato, e a agroecologia só vai se afirmando nesse contexto. É possível afirmar que em função de um conjunto de condições políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais que foram impostas ao povo camponês através do avanço do capital, os mesmos como forma de resistência começam a se organizar em movimentos, como é o caso do MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) citado na narrativa de Caio (depoimento 3). Esses movimentos se constituem em instrumentos políticos de luta que são fortalecidos tendo em vista a crise na estrutura fundiária brasileira, assim os movimentos camponeses surgem da negação do modelo de produção promulgado pela Revolução Verde, que inconformados com tal situação passam a se afirmar como sujeitos sociais, como comunidade e como território.

Muitas famílias também viviam na forma tradicional por não terem condições de acompanhar, financeiramente, o modelo empresarial proposto pelo pacote tecnológico da Revolução Verde. Esse contexto é presente no posicionamento de Rita (depoimento 4). Isso porque a sustentação nesse modelo de produção depende de investimento em insumos externos à propriedade, e quando a família não possui condições financeiras para tal precisa se endividar, que não é o caso da família da Rita, mas isso gera uma condição de escravidão do mercado de insumos agrícolas e equipamentos industriais. Para Caporal e Petersen (2012) essa dependência mercadológica têm conduzido à fragilização econômica das famílias agricultoras, fato esse que se reflete, entre outros sintomas, nos crescentes índices de endividamento e inadimplência, na redução das rendas familiares e, em último caso, o abandono da atividade agrícola. Rita e sua família então seguiram numa resistência aos aportes de endividamento pactuados pela Revolução Verde.

Alice (depoimento 5) traz elementos da agroecologia e nos provoca para os modos tradicionais de se relacionar com a terra, que a ancestralidade ocupa lugar no processo agroecológico, além do mais ela aponta também a importância da cultura do povo com qual se relacionava na infância. Quando falamos cultura camponesa reafirmamos a importância do camponês se reconhecer e ser reconhecido como produtor de saberes que são gerados e compartilhados em seu espaço de vida, seu território. Nesse ponto, cabe o reconhecimento da agroecologia enquanto a valorização da ancestralidade. Para Parente (2018) a agroecologia consiste numa ciência moderna e ancestral, isso porque ela reconhece a importância tanto dos conhecimentos científicos como dos conhecimentos tradicionais dos povos da terra (indígenas, quilombolas, povos dos campos e das florestas, entre outros povos e comunidades tradicionais) num plano horizontal e não hierárquico. Portanto, a ancestralidade de conhecimento e de lugar coexistem no seio da matriz agroecológica, ao mesmo tempo, lança o desafio de valorização e reconhecimento dessa sabedoria ancestral.

O posicionamento de Pedro (depoimento 6) traz outro tema importante na agroecologia, que é a temática de gênero, esta foi cunhada no VIII CBA e reafirmada no III e IV ENA (Encontro Nacional de Agroecologia) com o *slogan* “sem feminismo não há agroecologia”. Este lema reafirma os espaços que as mulheres vêm conquistando que são seus por direito, e que fazem parte da bandeira de luta desse movimento agroecológico. Portanto a agroecologia luta para corrigir as desigualdades históricas sofridas pelas mulheres, principalmente no mundo rural, onde a opressão contra a mulher, a violência sofrida pelas elas e a desigualdade de gênero são fatores presentes no dia a dia feminino.

A agroecologia é indissociável de uma vida sem violência, regida pelo respeito e pela igualdade, o que implica a garantia do direito das mulheres à plena participação na vida social e política de suas comunidades, bem como a garantia de seu acesso à terra, à água, às sementes e às condições de produção e comercialização com autonomia e liberdade (Carta Política do III ENA, ANA, 2014).

Na agroecologia a relação de igualdade entre homens e mulheres é fator primordial, se a mulher não é reconhecida e respeitada, então não é agroecologia. É importante reafirmar a voz e a vez das mulheres, isso porque a história retrata o papel coadjuvante que a mulher vem desempenhando ao longo dos anos, tendo seu trabalho ainda pouco reconhecimento no mundo contemporâneo, onde seus direitos, em alguns casos, foram e são usurpados, como é o caso da herança. Sendo assim, para corrigir essa desigualdade histórica, o empoderamento das mulheres na agroecologia se torna algo primordial, construir novas relações sociais de gênero através de um processo organizativo e político vem colocando a agroecologia como uma perspectiva de vida camponesa popular, por isso caminhar para desmistificar esses aparatos identitários montados em torno da figura feminina, construídos pelo mundo moderno/colonial, deve estar na base do pressuposto agroecológico. Além disso, esta questão reafirma Representações Sociais postas para homens e mulheres na sociedade ocidental, ou seja, aquilo que se constitui papel do homem e papel da mulher, sendo que a mulher não pode interferir no papel do homem e vice-versa, causando uma polarização dos papéis sociais. Portanto as Representações Sociais constituem uma possibilidade para reconstruir o olhar para novas identidades, assim como a agroecologia.

São essas narrativas que identificam o contexto de vida do entrevistado, isso mostra como eram estabelecidas suas relações de vida e trabalho, daí a importância de conhecê-las e explorá-las. Assim, outro posicionamento que remete aos elementos da agroecologia é o de Marcelo (depoimento 7), ele evidencia o papel dos movimentos sociais, neste caso o MST, em sua vida. Para o MST (2019) a agroecologia é um instrumento de luta de classe, essa postura é uma forma de afirmar a agroecologia como ferramenta de luta e resistência. Assim, o MST com os demais movimentos sociais do campo forma um processo de construção coletiva em torno de pautas que fortalecem o campesinato como classe social de luta, por isso fazer parte desses movimentos propõem além da militância, mas também a promoção da intelectualidade, da vivência e da prática. Trate-se de uma luta ideológica em favor de sujeitos historicamente desvalorizados, que ao se constituírem em coletivos garantem a voz da diversidade desses sujeitos.

Não se conformar com o que está dado é o ponto de partida dos movimentos sociais, por isso fortalecer a identidade camponesa potencializando sua condição de existência enquanto

camponês faz parte do repertório proposto por esses movimentos. E, nesse contexto, vão surgindo as pautas de lutas de acordo com cada realidade, e uma dessas pautas foi retratada no posicionamento de Marcos (depoimento 8) que narra o avanço do eucalipto. Este faz parte do agronegócio florestal, com investimento de grandes multinacionais tem contribuído para o aumento da pobreza no campo e o êxodo rural nessas áreas, por isso os movimentos sociais vêm intensificando esse debate não só no campo ambiental, mas apontando também as mazelas sociais deixadas pela monocultura do eucalipto.

O depoimento de Marcos mostra sua participação, desde cedo, nesses debates que acampam os princípios da agroecologia, assim essa realidade, como a de Marcos, forma um terreno fértil para posteriormente moldar sua forma de pensar, sentir e agir com relação à agroecologia. De acordo com Sousa (*et al*, 2014), a Representação Social está apoiada na memória, na experiência e também como o sujeito se relaciona afetivamente com o objeto. Por isso trazer à tona essa interação social do sujeito com o objeto expõe como ele vem ao longo de seu contexto de vida relacionando com o objeto de estudo. Jodelet (2008) já apontava sobre a construção social da realidade, mostrando a Representação Social na coexistência dos sujeitos, ou seja, como o sujeito constitui a sua realidade. São justamente essas reflexões em torno da realidade dos entrevistados que nos darão, posteriormente, os elementos para compreendermos as Representações Sociais desses sujeitos. São esses contextos que a diante nos remeterão a ancoragens diversificadas, que encaminharão para uma variedade de posições, isso porque são esses contextos passados e presentes que irão compor a rede de significados para formação das Representações Sociais.

Elucidar o contexto é também compreender, conforme Moscovici (2003), a historicidade das representações, isso porque o cotidiano contribui na construção do pensamento social. Para Jesuíno (2001) o campo representacional não se desliga das várias camadas do contexto. Assim, os elementos do contexto têm relação direta com o campo representacional do sujeito, portanto sujeitos que têm um envolvimento com o objeto desde sua infância podem ter posicionamentos e realizar movimentos distintos daqueles sujeitos que não se relacionaram ou se relacionaram pouco com o objeto ao longo de sua vida. É nessa linha que Sousa (*et al*, 2014) reverberam a dimensão temporal e historicizante da representação, ou seja, o seu desenvolvimento no tempo.

4.4.1.2 A educação básica

No Brasil a educação básica é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), esta foi considerada um marco para educação brasileira, pois nela estão garantidas as especificidades de cada nível de ensino e também das respectivas populações atendidas. O art. 22 da LDB 9394/96 delinea que a educação básica tem como finalidade o desenvolvimento da cidadania, a progressão no trabalho e nos estudos. Sendo assim, a educação brasileira passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino. As etapas são divididas em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. As modalidades são: educação escolar indígena, educação especial, educação do campo, educação escolar quilombola, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional.

A educação infantil contempla crianças de 0 a 6 anos, podendo ser em tempo integral ou parcial; o ensino fundamental é obrigatório e gratuito na escola pública e com duração mínima de oito anos; o ensino médio é a etapa final da educação básica, tendo duração mínima de três anos. Para Cury (2008) a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de novas realidades, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira configura um direito conquistado por cidadãos que, por décadas, tiveram seus direitos sonegados, já que o acesso à educação era privilégio de poucos, desse modo a educação básica configura-se com o direito ao conhecimento e a democratização do saber. Essa universalização da educação básica no Brasil está relacionada à luta popular por direitos, atrelada a isso está a elevação de consciência dos cidadãos que passaram a cobrar do Estado seu dever, foi nesse contexto que os movimentos sociais levantaram a bandeira “educação é direito nosso, dever do Estado”, assim a educação foi dinamizada para atender a proatividade do povo.

Para Arroyo e Fernandes (1999) situar a escola no horizonte dos direitos significa dizer que os direitos representam sujeitos, por isso a escola, a educação básica, tem que se propor a tratar o homem, a mulher, a criança e o jovem do campo como sujeitos de direitos. Nesse sentido, é fundamental que a escola leve em consideração a realidade desses sujeitos, isso porque a escola deve ser capaz de interpretar e intervir naquela realidade no sentido de transformá-la e não apenas agir em conformismo com o estado das coisas. Para que a escola articule de fato os saberes educativos, deve levar em consideração a diversidade dos sujeitos, a diversidade de situações e a diversidade de pertencimentos, isso porque os territórios escolares são formados por conjuntos sociais diversificados, e a partir do momento que a escola não movimenta esses elementos no contexto educativo seus estudantes serão invisíveis socialmente.

Nesse berço da luta por direitos, a modalidade educação do campo é garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, modalidade da diversidade e da complexidade, ela vem se afirmando como prática educativa própria e apropriada aos povos camponeses, também vem legitimando e publicizando a superação dos estereótipos criados em torno da educação em territórios rurais. Quanto à educação do campo a LDB 9394/96 trouxe garantias fundamentais que consideram a diversidade dessa população.

Essas garantias refletem as múltiplas realidades e identidades do campo, peculiaridades como conteúdo, metodologias e o próprio calendário escolar são passíveis de adequações levando em consideração as especificidades de cada região. Atualmente o termo “educação rural” foi ressignificado pelos sujeitos que reivindicam educação pública e de qualidade para os sujeitos do campo, isso porque o termo “campo” refere-se a um território com sujeitos sociais, onde a vida no campo é pensada numa totalidade. O termo campo designa reconhecer o espaço camponês além do espaço geográfico, assim as formas de pertencimento e vinculações compõem um projeto de campo que supera a lógica do rural.

Nessa perspectiva, estudar no campo, numa escola que não apenas está localizada no campo, mas que pratique uma educação do campo com princípios e métodos que garantam ao jovem camponês refletir sobre sua realidade e intervir nela de modo que busque sua transformação. Assim, na educação do campo a realidade do jovem torna-se o ponto de partida para projeção das ações educativas, dessa forma ela está condicionada aos diversos elementos que estruturam a vida no campo, seja no aspecto cultural, econômico, produtivo ou religioso. Os movimentos que fazem educação do campo lutam pela universalização da educação como direito social, para isso é importante que o projeto de escola esteja articulado com o projeto de campo e de sociedade, com isso a perspectiva formativa estará comprometida com a transformação do atual modelo de sociedade, e para que isso aconteça é importante que os sujeitos e o contexto camponês estejam dentro da escola.

Fazer essa correlação de educação básica, educação do campo e pedagogia da alternância é antecipar ao leitor o perfil educacional de nossos entrevistados, ao mesmo tempo cabe aqui desmistificar também Representações Sociais que foram criadas ao longo dos anos sobre o povo camponês e sobre a educação que fora ofertada a essa gente, determinados estereótipos foram atribuídos à população camponesa no sentido de depreciá-la em relação ao povo da cidade. Sendo assim, apontamos que a pedagogia da alternância representa uma orientação educativa reconhecida e importante para a educação do campo e aqui indicamos que ela é também importante para a agroecologia.

Portanto, saber a evolução educacional dos entrevistados (Quadro 5), ajuda a compreender como e porque os educadores podem se sentir mais ou menos pressionados em relação à agroecologia no ambiente dos Ceffas. As informações sobre a educação básica dos educadores contribuem para responder a nossa questão de pesquisa, isso porque o contexto da escola do campo pode influenciar nas formas de pensar, sentir e agir dos educadores em relação à agroecologia.

QUADRO 5: Relação dos educadores e o tipo de escola que cursaram a educação básica

Educador	Idade	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Ana	36	Escola Multisseriada no campo	Ceffa	Ceffa
Jorge	24	Escola urbana	Escola urbana	Escola urbana
Caio	28	Escola Multisseriada no campo	Ceffa	Ceffa
Osvaldo	34	Escola Multisseriada no campo	Ceffa	Ceffa
Rita	26	Escola Multisseriada no campo	Ceffa	Ceffa
Alberto	38	Escola Multisseriada no campo	Ceffa	Ceffa
Antônio	48	Escola urbana	Escola urbana	Escola Agrotécnica
Marcelo	34	Escola Multisseriada no campo	Ceffa	Ceffa
Nelson	54	Escola Multisseriada no campo	Ceffa	Ceffa
Ivan	46	Escola Multisseriada no campo	Escola urbana	Ceffa
Alice	45	Escola Multisseriada no campo	Escola urbana	Escola urbana
Marcos	30	Escola Multisseriada no campo	Ceffa	Ceffa
Francisco	28	Escola Multisseriada no campo	Ceffa	Ceffa
Cristina	40	Escola urbana	Escola urbana	Escola urbana
Marina	29	Escola urbana	Escola urbana	Escola urbana
Pedro	38	Escola Multisseriada no campo	Ceffa	Ceffa
Helena	35	Escola Multisseriada no campo	Ceffa	Escola urbana
Luiz	30	Escola Multisseriada no campo	Ceffa	Ceffa

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2019)

Dos 18 (dezoito) entrevistados, 13 (72%) cursaram alguma etapa de ensino no Ceffa. Sendo assim, os educadores que estudaram no Ceffa durante a educação básica já tiveram algum contato com os princípios da agroecologia, isso porque a orientação pedagógica dos Ceffas se baseia nos princípios da agroecologia. Por outro lado, temos 5 (cinco) educadores que não

tiveram nenhum contato com os Ceffas na educação básica, mesmo aqueles que residiam no campo. Outra questão que nos chamou atenção foi o número de educadores que frequentaram as escolas multisseriadas, isso porque até hoje as escolas multisseriadas constituem o retrato das escolas do campo.

As escolas multisseriadas são uma realidade do ensino em áreas campesinas. Heriques (*et al*, 2007) indicam que 59% dos estabelecimentos do ensino fundamental rural são formados exclusivamente por turmas multisseriadas ou unidocentes, as quais concentram 24% das matrículas. Essas escolas são marcadas pela ausência do Estado, indicada pelas estruturas precárias, material pedagógico insuficiente e falta de capacitação para os professores, são essas questões que levam as críticas pela baixa eficiência no ensino. Tais precariedades levam, ainda atualmente, a muitas críticas às escolas multisseriadas, consideradas precárias e com educação de baixa qualidade. Entretanto, autores como Antunes-Rocha (2009) consideram que a escola multisseriada é uma forma importante de organização do ensino e é uma alternativa para o funcionamento das escolas do campo. Além do que, mesmo com todos os desafios as escolas multisseriadas têm se mostrado como uma boa alternativa para população rural, onde os estudantes podem estudar em suas comunidades sem perder a qualidade do ensino.

4.4.1.3 A graduação

Nessa temática trazemos o percurso formativo no ensino superior dos participantes da entrevista, para tanto antes de iniciar a descrição das trajetórias, com relação à graduação, é importante explorarmos a ótica do acesso ao ensino superior no Brasil, principalmente dos jovens campesinos, visto que 78% dos entrevistados residiram no campo durante a juventude. Nesse sentido, cabe compreendermos como vem se construindo a política de ensino superior no país, é fato que desde a constituição dos primeiros cursos superiores no Brasil sua forma de ingresso se apresenta de forma estritamente desigual, privilegiando uma camada social e econômica do país. Embora exista uma expansão do ensino superior no Brasil, esta se deu principalmente pela via privada de instituições de ensino. Para Dourado (2002) o capitalismo é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública. Ou seja, o crescimento econômico se dá pela diminuição de direitos sociais e pelo enxugamento da máquina pública, assim a educação entra no pacote de serviços que pode ser oferecida pela iniciativa privada.

Mas em resposta a esse cenário de desigualdades sociais e expansão da rede de ensino superior pela via privada coube aos movimentos organizados entrarem no cenário educacional e reivindicar uma educação superior pública, gratuita e de qualidade, por isso que a partir dos anos 2000 importantes desdobramentos aconteceram em relação à educação superior, principalmente na expansão e no acesso. A partir do momento que se considera que a democratização do ensino superior é uma forma de reduzir as desigualdades, cabe ao Estado a viabilização de políticas públicas que garantam essa perspectiva. Nesse sentido, democratizar o ensino superior é minimizar o acesso apenas de pessoas provenientes de famílias privilegiadas na universidade pública, isso gera uma maior igualdade de oportunidades entre as pessoas. Então, não basta apenas expandir a oferta de vagas, são necessárias políticas públicas que garantam o acesso da população socialmente desfavorecida. Dessa forma, uma das políticas públicas que minimizou essas injustiças históricas foi o sistema de cotas, iniciado em meados dos anos 2000 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, onde uma lei estadual estabeleceu 50% das vagas do processo seletivo para alunos provenientes de escolas públicas.

Desde então as universidades foram se apropriando dessa política, até que em 2012 a Lei nº 12.711 passou a garantir a reserva de 50% das matrículas por curso para estudantes oriundos integralmente do ensino médio público em 69 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Essas vagas são divididas pela renda per capita, garantindo assim uma melhor abrangência social. Com relação aos nossos entrevistados nenhum deles declarou ter sido cotista na graduação, até porque é algo novo considerando a faixa etária dos entrevistados. O que temos nos depoimentos são alguns entrevistados que realizaram a graduação por intermédio de movimentos sociais, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). O Pronera foi criado em 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, e em 2001 foi incorporado ao Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). O Pronera foi uma iniciativa que viabilizou a democratização do conhecimento no campo, assim como outros cursos ligados a outros movimentos sociais, abrange diversas áreas de formação, como: Agronomia, Ciências Agrárias, Pedagogia, Geografia, Histórias etc. Esses cursos, na maioria dos casos, foram criados para atender demandas específicas dos movimentos sociais, nas quais grande parte desses funciona em regime de alternância e as propostas curriculares foram construídas para atender os diversos sujeitos do campo, tanto nos aspectos dos conteúdos, como também da gestão.

De qualquer forma, cabe destacar que os egressos dos cursos do Pronera foram formados na perspectiva paradigmática da educação do campo, o que lhes confere saberes sobre a

realidade camponesa do Brasil, então se espera que exista uma vinculação direta desses cursos com as lutas dos camponeses. Além de garantir o vínculo do estudante com a comunidade de origem, esses cursos também estimulam o protagonismo dos jovens na proposição de soluções para os desafios da educação do campo e do campesinato. Outra característica dos cursos fomentados na matriz da educação do campo é a formação por área do conhecimento, na qual a multidisciplinariedade permeia pelo contexto pedagógico dos cursos, superando as barreiras dos saberes padronizados por disciplinas.

Outra abordagem dessa temática é a presença da agroecologia no contexto da graduação dos entrevistados, ou seja, como a agroecologia aparece, se é que ela esteve presente na matriz curricular e nas atividades do ensino superior. Assim, a partir dos posicionamentos posteriores dos entrevistados observamos como a agroecologia tem enfrentado o paradigma do agronegócio no contexto dos cursos ligados aos movimentos sociais e dos cursos convencionais, além do mais apontamos os desafios da institucionalização da agroecologia nas universidades brasileiras. Por um lado, mapear a agroecologia na graduação pode ser uma lacuna de vínculo das Representações Sociais desses educadores, isso porque as Representações Sociais podem estar enraizadas nas normas, regulamentos, disciplinas estudadas, enfim as RS de agroecologia podem ser formadas nas distintas etapas da vivência do indivíduo, e a graduação, neste caso, é a formação acadêmica do sujeito.

Outro fator inscrito na TRS e que também pode estar relacionado com elementos da formação acadêmica, é a pressão à inferência. A pressão à inferência vai ocorrer, neste caso, quando o sujeito confronta os saberes adquiridos na graduação e os saberes do contexto dos Ceffas, sendo assim os elementos que os entrevistados constroem na graduação sobre a agroecologia ou sobre sistemas produtivos podem não coincidir com o cotidiano dos Ceffas. Portanto, é importante conhecermos como foi a graduação desses entrevistados, a sua forma de acesso e o contexto do curso. Nessa trajetória, os educadores foram divididos em 3 grupos: (1) aqueles que realizaram curso superior via movimentos sociais e a agroecologia estava presente nos cursos; (2) educadores que não vivenciaram agroecologia no curso de graduação; e (3) educadores que tiveram agroecologia em seus cursos de graduação.

O primeiro grupo de educadores (Marcelo, 34 anos; Caio, 28 anos; Alberto, 38 anos; Helena, 35 anos; Francisco, 28 anos; Rita, 26 anos) têm em comum a forma de acesso ao curso superior, todos ingressaram na graduação via movimentos sociais, em cursos com o viés da educação do campo e na formação por alternância, esses cursos por mais que ocupem, ainda, um espaço reduzido nas universidades, são uma forma de repensar o espaço e a formação acadêmica nas universidades públicas, ao mesmo tempo é uma forma de problematizar a cultura

universitária com relação à fragmentação do conhecimento e ao protagonismo dos estudantes na gestão dos cursos.

Os cursos conquistados a partir da luta dos movimentos sociais têm como característica, além da formação pedagógica e científica, a formação política social dos graduandos, isso significa que os conhecimentos produzidos na universidade e a militância dos camponeses estão em constante interação. Para Molina (2017), esses cursos têm uma marca construtiva fundamental, que é a luta de classe, desde sua projeção eles têm assumido esta posição, isso rompe com os paradigmas tradicionais de educação e com a tradicional neutralidade da produção do conhecimento científico. Desse modo, os múltiplos aspectos da vida e do trabalho no campo, ancorado em suas lutas, ficam evidentes tanto na prática, no dia a dia do curso, como também no projeto político-pedagógico.

A partir dessa perspectiva, a formação responde aos desafios educacionais dos cursos convencionais, que seguem a lógica cartesiana e centralização do conhecimento no professor. Outra característica dos cursos pautados pelos movimentos sociais é o protagonismo dos estudantes no “*modus operandi*” do curso, isso é visível no posicionamento de Marcelo “*E no curso, como o curso era nosso e feito por nós, a gente ia convidando os educadores que tinham sensibilidade com a nossa causa, com a causa da reforma agrária, da educação do campo, da agroecologia ou da agricultura orgânica [...]*” (Marcelo, 34 anos). Esse posicionamento descreve bem esse protagonismo estudantil, revela que o estudante não é um mero receptor de informação e que sua representação não é meramente figurante, sua presença ali se dá enquanto sujeitos coletivos, por isso Marcelo colocou também alguns eixos estruturantes do curso, a reforma agrária, educação do campo e agroecologia. A inserção dessas temáticas é uma vinculação orgânica às demandas dos povos camponeses, isso é uma forma de materializar e ampliar as lutas dos movimentos sociais no interior do curso.

O segundo grupo (Jorge, 24 anos; Pedro, 38 anos; Nelson, 54 anos; Marina, 29 anos, Marcos, 30 anos; Antônio, 48 anos; Ivan, 46 anos; Alice, 45 anos; Luiz, 30 anos) tem em comum a ausência da agroecologia nos cursos superiores, mesmo cursos com ênfase nas ciências agrárias enfrentam resistências para com a agroecologia. Nesse sentido, cabe o aprofundamento nas razões para tal e como os estudantes, principalmente aqueles oriundos dos Ceffas, têm reagido a essa situação. Isso porque, nos Ceffas os estudantes são imersos na agroecologia e na graduação esse conhecimento, em alguns casos, é negado, ou quando é abordado o mesmo é descomprometido com a real intencionalidade da agroecologia na vida das pessoas, por isso a ênfase nesse grupo.

Não é estranho que os cursos, principalmente os de Ciências Agrárias, sigam a orientação agrícola predominante no mercado, que é o agronegócio, isso porque o montante de investimentos em pesquisa e extensão para atender os anseios da agricultura empresarial é muito superior aos investimentos acadêmicos na agricultura familiar. Sendo assim, a mesma desproporcionalidade que os pequenos agricultores vivenciam, com relação a incentivos do Estado, frente aos grandes projetos agrícolas, a universidade também enfrenta. O contexto da universidade não é muito diferente do contexto agrário no Brasil, o que tem predominado e norteado o ensino superior agrícola são os interesses da grande indústria agropecuária, poucos são os cursos que desafiam fazer esse enfrentamento, e quando o fazem encontram resistências de todos os lados. Portanto, o projeto político pedagógico desses cursos só tende a consolidar o paradigma do agronegócio e afastar do contexto universitário o camponês e as práticas agroecológicas. Esse contexto reafirma que a ciência está a serviço do capital, consequentemente as universidades também. Para Kuhn (1987) a ciência normal não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômeno, as áreas investigadas pela ciência normal são minúsculas, restringindo drasticamente a visão dos cientistas, com isso ela dirige suas atenções para aqueles fenômenos e teorias do paradigma dominante.

Para Cuenin (*et al*, 2019) a ciência moderna concebe o saber separado do objeto de estudo e de seu ambiente, consequentemente, são produzidos conhecimentos muito especializados que desconsideram as interações do objeto com o seu lugar (biofísico e social). Portanto, na linha desses autores, esse formato científico não leva em consideração a complexidade do mundo e suas múltiplas relações com a natureza, por isso permanecem a serviço das relações de poder e dos interesses econômicos que percebem a natureza como um simples objeto passivo a ser explorado.

O posicionamento de Nelson reflete essa realidade do agronegócio no contexto acadêmico, para Nelson foi a oportunidade que ele teve de cursar a graduação e que ele fez dela, mesmo com as adversidades, uma forma de repensar suas ações “[...] a formação em si foi na linha do agronegócio, que para mim não acho que foi ruim, porque eu comecei a perceber também como que é o outro lado, tive noção do que é de fato o agronegócio[...]” (Nelson, 54 anos). Nelson é egresso do Ceffa e filho de agricultor familiar, que pelas condições da vida cursou a graduação num formato diferente de seu contexto pretérito. Esta realidade de Nelson também é a realidade de muitos jovens camponeses, que devido ao contexto se sentem obrigados a trilhar um caminho acadêmico diverso de sua realidade, isso devido à hegemonia do agronegócio no contexto universitário.

Esse cenário será amenizado com a formação de professores que se sensibilizem com a causa da agricultura familiar e a partir daí comecem a articular no contexto dos cursos o desenvolvimento do território camponês, e com isso as propostas pedagógicas sejam articuladas com a luta pelo acesso e posse da terra, a agroecologia, educação do campo e o fortalecimento das organizações sociais. A agroecologia, assim como outras pautas de interesse dos camponeses, só fará parte dos cursos tradicionais a partir do momento que professores forem formados numa perspectiva pedagógica libertadora, ampliada pelo protagonismo dos sujeitos e fortalecendo assim uma proposta pedagógica que carregue as concepções, conteúdos e metodologias do povo do campo. Outro aspecto importante para amenizar esse cenário é um investimento na formação dos quadros políticos e lideranças de base dos movimentos da educação do campo. Desse modo, os espaços políticos de definição serão ocupados e consequentemente a diversidade dos povos do campo estarão contempladas. Para tanto, apesar desses apontamentos serem importantes, acreditamos que essa realidade só será transformada quando houverem mudanças profundas na sociedade, portanto esses elementos são ingredientes para alcançarmos essa transformação social.

Para Sousa (2017) existe um caminho significativo de resistência, a partir da construção do enfoque agroecológico, que é a formação de professores, técnicos, pesquisadores e camponeses, em especial nas ciências agrárias. Garantir o enfoque agroecológico nos cursos de graduação é uma forma de oportunizar aos estudantes conhecer outro formato de produção e vida no campo, uma forma de manejar a terra que não é orientado pelo processo de “modernização” da agricultura, além do mais não preza pela aplicação de agrotóxicos e muito menos de fertilizantes quimicamente elaborados, por um lado seus impactos sociais, ambientais, culturais e econômicos são muito significativos quando olhado para o contexto do agricultor e da comunidade que vive.

Para finalizar essa temática da graduação, trazemos um terceiro bloco, que é caracterizado pelos educadores que vivenciaram a agroecologia na graduação (Osvaldo, 34 anos; Cristina, 40 anos; Ana, 36 anos). Esses educadores têm em comum sua imersão na agroecologia, mesmo aqueles que encontraram um ambiente não tão favorável para agroecologia e mesmo assim buscaram condições para fortalecer sua vivência na agroecologia. O caminho para construção de uma agricultura agroecológica não é fácil, ao mesmo tempo é desafiador, isso porque o educador que opta por seguir na orientação da agroecologia se depara com um leque de condições desfavoráveis oriundas do mundo contemporâneo, mas que devido a sua formação de consciência, construída a partir de reflexões teóricas, científicas e práticas,

tem contribuído positivamente para o fortalecimento desse corpus teórico e prático que é a agroecologia.

O posicionamento de Cristina evidencia esse contexto do curso nos moldes da agricultura convencional, mas que dado a aptidão e vivência das pessoas que ali estão, grupos para discutir diferentes temáticas surgem no interior universitário. *“Na agronomia a gente tinha aquele curso bem formal, mas o vivenciar essas atividades extracurriculares que fez com que eu abrisse esse universo da agroecologia, que foram esses grupos de estudos e grupos de pesquisa da universidade”* (Cristina, 40 anos). Foi nesse ambiente acadêmico que Cristina buscou conhecimento e elementos para sua formação em relação à agroecologia. Portanto, esse grupo de educadores tem essa característica de mesmo estando num ambiente não muito propício para agroecologia, procuraram espaços para discuti-la.

A agroecologia é uma ciência com princípios e métodos que interagem com o sistema agrícola e com a sociedade, por isso o educador que se orienta pela agroecologia vê sua compensação monetizada em moeda social, uma vez que seguramente estará contribuindo para uma sociedade mais justa e com menos desigualdade. O trabalho com a agroecologia nas universidades se torna importante devido aos sujeitos que ocupam as cadeiras ali, portanto a agroecologia, como ciência da diversidade, garante o repertório de fala e o direito coletivo de todos, integra as diversas linguagens e o conhecimento é construído de forma partilhada entre educadores e educandos.

Alguns desses educadores mostram em suas narrativas como eles foram encontrando os espaços agroecológicos na universidade, sejam através de atividades extracurriculares ou grupos que trabalhavam nessa perspectiva. Assim, o trabalho com agroecologia na universidade às vezes não está explícito nas disciplinas do curso, mas pode acontecer em outros ambientes e outros contextos, por isso cabe também ao educador essa busca, isso porque às vezes as coisas não são postas aos nossos olhos, cabe ao sujeito a procura, a busca pelos seus interesses.

Desse modo, mesmo com as dificuldades encontradas, esses educadores buscaram, fora do formato convencional de ensino, formas de superação do agronegócio através de uma lógica, na qual as relações que são dadas não perpassam a exploração do trabalhador e a mais valia, por isso esses educadores motivados por outra dinâmica de vida e produção reinventaram sua condição estudantil no interior da universidade. De acordo com Souza (*et al*, 2017), diversas são as experiências nas instituições científico-acadêmicas que mobilizam o conhecimento agroecológico, um exemplo disso são os núcleos e redes de núcleos de estudos em agroecologia e sistemas orgânicos de produção (NEAs e R-NEAs), fomentados por meio de chamadas públicas lançadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(CNPq), com aporte financeiro dos ministérios envolvidos com o tema. Ainda de acordo com esses autores os NEAs, ao longo dos anos, têm garantido espaços de diálogo e o exercício da indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão, em constante e permanente interação com a sociedade.

O processo formativo no âmbito da agroecologia, tanto acadêmico como profissional, obedece a uma lógica holística e interdisciplinar, em que os saberes científicos são articulados com os saberes dos agricultores, por isso ele nos leva para além do banco de sala de aula, interagindo com a realidade do agricultor, lá o estudante consegue perceber além das questões técnicas, as relações que são estabelecidas, como as pessoas vivem e se relacionam. Esta é a ótica social e política da agroecologia. Assim, cabe ao propulsor da agroecologia fomentar espaços para discussão e proposição de soluções aos desafios vividos pelos agricultores.

A temática graduação, no contexto das trajetórias, nos trouxe importantes elementos que nos acalmam e nos inquietam. Acalmam porque é possível perceber os avanços quanto ao acesso da população não privilegiada à universidade, isso devido aos enfrentamentos que os povos organizados empreenderam nas últimas décadas, sendo assim os cursos superiores voltados aos povos camponeses vem se consolidando enquanto espaço de produção de conhecimento acadêmico, mas, ao mesmo tempo, ricos em realidade social, por que da realidade vem nossas inquietações, e por isso esses cursos são marcados pelo diálogo entre o saber e o ser, valorizando o agricultor enquanto sujeito. As inquietações nos interrogam do porque a existência e manutenção dos cursos dependem de tanta pressão e enfrentamentos dos movimentos sociais? Além da pressão para que os cursos nasçam, existe também a pressão para que eles se mantenham. Na maioria dos casos, eles são regidos por editais para uma quantidade de turmas específicas, gerando um processo de continuidade incerta. Nesse sentido, os movimentos têm imprimido esforços para que essa oferta seja contínua, até porque o passivo que existe no campo por formação está longe de ser suprimido, por isso a continuidade e permanência desses cursos é de extrema importância para essa população que por séculos teve seus direitos usurpados.

4.4.1.4 Tensões agroecológicas

Esta temática que inauguramos agora, dentro do contexto das trajetórias, evidenciará as tensões que esses educadores vivenciaram com relação à agroecologia em sua trajetória, tanto familiar como escolar, portanto essas tensões além de trazerem uma temporalidade dos fatos,

trazem também a intensidade dessas na vida desses sujeitos. Explorar as tensões com relação à agroecologia na trajetória desses educadores é compreender o quanto o sujeito foi pressionado com relação às representações dominantes e como ele reagiu, assim entende-se que as tensões são oriundas de relações sociais vividas, que originam Representações Sociais.

Moscovici (2012) afirma que as Representações Sociais surgem quando a identidade do sujeito está ameaçada. Nesse sentido, as tensões vividas pelos sujeitos são formas de perigo para sua identidade, essas tensões estão ligadas ao movimento representacional dos indivíduos. Desse modo, essas tensões provocam ações e posicionamentos. Moscovici (2010) denomina de tensão entre universo consensual e universo científico. Ainda de acordo com Moscovici (2010) as tensões entre universos reificados e consensuais criam uma ruptura entre a linguagem dos conceitos e a das representações e essas tensões podem ser fruto de novas descobertas e novas concepções.

Por um lado, a agroecologia em si surge de tensionamentos e enfrentamentos a um modelo agrícola vigente e hegemônico: o agronegócio. Dessa forma, todo indivíduo, ao se deparar com a agroecologia em determinada época de sua vida, vai encontrar pelo caminho tensões e contradições, isso porque a agroecologia problematiza a realidade, e a partir do momento que a realidade passa a ser mais interrogante as tensões vão surgindo. Portanto, a agroecologia é posta num espaço de disputas, que envolve classe social e disputa de poder, então o ato de estudar ou viver a agroecologia é um mergulho num mar de contradições e tensões, ao qual consideramos ser impossível passar por ela sem reagir. A agroecologia é um campo de disputas, sejam elas políticas, culturais, ambientais e ideológicas, todas elas causadas pela modernização da agricultura pós-revolução verde, então diferentes concepções em relação a variadas práticas são evidenciadas, surgindo ao longo do caminho encontros consensuais e divergentes, cabendo a cada indivíduo ou grupo definir sua postura.

A relação do sujeito com um objeto pode se dar de diferentes formas, podendo ser harmoniosa ou conflituosa, ou uma mistura dessas duas características, mas em se tratando da agroecologia sua própria trajetória de existência foi condicionada a conflitos que evidenciaram dilemas no próprio movimento que a deu origem, consequentemente tensões nas pessoas e nas organizações são fatos quase impossíveis de serem passados despercebidos. O movimento da agroecologia, ao longo dos anos, sempre buscou a consolidação de sua identidade política mediante uma rede formadora de lideranças e dos sujeitos envolvidos, assim a crise da modernidade é enfrentada numa perspectiva política mediante o desenvolvimento de uma série de propostas que emancipam os indivíduos e suas organizações, isso permite restaurar atitudes que foram perdidas devido às políticas neoliberais.

As narrativas dessa temática evidenciam principalmente a influência do agronegócio nos pequenos agricultores e como esses são levados, devido à pressão midiática, ao abandono de suas formas de produzir, aderindo ao pacote tecnológico da agricultura industrial. Outra característica em comum são os estudantes dos Ceffas que na escola vivenciavam uma série de experiências na agroecologia e quando chegavam em suas famílias, devido as mesmas seguirem a linha da agricultura convencional, eram confrontados e intimidados com a aplicação das práticas agroecológicas que aprendiam no Ceffa. Nessa dinâmica, são revelados os conflitos nos formatos de agricultura, agroecológica e convencional. Contudo, são diversas as razões que evidenciam a insustentabilidade social, ambiental e econômica desse modelo convencional, cabendo, principalmente aos agricultores familiares, a transição para outro jeito de produzir, que é a forma agroecológica. São justamente os conflitos entre esses dois modos de produção que são evidentes nos depoimentos a seguir.

1. O meu pai tinha dificuldade de acreditar e já vinha o agronegócio corrompendo porque tinha que comprar o “Randape²⁷”, que tinha que comprar isso... Aí nós íamos naquele meio tempo, aprendia as coisas da escola chegava em casa e já confrontava.... Os confrontos com a família. Eu lembro que um dia tinha ácaro vermelho no café, acho que era, aí eu falei: Pai, a gente aprendeu fazer uma calda sulfocálcica na escola que diz que é bom. "Ah isso não vale nada, não", então eu disse "Deixa eu fazer!". Comprei a cal, o enxofre, fiz e fui bater. No outro dia quase que amanheci de febre, com a bomba pesada. Fui bater a calda sulfocálcica e com uns três dias o pé de café já foi limpando. Sobrou, bati nos pulgões, no pé de laranja e foi limpando. Aquele velho espalhou para todo mundo que eu tinha aprendido a fazer uma calda, até hoje ele comenta. (Ana, 36 anos)
2. Era até uma questão meio conflituosa, porque em casa a gente trabalhava com sistema agrário convencional. A gente mexia com lavoura branca, café e tal. Nós começamos a mexer com lavoura branca e hortaliça, tomate e tal, e era muito veneno. Nesse meio tempo, tinha as disciplinas técnicas, mais no ensino, desde o ensino fundamental, mas aí ficou mais evidente no ensino médio, quando eu passei para o ensino médio. Querendo implementar, mas o pai não era adepto a essas novas tecnologias, era muito fechado. Chegou um dia que eu intoxiquei, porque quem aplicava o veneno era eu. Intoxiquei numa roça de abóbora com organofosforado. Fedia pra caramba! Depois daquele dia, isso em 96, a gente lá em casa passou a não usar mais veneno, passamos a optar por lavouras mais resistente, utilizando algumas caldas que a gente aprendia e tudo mais e dando uma melhorada no solo, e desde 96 para cá a gente não usa nenhum tipo de, além do Mirex de formiga. (Alberto, 38 anos)
3. Já usei veneno sim, mas quando usei veneno na agricultura só Deus e eu sei o que passei para ter que usar aquela praga lá na agricultura. Porque eu sabia que aquilo estava indo contra os meus princípios. Isso me motivou e eu tenho bastante motivação para mexer com coisas, para gastar energia com coisas na linha agroecológica. Se for para eu fazer na agricultura experiência com qualquer tipo de controle de pragas e essas coisas, eu gosto de gastar meu tempo nessa área aí. (Nelson, 54 anos)
4. E um elemento importante que quando a gente é estudante a gente sempre tem aquele sentimento de negar o que você está aprendendo, então na escola muitas vezes, na turma mesmo, a gente sentia o sentimento de talvez negar ou afrontar, porque na escola estávamos diretamente ligados ao estudo da agroecologia, às práticas, mas quando voltávamos pra casa, na estadia, nós tínhamos um outro modelo agrícola que estava predominante, que é o caso do agronegócio. Minha família sempre cultivou café de forma

²⁷ Randape- aqui a grafia correta seria “Roundup”, mas optamos por reproduzir as falas dos sujeitos em sua essência, inclusive o linguajar. Roundup é um herbicida originário da substância química glifosato.

convencional, e tudo que eu trazia da escola pra casa era colocado como um elemento que não funcionava, “ah isso não funciona, isso não vai dá certo”, então querendo ou não isto desestimulava muito. (Francisco, 28 anos)

5. Quando a gente estava em casa, na lida com a terra, com a propriedade na família, a gente vivia sempre um empasse por uma questão filosófica, porque a gente queria produzir sem veneno, então a gente sempre vivia neste limite de trabalhar de forma mais limpa e em certa medida ter a dificuldade de encontrar espaço que valorizasse a produção limpa, por exemplo, até hoje faz, mas naquela época investíamos muito nas feiras livres e fazíamos questão de divulgar que nosso produto, além de regional era também um produto limpo de veneno, nas hortaliças até mesmo de adubo químico, mas encontrávamos dificuldades porque as pessoas não conheciam muito o que era agroecologia ou até mesmo a produção orgânica, talvez uma cultura de não valorização dessa produção, e nem era valorização econômica não, tipo você vender um pé de alface mais caro do que o convencional, era justamente de talvez as pessoas preferirem por ser um produto regional e mais limpo. Ao mesmo tempo tinha um limite de técnicas, técnico mesmo de encontrar tecnologias que fosse mais limpa para produzir e questões climáticas que gerava bastante dificuldade. (Caio, 28 anos)
6. Eu comecei a fazer o mestrado, mas também não terminei em agricultura tropical. Inclusive uma das coisas que me fez desgostar foi que a nossa Universidade, o campus de São Mateus, de Alegre eu não conheço, é um pessoal muito do extremismo na agricultura convencional. Então, isso me desmotivou muito nesse sentido, e eu falei: não, vou parar, outra hora faz um outro na educação, no ramo da agroecologia mesmo, uma especialização nesse campo, porque existe um apelo muito grande aos agroquímicos e com a difusão do pacote tecnológico vigente nas universidades e nas escolas técnicas e por aí vai. (Alberto, 38 anos)

As tensões que são apresentadas nesses depoimentos perpassam três interfaces: individual, escolar e familiar. Em cada um desses campos, os sujeitos revelam seus conflitos, que se manifestam de forma individualizada ou inter-relacionada. Sendo assim, essas relações de conflito perpassam o individual e o social, de modo que ambos interajam na construção da Representação Social do sujeito em relação ao objeto, que é a agroecologia. O resultado do conflito do eu com o outro é a formação da consciência, que pode ser comprometida com um posicionamento na perspectiva da agroecologia ou da agricultura convencional, assim essas tensões colocam os sujeitos sob pressão à inferência, de modo que eles têm que se posicionar diante de tal situação.

O posicionamento de Ana (depoimento 1) mostra o impacto do agronegócio no posicionamento de seu pai diante da orientação da propriedade, ao mesmo tempo que a descrença com relação a um método alternativo permeava sua orientação, o agronegócio agia forte no convencimento para a agricultura convencional. Esse cenário vivenciado por Ana é justamente o que muitos agricultores familiares vivem, pequenos agricultores que ainda deixam ser levados pelos modos de produção capitalista. O que se chama atenção aqui, é que essa forma convencional de produção não difere da agroecologia apenas nas técnicas de produção, mas principalmente nas relações e nas formas de ver as situações do contexto, sejam relações de trabalho ou familiar, na forma de se relacionar com as pessoas e com seu entorno, cujo objetivo principal não é atingir o ápice produtivo a qualquer custo. De acordo com Ploeg (2009), a

agricultura camponesa se difere da produção capitalista porque a agricultura camponesa é fortemente baseada no capital ecológico (especialmente a natureza viva), enquanto a produção capitalista afasta-se progressivamente da natureza. Ainda, segundo Ploeg (2009) ao falarmos de agricultura camponesa é importante dizer do lugar que esses camponeses ocupam na sociedade. Neste caso, podemos utilizar o conceito de condição camponesa. Para esse autor, a condição camponesa consiste na luta por emancipação e por progresso, como uma forma de construção e procriação de um meio de vida rural em um contexto adverso, identificado por relações de dependência, marginalização e privação.

Portanto, a agricultura camponesa, orientada pela agroecologia, não está organizada de forma a obter a mais valia dos recursos naturais e das pessoas, o que implica uma racionalidade na gestão da propriedade rural. Logo, enquanto a agricultura convencional é projetada para sufocar o camponês com vistas ao seu desaparecimento, a agroecologia fortalece o agricultor enquanto protagonista de sua existência, e que sua condição de produção no campo não pode ser dependente do mercado capitalista, isso porque é justamente esta dependência que torna os custos de produção altos e inviabiliza sua permanência na atividade agrícola, para tanto os insumos químicos, derivados de petróleo, são substituídos pelos benefícios da natureza e em alguns casos por insumos, que na maioria dos casos, são confeccionados com materiais da própria propriedade. No posicionamento de Ana (depoimento 1) é possível verificar a eficácia do uso desses insumos alternativos. O uso dessas formas alternativas além de contribuírem para o equilíbrio natural do ecossistema, elas, do ponto de vista financeiro, têm custo muito menor que os agrotóxicos, além de não serem invasivas para com a saúde humana.

Com relação aos impactos dos agrotóxicos na saúde humana trazemos o posicionamento de Alberto (depoimento 2). Os agrotóxicos vieram no pacote tecnológico da Revolução Verde com a falsa promessa de eliminar as pragas e doenças e, conseqüentemente, diminuir as perdas com a produção, na qual os malefícios superaram os benefícios. Isso porque, cada vez mais as pragas e doenças estão mais resistentes aos princípios ativos dos agrotóxicos, com isso os insetos vão desenvolvendo resistências e novas fórmulas vão sendo desenvolvidas ao passo que novas pragas e doenças vão surgindo, criando um ciclo vicioso que nunca vai se fechar. Além do mais, esses agrotóxicos são altamente prejudiciais à saúde do ambiente, incluindo a humana, tanto para os trabalhadores que os aplicam diretamente nas culturas quanto para os consumidores dos alimentos. De acordo com a Anvisa (2020) cerca de um terço dos vegetais mais consumidos no Brasil apresentaram um nível de agrotóxico acima do permitido, além do mais percebe-se a presença de agrotóxicos não regulamentados nesses alimentos.

Nas extensas áreas de monocultivos a aplicação desses agrotóxicos é realizada via aérea atacando não só as pragas e doenças, mas também bacias, florestas, solos e pessoas que são contaminados com esses insumos químicos. De acordo com Pignati (*et al*, 2017), estima-se que no ano de 2015 foram pulverizados mais de 899 milhões de litros de agrotóxicos nos 21 principais tipos de lavouras brasileiras. Essas culturas são o típico retrato do agronegócio, que é a produção de *commodities* para exportação, assim existe uma grande área explorada com cultivos, mas com uma diversidade irrisória, com isso é visível a discrepância de quantidade de variedades produzidas para alimentação e incentivos públicos. Até porque o censo agropecuário de 2006 já mostrou que a maior parte dos alimentos consumidos pelos brasileiros são oriundos da agricultura camponesa, mas essa não recebe os devidos incentivos do Estado, porque ela é propositadamente invisibilizada. Isso porque, ela traz autonomia, afirmando o posicionamento de Ploeg (2009) que a agricultura camponesa constrói nos agricultores autonomia e progresso, isso faz com ela seja reconhecida como anticapitalista, baseada na autogestão do capital ecológico e sem a utilização de agrotóxicos.

O posicionamento de Nelson (depoimento 3) também revela a incidência dos agrotóxicos na sua vida. A situação vivida por Nelson é também algo que faz parte do cotidiano de alguns agricultores, isso porque por mais que tentem seguir a orientação da agroecologia ou até mesmo da agricultura orgânica, se veem diante de determinadas situações que o uso do veneno é a última saída para não perder sua produção. Nessa situação, o agricultor que depende diretamente da produção para sua subsistência, faz a seguinte reflexão “a única maneira para não perder minha produção é o uso de veneno, e caso eu a perca por não usar o veneno minha subsistência ficará comprometida”. Então, muitos agricultores que ainda não conseguiram fazer a total transição para agroecologia ainda enfrentam essa situação que pode ser evitada com um manejo adequado da propriedade, até porque o agricultor que tem essa prática não conseguiu ainda assimilar os processos da agroecologia, cabendo esse desafio aos movimentos promotores da agroecologia.

O posicionamento de Francisco (depoimento 4) revela a contradição vivida na escola e na família, enquanto na escola ele se mostra resistente aos conhecimentos da agroecologia, em casa ele vive o dilema de negação da família. A forma como Francisco se comporta na escola é justamente o reflexo da forma como a família se comporta com ele com relação à agroecologia, por isso a mesma negação que ele recebe da família ele leva para a escola, e esse comportamento se deve a orientação agrícola da família de Francisco, a convencional, que a todo tempo negam a perspectiva agroecológica e alimentam uma devoção a forma convencional de produção, e tudo isso devido à influência do agronegócio na vida desses agricultores, que

dadas às circunstâncias não enxergam outra saída senão a produção nessa perspectiva, isso devido ao pacto do agronegócio com a grande mídia. Assim, Francisco, enquanto jovem estudante, ficava diante de um cenário obscuro, que só depois de um amadurecimento e formação no Ceffa ele é convencido e forma condições para defesa da agroecologia na sua família. Desmistificar nos agricultores que os padrões hegemônicos de produção são os únicos capazes de garantir produção tem sido um dos esforços empreendidos pelas instituições potencializadoras da agroecologia, por isso elas têm procurado reunir aparatos científicos que dão esse suporte sustentável de produção.

Outro posicionamento que traz esses tensionamentos da agroecologia na vida dos entrevistados é do Alberto (depoimento 6), que revela uma tensão no campo acadêmico, um conflito que encontrou quando deu início a um curso de pós-graduação. As condições adversas que fizeram com que Alberto abrisse mão do curso foi justamente esse desencontro de posicionamentos entre ele e a universidade, isso porque na sua concepção o curso ia numa direção contrária daquilo que ele buscava, por isso a decisão de Alberto foi sustentada por suas crenças e sua vivência com relação a esses elementos que configuram o curso, portanto esses conflitos só existem e são despertados devido à interação social do indivíduo, e o resultado são as respostas, as atitudes desses sujeitos diante do fato. A partir dessas tensões vivenciadas pelos sujeitos ao longo de sua trajetória é possível também observar o comprometimento do mesmo com o objeto, a agroecologia. Esse comprometimento pode ser no sentido de negar o objeto, ficar neutro ou potencializar o objeto na sua vida, essa dinâmica coincide com os movimentos das Representações Sociais dos quais já apontamos no capítulo III e que também serão explorados posteriormente. Fazer um curso de mestrado é o sonho de muitos educadores, ainda mais numa universidade pública, mas a decisão de Alberto foi um ato de coragem, do qual a formação e o sentimento de pertença pelos princípios da agroecologia o fizeram tomar tal decisão. Portanto, são esses e outros fatos que vão nos subsidiar nas relações que iremos fazer sobre as Representações Sociais desses sujeitos, assim a elaboração de uma decisão e o delineamento de uma ideia reafirmam a indicação da Representação Social do indivíduo.

Por fim, essa temática das tensões nutre algumas questões que já pontuávamos no início da escrita da tese, que os educadores são constantemente pressionados pelas investidas do agronegócio, tanto na sua família, quanto no contexto do Ceffa, por isso esses tensionamentos, com relação à agroecologia, na juventude, podem influenciar nos tensionamentos agora como educador. Portanto, na próxima temática trazemos o percurso de como os entrevistados se tornaram educadores dos Ceffas e como era o ambiente com relação à agroecologia, como a maioria de nossos entrevistados é egressa dos Ceffas essa passagem para condição de educador

é uma forma de se reencontrar com sua trajetória pretérita, mas também têm aqueles que não conheciam o projeto dos Ceffas e relatam como foi essa entrada no projeto e as suas impressões.

4.4.1.5 O tornar educador do Ceffa

A forma como a profissão docente entra na vida das pessoas ainda é motivo de muitas reflexões, isso porque, de acordo com Gatti (2003) não é a pessoa que escolhe ser educador e sim a docência que o escolhe. De qualquer forma cabe a nós iniciarmos essa temática com algumas reflexões sobre o ser educador no Brasil. A profissão docente atualmente é uma mistura de desafios e prazeres, isso porque as condições de trabalho dos professores é algo que tem desafiado as políticas educacionais, da mesma forma (GATTI, 2016) tem sido uma profissão pouco atrativa para os jovens devido à sua precariedade, assim outro desafio para as escolas públicas é manter os bons professores, isso porque é comum as escolas da rede privada e o próprio mercado recrutarem esses bons profissionais oferecendo-lhes melhores condições de trabalho. A eficácia do trabalho docente é composta de uma série de fatores, merece destaque entre eles o ambiente de trabalho, que é preponderante para a eficácia da educação e sendo também um dos fatores que evitará a evasão do docente da profissão.

De acordo com André (2015), embora remunerações atraentes sejam claramente importantes para melhorar o apelo à docência, as políticas devem abordar outros aspectos, entre eles melhores condições do ambiente de trabalho. A profissão precisa oferecer uma perspectiva futura, que deve ser materializada mais em ações do que discursos, portanto não é possível pensar na melhoria da qualidade da educação sem pensar em melhores condições de trabalho para os professores. Assim, o que os movimentos de educação têm buscado é uma dignidade na profissão docente, quando se comparada à outras profissões, dado o alto grau de responsabilidade, quando consideramos o processo civilizatório e sua relação com a educação, essa equidade que os profissionais da educação almejam é algo simbólico quando comparada a outras categorias. O professor, como formador de cidadãos, é a categoria que forma outras categorias, por isso é impossível imaginarmos o mundo contemporâneo sem o professor, a escola além da formação para o trabalho proporciona a formação para vida social, por isso a responsabilidade desses profissionais.

Outra questão que merece uma reflexão, com relação aos professores, é a formação. Como esses profissionais com tamanha responsabilidade estão sendo formados? É fato que o aumento da rede de ensino de educação superior, principalmente pela via privada, fez com que

a formação em nível superior, desses profissionais, aumentasse significativamente, mas, ao mesmo tempo, questões como a curta temporalidade desses cursos e a forma como são ofertados tem sido motivo de muitos debates no campo acadêmico com relação à formação docente. A principal discussão tem girado em torno de que se esses cursos estão atendendo as reais necessidades educacionais. De acordo com Gatti (2003) o modelo de formação docente, predominante no Brasil, ainda reflete a perspectiva do enciclopedismo, a excessiva especialização, a fragmentação do conhecimento, em nome de um necessário aprofundamento, e de uma qualidade cujos componentes não são esclarecidos. Essa realidade tem raízes na mercantilização educacional encabeçada pelas faculdades privadas, e também, nas universidades públicas a falta de cursos que de fato atendam a realidade do educador, principalmente com relação à formação pedagógica.

Essa realidade não é muito diferente, ou até piora, quando olhamos para os educadores do campo, isso porque a maior parte dos cursos de formação de professores são projetados a partir da realidade urbana, esses não têm vinculação com a realidade campesina e muito menos são comprometidos com as lutas e com a transformação da vida dos povos do campo. De acordo com Molina (2015) a formação de educadores do campo não é apenas garantir o acesso ao conhecimento científico, mas, principalmente, a participação nos próprios processos da luta de classe do campo, que vem se acirrando cada vez mais, em função da lógica de acumulação do capital no meio rural e com a intensa ampliação do agronegócio. Nesse sentido, o educador do campo deve estar apto para promover a formação crítica dos jovens, assim como contribuir para o fortalecimento de seu território, por isso realizar esse debate, nos cursos de formação docente, apenas no campo teórico não é suficiente para formar docentes com perfil adequado para trabalhar no campo. A partir desse contexto, cabe a esses cursos a inserção desses educadores nos processos de luta dos movimentos sociais, e isso se consegue com a constante interação com as organizações do campo.

Com relação à trajetória dos entrevistados, sobre seu ingresso na profissão docente nos Ceffas, dividimos em dois blocos, sendo que no primeiro apresentamos como esses educadores ingressaram no contexto dessa modalidade educativa; e no segundo bloco eles relatam como era o contexto com relação à agroecologia. Assim, essa temática é de grande relevância para esta pesquisa porque é a partir dessa entrada como docente que analisaremos as formas de pensar, sentir e agir desses educadores com relação à agroecologia, é nesse momento que se materializa a pressão à inferência, isso porque é o momento que o educador reviverá a educação a partir de outro olhar, que além da orientação agroecológica, tem a própria pedagogia da alternância que requer habilidades dos educadores para trabalharem com seus elementos, por

isso, mesmo aqueles que foram egressos dos Ceffas agora vão lidar com a agroecologia a partir de outra perspectiva, que é a de educador.

1. Então, terminei a graduação em 2016, e em 2017 surgiu a oportunidade de trabalhar aqui no Ceffa de Boa Esperança, mas sem ter um conhecimento sobre o projeto e sem ter uma base de formação nesse campo de agroecologia. Surgiu a oportunidade e a gente encarou esse desafio, muito novo e com muita dificuldade no início. Acho que como todo início, na verdade. Estamos aí até hoje. (Jorge, 24 anos)
2. Consegui trabalhar em fazenda, trabalhei em uma fazenda lá em Pedro Canário, chamado Ponta Agroindustrial, logo depois de Pedro Canário. Depois, logo eu fiz o concurso em 91, 92, minha experiência profissional foi sempre com agricultura, foi em fazenda. Depois em 92 eu assumi aqui e estou aqui na escola desde 92. Eu não tinha experiência de, aliás, não tenho, de prática. Nunca trabalhei com agricultura diretamente. Quando entrei aqui na escola. Entrei com o ensino médio, o município era novinho ainda e eu também. Aí para contratar e as escolas tinham, em 92, dois anos de existência, então muita gente era contratada e efetivada também com o ensino médio, tanto que eu tinha só o curso técnico. (Antônio, 48 anos)
3. Iniciei o curso em 2012, e em 2014 surgiu a oportunidade de trabalhar numa EMCOR, até então eu nunca tinha dado aula e nem sabia como ia fazer para dar aula, e com um mês eu fui aprendendo, a coordenadora tinha muita paciência comigo para me ensinar, o que eu podia e o que eu não podia fazer na sala de aula, e foi quando eu comecei a dar aula que comecei a aprender o que eu ia ensinar, porque até então na faculdade eu não tinha tido nenhuma matéria da área técnica. Em 2017 eu fiz concurso e passei, daí assumi em março de 2018 e estou na escola até hoje e pretendo ficar por muito tempo. (Marina, 29 anos)
4. Eu me torno educador, inicialmente da EFA de Vinhático, no ano de 2010, eu começo a cursar a graduação no início de 2010 e no meio de 2010 começo a trabalhar como educador no Ceffa, que é uma oportunidade de reviver como educador um pouco daquilo que a gente passou. E no ano de 2014 eu migro aqui para o Ceffa Bley, uma vez que é mais próximo da família. (Caio, 28 anos)
5. Quando iniciei meu trabalho como docente eu cobria muita licença, essas coisas assim. Quando eu comecei a trabalhar eu só tinha o curso técnico, eu não tinha a graduação ainda e eu trabalhava na área técnica. Eu acho que minha base teórica para trabalhar disciplina ainda era pouca quando comecei a trabalhar e hoje já é bem mais rica. Eu penso que a base da didática mesmo, do ser professora acho que mudou muito, quando comecei a trabalhar eu não tinha nenhuma graduação, então não sabia o que era uma sala de aula, não sabia o que era dar aula. Eu tinha só a experiência de estudante. (Rita, 26 anos)
6. Chegou um momento que apareceu uma necessidade de contratar alguém aqui na escola para assumir a área técnica, que naquele período poderia contratar sem graduação, era só o curso técnico. Fizeram contato comigo, pediram para eu pensar e decidi vir fazer uma experiência. Eu falei "Eu não tenho prática", algumas vezes tinha substituído algumas pessoas na escola do assentamento, aí eu vim fazer uma experiência aqui. A partir dessa experiência fui me adaptando, no início foi um pouco difícil pelo fato não ter essa prática docente, mas ao longo desse período eu fui me adaptando, até porque eu me identifico com a escola família por ter estudado e pôr a gente comungar dos mesmos princípios pelo fato de eu vir de organização social, no caso do MST. (Luiz, 30 anos)

O que esses posicionamentos têm em comum é que a maioria dos educadores iniciaram sua carreira como docente nos Ceffas sem finalizar a graduação, alguns sequer tinham iniciado. Na maioria dos casos o que os habilitava para o cargo era a experiência pregressa nos Ceffas como estudantes, assim todos esses depoimentos mostram entradas precoces na profissão docente. Essa realidade pode ser fundamentada no projeto pedagógico dos Ceffas, que os instrumentos pedagógicos (GIMONET, 2007) são tão importantes quantos os conhecimentos

científicos. Por isso, para o educador que é egresso dessa compreensão dos elementos pedagógicos se dá de maneira mais tranquila, até porque são mínimas as formações acadêmicas que trabalham esses elementos da pedagogia da alternância no contexto de seus cursos. Então, a experiência na pedagogia da alternância precede a formação acadêmica, que posteriormente a formação acadêmica se torna algo indispensável.

Importante ressaltar a diferença nas formas de ingresso nos Ceffas municipais, que na maioria dos casos se dá por concurso público ou processo seletivo regido por um edital que nem sempre é específico para as escolas do campo. Nas escolas do Mepes, por muitos anos, quem indicava os educadores era a associação da escola, formada pelos agricultores locais que tinha como missão, assessorada pela equipe de educadores, indicar, quando da vacância, os educadores para compor a equipe docente. Atualmente o Mepes realiza processos seletivos públicos para contratação do quadro docente. Cabem às associações locais fazer as indicações de profissionais para realizarem esses processos seletivos que contém etapas que garantem esses conhecimentos específicos na pedagogia da alternância.

Os posicionamentos de Jorge (depoimento 1), Antônio (depoimento 2) e Marina (depoimento 3) mostram que os mesmos ingressaram nos Ceffas sem conhecer esses elementos da pedagogia da alternância, até porque Jorge é o único educador que entra para os Ceffas com o curso superior completo, aliás essa foi a condição para sua contratação. Já Antônio e Marina, educadores de Ceffas municipais, ingressaram via concurso público, sendo que não tinham a exigência de experiência na pedagogia da alternância, no caso de Antônio, devido à época, nem exigia graduação. Para Jorge sua entrada no Ceffa foi um desafio, isso porque não tinha conhecimentos sobre o projeto Ceffa e era muito novo e inexperiente. Jorge é bacharel em agronomia e a própria orientação do curso não é para o exercício da docência, um curso com foco maior em pesquisa e extensão e que é todo direcionado para o aprofundamento científico. Essa questão revela a realidade de muitos educadores que fizeram cursos de bacharelado, e até mesmo alguns cursos de licenciatura que não dão condições pedagógicas para o exercício da docência. Se consideramos que a formação acadêmica do educador deve permear conhecimentos científicos e conhecimentos pedagógicos, a junção desses componentes seriam capazes de desenvolverem as competências e habilidades necessárias ao exercício da docência.

Não adianta o educador ser *expert* em um determinado assunto e na sala de aula não ter didática (DINIZ-PEREIRA, 2016) para trabalhar com os estudantes o conteúdo pretendido. Por isso, essas habilidades pedagógicas são os significados que o educador dá aos seus conteúdos para ensinar aos educandos, essa temática de “aprender a ensinar” tem vigorado com intensidade nos últimos anos nos estudos de formação de professores. De acordo com Marcelo

(1998) aprender a ensinar significa o professor levar em consideração o ambiente da classe, os dilemas práticos que se apresentam em torno do conteúdo e a realidade de seus alunos. O posicionamento de Marina (depoimento 3) “[...] e foi quando eu comecei a dar aula que comecei a aprender o que eu ia ensinar [...]” evidencia justamente essa questão de aprender a ensinar, Marina mostra o quão distante está a universidade da prática pedagógica e da realidade das escolas. Desse modo, o professor iniciante para permanecer em sala de aula, em razão da necessidade, aprende diante de suas dificuldades e com sua prática. Sendo assim, de acordo com Brzezinski (2014), diante desse cenário, os professores em face das dificuldades buscam suporte em outros professores que têm experiência no magistério e na equipe pedagógica da escola. Foi exatamente essa a atitude de Marina, buscar apoio na coordenação pedagógica da escola e ir aprendendo com a prática, já que a faculdade não a dava o suporte diante das questões que encontrava em sala de aula

No posicionamento de Rita (depoimento 5) e Luiz (depoimento 6) também é possível perceber a ausência do elemento “prática docente” no início de sua carreira docente, até porque como eles revelam a experiência que tinham era a de ex-estudante de Ceffa, por isso suas inquietações nesse começo de jornada. Aprender com as dificuldades e com a experiência cotidiana representa esse universo da docência, assim como apontam Rita e Luiz que redescobriram a escola, migraram da perspectiva estudantil para educador, destacam que os seus saberes docentes foram sendo construídos a partir da vivência didática e ressignificados ao longo da experiência. O fato de serem egressos dos Ceffas carrega consigo o entendimento da pedagogia da alternância enquanto proposta pedagógica crítica dos processos convencionais de ensino, baseado na fragmentação e imposição de conteúdo, na forma mecânica de aprender e na distância entre a realidade do estudante e a escola, cabendo agora como educadores aprenderem a trabalhar essas questões com seus alunos. Um dos diferenciais da pedagogia da alternância é justamente essa perspectiva mais progressista da educação, em que a partir da realidade do jovem o educador tem mais condições de pensar e agir com mais serenidade. A educação é concebida como ação transformadora consciente do sujeito e da sua realidade que propõem momentos de ação e reflexão.

As narrativas anteriores sobre as formas de ingresso desses educadores nos Ceffas nos mostraram a realidade de professores iniciantes, como eles têm modelado a realidade para aprender com ela e assim iniciar o processo de aprender a ensinar, é fato que não é nossa intenção desmerecer o papel da universidade na vida dos professores, mas cabe apontar como ela tem se distanciado da realidade escolar, e isso tem tardado a docência de fato desses professores, esse cenário mostra como esses educadores têm construído suas práticas docentes

a partir de suas experiências de sala de aula, postulando o que a pedagogia da alternância traz em seus ensinamentos, que a vida ensina mais que o banco da escola. Diante desse contexto, o segundo bloco de narrativas, sobre o início de carreira desses educadores, trata-se do ambiente agroecológico que os mesmos encontraram e o quanto estavam preparados para lidar com esse ambiente nesse início de profissão.

7. Em 2007 fui convidado para dar aula na EFA do Bley, quando eu cheguei no Bley a parada era outra, aí sim a palavra agroecologia, se não estava consolidada, mas o pensamento em relação à agroecologia já estava mais assentado. Lembro que quando cheguei para dar aula o tema da 3ª série, do projeto das áreas, era agroecologia, então essa palavra chega mais forte para mim em 2007, quando faz a convergência de tudo aquilo que vivenciei, parte das crenças, com essa possibilidade agora, da agroecologia mais evidente na minha vida. (Marcelo, 34 anos)
8. Quando eu entro e passo a contribuir como educador no início comecei a sentir uma certa angústia, porque parecia que a agroecologia como uma teoria era algo muito bom, mas que na prática a gente tinha dificuldades técnicas, sociais e culturais de conseguir desmontar a lógica do agronegócio e tentar implantar a agroecologia, no início até sofri um pouco porque a gente quer fazer um trabalho, quer fazer nossos meninos se formarem nesta perspectiva e que espaço esses meninos vão encontrara aí na sociedade. (Caio, 28 anos)
9. Voltei para as escolas em 2008, que voltei para Raceffaes, já discutia essa questão da agroecologia, a Raceffaes em 2008 já falava de agroecologia, tinha se distanciado um pouco da agricultura orgânica enquanto matriz. Quando eu volto em 2008 a Raceffaes já está adotando esse termo agroecologia também. De lá para cá tudo tem sido pautado nessa questão profissional, de formação, na agroecologia, então eu vejo que esse germe inicial nas escolas, pensar a realidade da sociedade de outra maneira, uma visão mais crítica, e aí depois na graduação e volta nessa perspectiva. (Osvaldo, 34 anos)
10. Então, eu comecei a fazer ciências agrárias lá na UNIOESTE, em Cascavel, também um curso da via campesina, e aí com dois anos de curso eu já começo a atuar como professor, então minha experiência como professor se dá desde 2012, lá na Escola Família Agrícola de Jaguaré. Então quando eu chego na Escola Agrícola de Jaguaré eu sinto muito forte a presença da agroecologia na escola, desde a chegada da escola, bem voltada para o campesinato, pra questões agroecológicas do ambiente e até mesmo da produção que se tinha ali e das relações sociais. (Francisco, 28 anos)

O educador agroecologista pode ter formação em qualquer área do conhecimento, não precisa ser obrigatoriamente em ciências agrárias. No caso do Ceffas o que nos levou a realizar as entrevistas apenas com os educadores das ciências agrárias foi que o questionário nos mostrou que esse grupo de educadores lida com maior intensidade e está mais tensionado com relação à agroecologia, sendo assim acredita-se que esses educadores têm mais elementos para contribuir com relação à agroecologia. Desse modo, conforme demonstrado nos questionários, existem muitos educadores dos Ceffas de outras áreas do conhecimento que são muito envolvidos com a agroecologia, por isso o educador que atua na formação em agroecologia deve ter em sua prática docente princípios educativos que atuarão para fortalecer o paradigma agroecológico na vida dos estudantes. Nesse contexto, entender a agroecologia a partir de sua dimensão social, política e técnica é uma das primeiras aptidões desse educador, a partir de

então caberá a ele a articulação pedagógica dessas dimensões sem a sobreposição de qualquer uma delas. Dessa forma o trabalho com agroecologia nos Ceffas requer do educador não apenas conhecimento científico e técnico na agroecologia, mas também uma postura coerente com os princípios da agroecologia, isso está relacionado em como ele enxerga e lida com as coisas da vida, principalmente com os problemas sociais, ambientais e políticos que vivem os camponeses.

Quando apontamos para formação na perspectiva agroecológica poucos foram os educadores entrevistados que tiveram essa experiência, de qualquer forma acreditamos que não tenha uma formação específica em agroecologia para trabalhar nos Ceffas, por isso a Raceffas tem investido esforços nessas formações junto aos educadores dos Ceffas, mas para aqueles educadores que são egressos dos Ceffas ou que tem um histórico de militância em movimentos sociais, esses terão uma facilidade maior para realizar seu trabalho docente nessa perspectiva. Até porque, a própria pedagogia da alternância é agroecológica por natureza, sua dinâmica, seu projeto político-pedagógico, seus instrumentos pedagógicos, todos estão dialogando com a agroecologia. Por isso, assim como a docência baseada na experiência que tratamos anteriormente, o processo formativo do educador agroecologista tem como principal matéria prima a vivência no Ceffa e as práticas educativas da pedagogia da alternância, o que cabe aos Ceffas é fomentar essa clareza na vivência dos educadores.

O posicionamento de Marcelo (depoimento 7) mostra como ele consegue, ao chegar no Ceffa como educador, materializar a agroecologia, mesmo tendo uma vida pregressa como estudante nos Ceffas, foi no momento que ele assume como educador que a agroecologia se torna visível em sua vida. A concepção de agroecologia como algo que pode transformar as ações das pessoas de forma democrática e natural faz parte do pensar agroecológico potencializado nos Ceffas, assim o processo formativo dos educadores numa perspectiva dialética, na qual os conhecimentos teóricos dialogam com os problemas da vida, deve acampar os ambientes que são propostos para reflexão e formação em agroecologia. De qualquer formar, este bloco temático busca elucidar como era o ambiente com relação à agroecologia quando o educador tem seu primeiro contato com o Ceffas enquanto docente, para isso cabe elencar esses elementos e problematizar os tensionamentos.

O posicionamento do Caio (depoimento 8) mostra o tensionamento vivido por ele quando migra da condição de egresso para educador, ele enfrenta o desafio pragmático da agroecologia, de sair do campo teórico e materializá-la no dia a dia do Ceffa. Alguns autores (CAPORAL, 2009; ALTIERI, 2012) ponderam sobre os riscos de se postular uma visão romantizada e saudosista da agroecologia, esse pensamento coloca a agroecologia apenas na

condição reflexiva e às vezes em direções utópicas, que dificilmente vão ser alcançadas, por um lado o campo de ações é deixado de lado e o agricultor é tirado de cena como protagonista, evidenciando o cientista pesquisador com suas teorias. Assim, essa forma de se relacionar com a agroecologia é um risco para permanência do agricultor no campo, isso porque essa visão é escassa de ferramentas que subsidiam o agricultor no manejo com a terra, isso porque a agroecologia é reflexiva e um tanto quanto pragmática.

O posicionamento de Osvaldo (depoimento 9) evidencia aquilo que já apontamos no capítulo I, quando apresentamos como foi a imersão da agroecologia nos Ceffas. A partir dos anos 90 até início dos anos 2000 os Ceffas viveram a onda da agricultura orgânica. A agricultura orgânica ainda é muito utilizada pelos agricultores familiares, até porque o termo agroecologia não é tão popular como agricultura orgânica, mas os Ceffas se desvincularam dessa matriz, devido sua vinculação com a agricultura convencional, isso devido a predominância de monocultivos orgânicos e a dependência de insumos externos à propriedade. São por essas razões que os Ceffas logo deixaram de lado essa perspectiva da agricultura orgânica e ao longo dos anos vêm construindo e potencializando o campo da agroecologia como um método capaz de emancipar os agricultores em suas formas de produção e de vida.

Por fim, o posicionamento de Francisco (depoimento 10) mostra como as escolas avançaram na orientação agroecológica e internalizaram a agroecologia em seus espaços. Francisco pontua a presença da agroecologia a partir de três dimensões: o ambiente, a produção e as relações sociais. O ambiente que suspira agroecologia é aquele que tem a mística do campesinato, que respeita e dissemina os valores do campo, assim o Ceffa se torna também a casa do agricultor porque é incorporada no ambiente a cultura do agricultor. Com relação à produção agroecológica, os Ceffas além de encorajar os agricultores seguirem nessa perspectiva, têm também utilizado sua área de produção para experimentos agroecológicos que contribuirão para os estudantes e suas famílias seguirem o caminho da agroecologia, por isso a produção em pequena escala do Ceffa tem a finalidade pedagógica de gerar mudanças estruturais no campo, assim o estudante e o agricultor podem, a partir dessa produção, estenderem para suas propriedades e iniciaram a transição para linha agroecologia. A outra dimensão apontada por Francisco, com relação à agroecologia, foi a forma como as relações sociais são estabelecidas no Ceffas, isso porque na agroecologia as relações sociais funcionam como elemento central de sua promoção, assim a forma como essas relações são mediadas determinam a intensidade da agroecologia, elas só ganham sentido quando as pessoas deixam de lado o pensar individual para um pensar coletivo. Essas relações possibilitam a

reconfiguração das formas de saber e de poder nas comunidades rurais, isso porque as relações estão embebidas num conjunto de regras e costumes que potencializam o arranjo social coletivo.

Portanto a agroecologia a partir de seu contato inicial como educador nos Ceffas pode ter diferentes olhares, cada educador a partir de sua vivência e suas interações pode perceber a agroecologia de sua forma e de seu jeito, por isso as tensões se dão de forma individualizada e que posteriormente podem ser encontradas características de semelhança entre elas. É fato que as tensões são oriundas de relações sociais conjuntas, mas a análise das especificidades de cada sujeito é importante, por isso o ponto de partida para a análise inicia-se no campo individual, até porque as representações são sociais devido sua interação com essas relações sociais conjuntas. Por isso, neste bloco temático analisamos como o entrevistado se tornou educador e como era o campo com relação à agroecologia no Ceffa, nesse sentido, principalmente nessa última análise, garimpamos os tensionamentos que os educadores vivenciaram quando se tornaram docentes dos Ceffas e que posteriormente isso contribuirá na guisa de apontamentos que faremos sobre o que os orienta para suas ações com relação à agroecologia.

Este bloco temático das trajetórias trouxe importantes elementos de conteúdo social que foram historicamente produzidos pelos entrevistados, assim a dinâmica na qual os educadores foram elaborando suas narrativas marca sua forma de construir sua história com a agroecologia, isso porque as Representações Sociais baseiam-se na reconstrução de histórias, nas quais o ato de trazer para o presente fatos pretéritos é elucidar como o sujeito se familiarizou com o objeto a partir dos acontecimentos que foram relevantes. Nesse contexto, de falantes e ouvintes, a agroecologia com seus atributos e princípios, produz uma série de pensamentos e comportamentos baseados no consenso ou na contradição dos fatos, e isso é essencial para o mapeamento das Representações Sociais desses sujeitos.

Da mesma forma, se desdobrar nas trajetórias dos sujeitos a partir de temáticas como fizemos até aqui é trazer à tona acontecimentos seletivos que nos dão subsídios para elucidar as Representações Sociais sobre nosso objeto, assim as trajetórias individuais e coletivas são subsídios para reconstrução do objeto pesquisado. Resgatar a história dos sujeitos a partir de fatos organizados tem sido uma metodologia exitosa nas pesquisas de Representações Sociais conforme os trabalhos de Amorim-Silva (2016) e Ribeiro (2016), por isso buscar o objeto na história de vida do sujeito, identificando as estratégias que esses sujeitos se valem diante das tensões vivenciadas pelos mesmos, tem ajudado a compor o rol de análise das Representações Sociais. Considerando que as Representações Sociais exploram acontecimentos da vida das pessoas, esses acontecimentos são banhados de histórias, memórias, culturas e fatos que se

relacionam com o objeto pesquisado, por isso reconstruir a trajetória dos sujeitos explorando eventos com o objeto é fundamental para compreensão das Representações Sociais.

De forma geral, construímos um quadro (anexo B) que sistematiza as informações que discutimos até aqui nessa primeira categoria, nele evidenciamos, de forma objetiva, a trajetória de vida de cada sujeito, mostrando também como a agroecologia aparece se é que ela aparece, em cada fase da vida desses sujeitos. Através deles, percebemos que existem grupos de sujeitos com diversas características comuns, como por exemplo: educadores que viveram com a família no contexto campesino e com características agroecológicas; educadores que estudaram a educação básica em escolas campesinas, inclusive os Ceffas; educadores que na graduação tiveram contato com a agroecologia; e os educadores que viveram tensões em suas juventudes com relação à agroecologia. Um dos fatos que nos chamou a atenção foi que, todos os educadores que viveram tensões com relação à agroecologia na sua trajetória foram aqueles que cursaram o ensino médio nos Ceffas, isso porque nessa fase, adolescência, o jovem tem um espírito mais questionador e também de viver novas experiências, sendo assim muitos desses educadores tiveram conflitos com suas famílias em relação à aplicação de técnicas agroecológicas em suas propriedades. Por fim, esperamos que essas informações possam nos ajudar na compreensão das Representações Sociais desses sujeitos.

4.4.2 Segunda categoria: Pressão à inferência

A categoria “pressão à inferência” merece algumas considerações antes de explorarmos as narrativas dos entrevistados. Ao nomearmos essa categoria pensamos nos fenômenos que instigam os educadores em sua relação com a agroecologia, para tanto é nessa seção que desencadaremos esforços na problematização da agroecologia no contexto desses educadores, para isso é importante retomarmos nossa problematização inicial, quando nos propomos a realizar essa pesquisa. Ao iniciarmos a escrita da pesquisa em tela, ainda na construção da introdução, antes mesmo de realizarmos a pesquisa de campo, tínhamos como pressuposto que a proposta educativa da pedagogia da alternância e o movimento da agroecologia provocavam tensões nos educadores, isso porque os educadores são os sujeitos que estão na linha de frente das provocações dos estudantes, das famílias e do agronegócio, foi nesse sentido que construímos nossa questão de pesquisa. A partir dessa questão colocamos o referencial do agronegócio como sendo o principal elemento desafiador da agroecologia, esse, através dos pressupostos do sistema capitalista, tem poder de influência na realidade agrária das famílias e

estudantes do Ceffa e na própria realidade agrária do Ceffa, portanto é a partir desses elementos que a categoria “pressão à inferência” se justifica, assim esperamos que essa categoria traga apontamentos para elucidar nossa questão de pesquisa.

Cabe destacar que nessa categoria exploraremos o que Moscovici (2012) chama de “pressão à inferência”, são as situações que causam angústia nos educadores, que os coloca sob tensão em relação aos acontecimentos do objeto, diante desse fenômeno o indivíduo é levado a tomar atitudes, a se posicionar. Portanto, a pressão à inferência são os desafios, as tensões e aflições que permeiam os educadores, por isso em alguns momentos do texto referimos aos desafios igualmente como se fossem pressão à inferência.

Dado que as Representações Sociais são as práticas sociais dos sujeitos que se dão a partir de tensões da realidade social, a pressão à inferência acontece então no curso da vivência cotidiana, que diante da incerteza e das aflições o sujeito tem que estar pronto para agir. Dessa forma, essa categoria procurará elucidar quais as situações que pressionam os educadores diante da agroecologia, para posteriormente na próxima categoria mapearmos as ações desses educadores.

Aquilo que o desafia ao mesmo tempo o intriga, tais condições refletem a partir da interação cognitiva dos indivíduos com as situações de seu cotidiano, essa interação leva os sujeitos a fazerem inferências com base em seu universo socioprofissional. O universo de vivência dos educadores dos Ceffas, baseado na proposta pedagógica da alternância e no referencial da agroecologia, é emanado de desafios, este, por sua vez, é carregado de responsabilidade intelectual e instiga debates por sua condição contra-hegemônica, a todo instante os educadores se veem na necessidade de tomada de posição para orientarem suas práticas, em certos casos são exigidas posições densas e radicais por parte dos educadores com relação a fatos sociais.

É a partir dessas posições oriundas dos tensionamentos e embates, que os educadores vivem no contexto do Ceffa, que apontamos que o referencial da agroecologia é mediado por desafios, esses por sua vez colocam os educadores na contramão do senso comum, apresentando-os os aspectos contraditórios do mundo real, exigindo dos educadores uma leitura rigorosa do atual estado de coisas. Desse modo, as formas de pensar, sentir e agir diante da agroecologia se deve aos tensionamentos que os educadores são submetidos, por isso cada indivíduo recebe e reage a esses tensionamentos da sua forma, alguns educadores poderão estar muito tensionados e outros não, sabe-se ainda que os fatos que os tensionam não são os mesmos, podendo diferir de um educador para outro.

A agroecologia exige do educador a interpretação da realidade de forma mais rigorosa, particularmente nos processos que envolvem as formas de vida e de produção no campo, nem sempre os educadores são orientados pelos mesmos objetivos e por concepções consonantes da agroecologia, cabe a cada educador tensionar a agroecologia de acordo com seus pressupostos. Nesse sentido, através das narrativas desses educadores procuramos buscar a materialidade das tensões que envolvem esses sujeitos, para tanto mapeá-las, aprendê-las e discuti-las se torna estratégico para apreensão das Representações Sociais desses docentes e também para aprimorar as ações em torno da agroecologia nos Ceffas. Em síntese, defendemos a importância de apontarmos essas tensões na historicidade e no dia a dia desse educador tendo em vista que essas contradições e pressões vividas por esses sujeitos é o que produz e move suas Representações Sociais.

Dessas tensões que se constituem os desafios e as singularidades das Representações Sociais, a existência de incongruências e incompatibilidades que ameaçam a ordem social são características constitutivas das RS, isso porque o plano de incertezas mobiliza o indivíduo ou o grupo a desenvolver comportamentos, tomar posição e agir. Para Moscovici (2012) as RS se formam e evoluem no tensionamento de nosso contexto, para tanto representar um objeto significa experimentá-lo e repensá-lo. Em geral, os indivíduos são levados a entrar numa corrente para construir referências próprias para a solução de seus problemas, para representar existe a necessidade de um objeto, que é conteúdo da vida humana nas relações sociais, no caso da agroecologia a realidade a ser discutida são os trabalhadores do campo, o que remete ao embate de projetos de campo e de sociedade e que tem consequências sobre o dia a dia do educador do Ceffa.

O trabalho com a agroecologia exige do educador uma racionalidade pedagógica na leitura e problematização da realidade, um balanço crítico na perspectiva materialista e pragmática, até porque as questões que têm pautado o contexto dos Ceffas são as questões relacionadas à melhoria da qualidade de vida dos camponeses, e nessa questão a agroecologia tem sido apontada com a ferramenta capaz de reconstruir a realidade desses sujeitos. Para tanto, os educadores, nesse contexto, são os interrogadores da realidade, pensadores e atores que potencializarão a agroecologia nos Ceffas, buscando o convencimento não só do estudante, mas de sua família e das comunidades circunvizinhas.

Dadas essas provocações, cabe apresentarmos a organização dessa categoria. Após uma inserção nas narrativas desses educadores, empenhamos na meta de assimilá-las por categorias, de forma que os tensionamentos fossem agrupados por características comuns. Desse modo,

encontramos quatro tensionamentos que se dividiram entre os educadores entrevistados: formação docente, propriedade do Ceffa, realidade dos estudantes e agronegócio.

4.4.2.1 Formação docente

O primeiro tensionamento, formação docente, trata-se do perfil dos educadores que trabalham nos Ceffas e como esses foram formados, se na perspectiva da educação do campo ou numa perspectiva convencional de ensino. As narrativas referentes a esse tensionamento estão relacionadas às angústias desses educadores com as equipes docentes que se propõem a trabalhar no referencial da agroecologia, isso porque de acordo com esses educadores poucos são os profissionais que atuam nos Ceffas que tiveram uma formação em nível superior para atuar na linha da agroecologia, sendo estes, em sua maioria, oriundos de graduações que seguem uma linha mais convencional. De acordo com Brzezinski (2014), muitos são os cursos de formação de professores que seguem a orientação cartesiana da fragmentação do conhecimento e do professor como detentor do saber. Além do mais, esses cursos pouco problematizam a realidade, eles agem mais na conformação e reprodução dessa realidade.

A perspectiva da agroecologia na formação de educadores não deve ser praticada apenas com abrangência técnica, nas disciplinas de cunho agrário, a própria dinâmica do curso deve estar embebida na agroecologia, é por isso que os cursos (MOLINA, 2015), principalmente aqueles promulgados pelos movimentos sociais, na perspectiva da educação do campo, são os que atualmente dão melhores condições para esta formação na linha da agroecologia. Como já apresentamos, são diversos os cursos, nas diferentes áreas do conhecimento, que seguem a orientação da educação do campo, assim o referencial da agroecologia como eixo transversal desses cursos tem atuado na desalienação dos sujeitos, no sentido de confrontar o atual estado das coisas e caminhar para construção de uma sociedade mais humanizada, por isso essa perspectiva de educação traz a dimensão emancipatória da formação de sujeitos para transformação social.

Dos 18 educadores entrevistados, 6 apontaram a formação da equipe docente como um desafio para trabalhar com o referencial da agroecologia, são eles: Osvaldo, Caio, Antônio, Francisco, Marcos e Helena. Esses educadores sentem-se tensionados com o curso formativo das equipes docentes no que diz respeito à forma convencional em que os educadores foram formados, principalmente na graduação, daí suas angústias perpassam pelo tipo de formação que os estudantes estão recebendo se os próprios educadores não estão preparados e

convencidos para o trabalho com a agroecologia. Esse tensionamento, desses educadores, justifica-se porque umas das potencialidades formadoras dos Ceffas é o educador, este tem a missão de ressignificar os conteúdos para que não sejam subordinados a lógica da educação convencional, que reproduz muitos vícios da sociedade capitalista.

Oportunizar ao jovem camponês além do acesso ao conhecimento a partir da problematização de sua realidade, mas também a produção de conhecimento que contribui com as lutas dos trabalhadores do campo, tem sido uma das tarefas dos Ceffas, que através de seus educadores e de seus instrumentos pedagógicos tentam construir um novo projeto de campo, de educação e de sociedade. Portanto, as narrativas a seguir destacam esses gargalos em relação à formação docente e ao trabalho na linha agroecológica.

1. Um desafio é a questão da nossa formação, hoje, por exemplo, aqui da escola talvez eu tenha tido mais oportunidade na graduação, mas os outros, todos, tiveram uma formação digamos assim convencional, as pessoas que são das áreas técnicas tiveram uma formação convencional nos cursos de Agronomia, nos cursos de Zootecnia, onde cada um estudou. O primeiro desafio é esse, você não ter, você vir trabalhar numa escola que tem o currículo politicamente e tudo definido na agroecologia, mas os monitores não têm essa formação para articular o currículo. O cara articula um currículo em agroecologia, mas ele não acredita na agroecologia. Isso é um desafio porque a gente nem sempre consegue materializar aquilo que está no plano de curso. Você tem que trabalhar agroecologia, mas se o cara não acredita ele até vai lá e dá aula, mas aquela aula que no fundo ele não acredita naquilo que ele está falando. (Osvaldo, 30)
2. A formação dos nossos companheiros muitas vezes ela não tem preparação para isso, então a gente tenta fazer uma formação continuada dentro da Raceffaes, dentro da própria escola para irmos inserindo os companheiros de trabalho independente da área do conhecimento para ajudar nessa luta e ajudar promover esse debate e ajudar nesta discussão no campo das ideias e também no campo prático (Caio, 28).
3. Ao meu ver, é assim, a gente não tem resistência aqui na escola para a gente trabalhar o assunto agroecologia, mas eu entendo que é um assunto muito distante ainda do interesse dos monitores, o aprofundamento. Falo da agroecologia, falo da importância, mas o tema da agroecologia, a ideia está bem voltada para a questão da produção. Essa parte mais social, como eu disse para você a gente não aprofunda muito essas discussões, acaba ficando distante ainda, eu acredito que é por causa da nossa formação. Eu acredito que seja por isso, que a gente foi formado naquele sistema de caixinha ainda, caixinha da matemática, caixinha do português, eu acredito que seja por isso. (Antônio, 48)
4. Eu vejo hoje, a gente tem tido pouco espaço de discussão sobre agroecologia, a gente tem relatado muito a experiência, mas tem refletido pouco sobre ela, dizer assim pegar um livro e através dele decifrar, interpretar, trazer profissionais que estão dentro, um professor universitário que está dentro, agricultores que estão dentro da prática da agroecologia pra discutir, eu vejo que hoje nós temos discutido pouco. Penso isso, que a gente precisa estudar agroecologia no campo do experimento e também no campo da ciência, não tem como separar, e se a gente olha só para um aspecto, a gente fragiliza e aí fica só reproduzindo um discurso antigo que talvez já esteja até ultrapassado e não sabemos. (Francisco, 28)
5. Eu acho que são os diferentes tipos, níveis, de formação da equipe de professores e de compreensão e entendimento do que é agroecologia, isso é um impasse ainda. Tem também o sentimento de pertença pela agroecologia, porque se você não acredita, se você não gosta, se você não quer trabalhar, como você lida com as pessoas assim. As vezes temos dificuldade em relação a alguns colegas de trabalho que não tem o mesmo nível de consciência e compreensão do que é agroecologia, as vezes você está num processo de discussão e reflexão com os meninos e isso é quebrado de alguma forma com algumas falas, algumas

formas de conteúdos que são trabalhados, as vezes a própria limitação da gente, de faltar na gente de ampliar mais, de buscar mais, de crescer mais. (Helena, 35)

6. Outra questão, pelo menos da minha parte, seria da formação acadêmica, se for pegar aqui na escola, quem é que tem formação para trabalhar com agroecologia? Eu diria que um monitor, os demais estudam e dialogam com agroecologia, mas não tem a formação que agroecologia necessitaria, sobretudo da área técnica, então hoje para mim trabalhar agroecologia é uma dificuldade devido a formação técnica. Então essa questão da formação é uma dificuldade, como é que você vai trabalhar uma formação com os estudantes em agroecologia se você não estudou ou não pratica? Com certeza vão ter professores de agrárias, mas que não defendem agroecologia, vai defender o agronegócio ou em cima do muro, eu não falo para você utilizar o agrotóxico, mas também não potencializo a utilização de uma calda alternativa. (Marcos, 30)

Importante ressaltar que as narrativas desses educadores com relação à formação docente referem-se a todos os educadores do Ceffa, inclusive aqueles que não são da área técnica. Dessa forma, os desafios apresentados têm como características o trabalho do educador e sua inclinação com o tratado da agroecologia, os depoimentos evidenciam, por parte de alguns educadores, desde a inércia até os que não acreditam na agroecologia. Os educadores na inércia são aqueles que não se orientam pela formação em agroecologia, alguns desses agem dessa forma pelo fato de não conhecerem e não se sentirem aptos para tal discussão com os estudantes. Aqueles que desacreditam são os que trabalham com os estudantes a agroecologia, mas que no fundo estão convencidos de que a agricultura convencional está correta, assim eles assumem o trabalho com a agroecologia como uma obrigação trabalhista e não como opção para o campo. Outro fator colocado pelos educadores é o reducionismo do entendimento de agroecologia pelo fato dos educadores não quererem buscar formação, assim existe a inércia para com o trabalho da agroecologia no Ceffa e, também, uma inércia para formações com ênfase na agroecologia. Para Caldart (2003) numa escola a lei da inércia, por parte dos educadores, costuma ser muito perigosa porque a deseducação geralmente é mais fácil, especialmente se nosso objetivo pedagógico é contestador da ordem e dos valores dominantes.

As angústias desses educadores em relação à formação docente também conspira numa direção de revolta com o sistema convencional de educação, esse por estar inserido numa sociedade capitalista não tem preocupações em cuidar da natureza, cuidar das pessoas, das relações e do bem-estar das pessoas, assim os Ceffas estão tentando construir nas pessoas uma cultura agroecológica contra uma imensidão de gente que está em sentido contrário. Portanto, muitos educadores reproduzem a lógica do capital no contexto dos Ceffas. Nesse sentido, eis que se pergunta como formar estudantes numa perspectiva agroecologia, se os educadores não foram formados nessa perspectiva? Por isso, a formação no referencial da agroecologia exige

um plano complexo em que o saber não esteja concentrado no educador e sim na realidade do estudante, e esse tenha sua atuação na facilitação desse processo.

O primeiro posicionamento, de Osvaldo, mostra a realidade de educadores formados na lógica convencional e que se inserem numa escola pedagogicamente e politicamente diversa daquela que ele é oriundo, daí a dificuldade desses educadores em articularem o currículo na perspectiva da agroecologia, [...] *O cara articula um currículo em agroecologia, mas ele não acredita na agroecologia* [...]. Para Osvaldo, não é só uma questão técnica, de ensinar os estudantes fazerem o manejo agroecológico, mas proporcionar aos estudantes uma formação humana na linha agroecológica, além de acreditar na agroecologia, cabe ao educador tê-la como definição política, caso o educador não se proponha a isso ele viverá em constante contradição no Ceffa. Parte dessas características se dá em função da estrutura dos cursos de formação de professores que priorizam um aparato tecnicista, no qual as aulas dão pouca condição de reflexão e exercício do pensamento crítico, por isso esses educadores vivem no Ceffa uma relação tensa quando colocam sua formação em prol do trabalho no Ceffa, acirrando as contradições no campo social e produtivo.

O posicionamento de Antônio (depoimento 3) mostra a inclinação, dos educadores do Ceffa que ele trabalha, para a agroecologia no campo produtivo, de apresentar aos estudantes apenas as técnicas alternativas, deixando de lado a formação social e a problematização destas questões que também compõem o escopo da agroecologia. Talvez essa característica esteja presente em muitos educadores e muitos Ceffas, isso porque é o lado mais fácil de trabalhar agroecologia, porque é o ensino de habilidades, de confeccionar uma calda, um composto, essas são atividades que têm uma maior adesão por parte dos estudantes, devido sua projeção prática no campo. Já a pauta de questões sociais, que requer uma reflexão com uma abrangência maior e que busca compreender melhor a complexidade das relações que são postas aos camponeses, é abandonada por esses educadores devido ao vínculo da pauta com questões, em muitos casos, polêmicas que influenciam em posições religiosas, culturais e políticas dos educadores, daí a inércia dos docentes em potencializar outro patamar da agroecologia nos Ceffas. Para Antônio essa característica do Ceffa se deve também ao fato dos educadores terem sido formados numa perspectiva fragmentada do conhecimento, tendo esses dificuldade de integração entre as disciplinas e áreas do conhecimento, esses não veem a interdisciplinaridade como uma necessidade no entendimento dos fenômenos que são multirrelacionados e que entender a totalidade perpassa pela inter-relação das ciências.

Francisco (depoimento 4), em seu posicionamento evidencia que os educadores estão ficando muito no relato de experiência e deixando de lado a reflexão desses relatos, que têm

dedicado pouco tempo no estudo da agroecologia enquanto ciência. Para Francisco, é importante que os educadores se empenhem mais em estudar sobre agroecologia, e que essa formação seja pontuada a partir dos relatos de experiência dos Ceffas, ou seja, cientificizar os desafios que os educadores vivem no dia a dia do Ceffa, para assim conseguirem dar melhores respostas aos estudantes e agricultores. No depoimento de Francisco ele assegura que a formação dos educadores dos Ceffas, com relação à agroecologia, é indissociável de sua prática, em sua visão essa formação deve estar relacionada ao mundo do trabalho do educador, assim alterações na prática pedagógica e elevação no nível de consciência desses educadores serão percebidos no contexto dos Ceffas.

Já o posicionamento de Helena (depoimento 5) traz uma outra vertente dos educadores dos Ceffas, que são os diferentes tipos de formação e de compreensão e entendimento do que é agroecologia. Sobre essa compreensão e entendimento de agroecologia, por parte de alguns educadores, Helena vê como um limitador porque em alguns casos esses educadores, através de suas falas, contradizem o trabalho que ela faz com a agroecologia. Portanto, além da formação acadêmica é importante avançar na formação de consciência, de entender a agroecologia em sua essência, que a forma de se relacionar com os estudantes e seus pares também faz parte da agroecologia. Então, essa clareza do que é agroecologia, sair da palavra e ir para as ações, porque a agroecologia não pode ser uma palavra vazia nas escolas, ela precisa ser um referencial que orienta as ações tanto dos educadores, como dos estudantes e das famílias, por isso ela não pode ser subordinada aos referenciais convencionais tanto de educação como de agricultura, ela deve ser apropriada pela classe trabalhadora como instrumento de luta politizada, daí a importância dos educadores terem clareza do que é e para que os Ceffas postulam a agroecologia como ciência, prática e movimento.

O posicionamento de Marcos (depoimento 6), com relação aos educadores que não potencializam a agroecologia, reverbera sobre a orientação agroecológica. Esta, por sua vez, é implicada com uma série de princípios e pautas, por isso na agroecologia não existe neutralidade, ou você compactua e potencializa os ideais da agroecologia ou você se conforma com as austeridades das teorias reprodutivistas do sistema capitalista. Por essa razão, ela deixa de ser uma prática neutra, mas sim uma prática comprometida com as lutas dos camponeses, assim ela tem como marca ontológica o protagonismo dos camponeses. Ser um educador neutro é aceitar as desigualdades sociais cometidas pelas políticas liberais e vivenciar calado o agricultor sendo expropriado de suas terras pelo agronegócio, é diante desse contexto que não há justificativa moral para o educador do Ceffa não se orientar pela agroecologia. Mas, como nem tudo são flores, mesmo com todos esses elementos que os Ceffas e a agroecologia

postulam, existem aqueles educadores vacinados pelo sistema convencional e que têm muita dificuldade de aceitar a agroecologia como uma nova forma de produção e vida no campo.

De maneira geral, a formação de grande parte dos educadores dos Ceffas está ancorada nas velhas estruturas educacionais, estas são disseminadoras do individualismo, do conhecimento fragmentado, da detenção do saber no professor e da difusão do capitalismo. Por isso, os Ceffas têm enfrentado muitos desafios com relação ao perfil docente para atuar nas escolas de alternância, isso porque os Ceffas estão inseridos num espaço social dominado pela orientação de um sistema anti-agroecológico. E além dos educadores, em sua maioria, virem de um sistema convencional de educação, o estudante vem do convencional e a família também vem do convencional, assim o educador torna-se elemento fundamental no trabalho com a agroecologia, cabendo a ele o convencimento dos estudantes e das famílias. Mas como convencer outra pessoa se eu não estou convencido? Esse tem sido o dilema vivido por muitos Ceffas com seus educadores, isso implica na potencialização da agroecologia tanto no Ceffa como nas comunidades atendidas pelos Ceffas, dessa forma esses educadores entrevistados colocam a formação docente como um fator que implica diretamente o trabalho no referencial da agroecologia nos Ceffas.

Por fim, a formação docente no campo das tensões é materializada nas formas como alguns educadores dos Ceffas pensam, sentem e agem, estes, através de suas falas e ações, têm comportamentos desfavoráveis e com correlações contrárias aos princípios da agroecologia, por isso a Raceffaes e as equipes dos Ceffas têm atuado em formações (conforme depoimento de Caio) para melhorar a compreensão e as ações dos educadores nessa perspectiva agroecológica. Além dessas formações, alguns instrumentos pedagógicos, como o plano de estudo coletivo com o tema “agroecologia”, têm fortalecido o debate em torno da agroecologia nos Ceffas, que além de viabilizar o debate filosófico e político, essas atividades se materializam em muitas ações práticas, tanto para os educadores como para os estudantes e suas famílias.

Para Caldart (2003) um dos grandes desafios do coletivo de educadores é organizar o ambiente educativo de modo que o coletivo seja pressionado a querer se educar, essa pressão leva o educador a buscar novos conhecimentos através de estudos e rever suas posturas diante das situações da vida. De qualquer forma, essa problematização da formação docente tem a intencionalidade de buscar um perfil de educador coeso e integrado aos preceitos da agroecologia, por isso a Raceffaes tem priorizado ações com essa finalidade, investindo na conscientização e na importância da agroecologia como referencial pedagógico (RACEFFAES, 2011). Além da Raceffaes, os movimentos sociais têm requisitado às universidades cursos orientados no paradigma da educação do campo e que também garantam a perspectiva da

agroecologia no seu percurso acadêmico. Desse modo, vários são os espaços que estão sendo criados para oportunizar os educadores e estudantes candidatos a educadores a vivência na agroecologia.

4.4.2.2 Propriedade do Ceffa

O segundo bloco de desafios refere-se à propriedade do Ceffa, importante ressaltar que todos os Ceffas pesquisados têm áreas de produção, alguns com maiores quantidades de terra e com uma diversidade maior de cultivos e criações, outros com uma pequena área, apenas para produção de hortaliças. Por muitos anos os Ceffas desenvolveram algumas práticas análogas às escolas fazendas da rede federal de ensino, entre essas práticas estava a grande produção, principalmente de hortaliças, nas propriedades das escolas, o lema era produzir e produzir, então por muitos anos os Ceffas tinham a propriedade como uma forma de manter a escola e comercializar o excedente de produção, existia a perspectiva do lucro com a propriedade da escola. Essa característica da propriedade foi demonstrada na narrativa de Marcelo, que é egresso dos Ceffas.

Quando eu chego, a propriedade de Vinhático era um negócio muito grande, era não, a propriedade ainda é grande, mas o jeito de pensar a propriedade era um jeito de produção, então por muito tempo a propriedade de Vinhático pensou nessa dinâmica de produzir para o pensionato, de produzir para comercializar, essa reflexão na época não fazia, o que vai ficando marcado na cabeça da gente é quanto que aquela propriedade produzia e de maneira alternativa, isso era muito marcante, a escola produz muito sem usar veneno, essa que era a bandeira, não usar veneno. Tinha uma equipe de educadores muito engajados, embora alguns não eram da área técnica, mas tinham muito conhecimento em olericultura, então essa bandeira da produção sem veneno vai ficando muito forte na EFA de Vinhático. (Marcelo, 34)

Este depoimento de Marcelo ainda não faz parte dos desafios, o mesmo apenas reafirma como os Ceffas organizavam suas propriedades em anos anteriores, e como isso interfere no posicionamento dos educadores hoje. De fato, a propriedade das escolas é um importante elemento de aprofundamento da agroecologia, é nela que muitas práticas agroecológicas são materializadas, essas práticas são importantes porque dão suporte aos agricultores na condução de sua produção agroecológica, e também propiciam o estudante vivenciar tais práticas no Ceffa e levar para suas comunidades. Portanto, entende-se como práticas agroecológicas as técnicas de manejo do sistema agroalimentar que não utilizam insumos externos, adquiridos de lojas agropecuárias, e que respeitam a biodiversidade e o equilíbrio do sistema.

Dos 18 educadores entrevistados, 8 explicitaram a propriedade do Ceffa como um desafio para o trabalho com a agroecologia, são eles: Osvaldo, Cristina, Luiz, Marina, Ana, Alberto, Rita e Alice. Estes pontuaram elementos que envolvem a propriedade do Ceffa e a agroecologia, os tensionamentos perpetuam desde questões financeiras para manutenção da propriedade até questões ideológicas em torno do sentido da propriedade do Ceffa. O que é comum nos depoimentos desses educadores é que a propriedade agrícola das escolas é um importante elemento para o exercício da agroecologia, e que pensar um sistema de produção diverso do que o projeto neoliberal propõe requer dos educadores além de habilidades técnicas, mas também pensar formas de gestão da propriedade de maneira que a mesma seja sustentável economicamente, ambientalmente e socialmente. E é justamente dessas condições que surgem os desafios filosóficos e práticos com relação à eficiência da propriedade agrícola.

1. Essa dicotomia entre o que o plano de curso propõe e o que você consegue materializar na propriedade é um outro desafio, porque existe a propriedade, enquanto existir a propriedade a sociedade vai tensionar isso e a gente não consegue dá uma resposta por conta dessa questão da formação dos monitores e por uma questão financeira, porque quando chega em pagar a conta de luz, comprar insumo ou articular alguma coisa para propriedade, você vai pagar conta de luz porque sem luz a escola para, mas a horta pode ficar um pouco mais sem o insumo. Nesse campo da própria propriedade, porque você tem uma propriedade para trabalhar e a sociedade, como você tem a propriedade, acaba cobrando de você uma unidade de demonstração, uma unidade de produção. Acaba que para aqueles oportunistas que são contra o projeto eles acabam utilizando isso como referência, "está vendo aí, fala, fala, mas isso é agroecologia?". Aí chega na propriedade da escola, vê a roça de café e fala: "É possível você sustentar uma família com essa lavoura? É isso aqui que é agroecologia, essa hortinha, essas coisas?" (Osvaldo,34)
2. Eu acho que hoje, na nossa realidade, temos esse desafio de a gente não manter hoje o operador agrícola. Uma questão estrutural para fazer com que a nossa propriedade na escola hoje venha ser um modelo. Não digo em grande propriedade, mas como uma unidade demonstrativa. Hoje a gente tem na nossa realidade trabalho prático uma vez na semana e não tem um operador agrícola que venha manter. Isso talvez é uma coisa que interfere no sentido daquilo que... a gente não mudou, a gente continua tendo uma propriedade agroecológica, mas ela não tem uma realidade de ambiente como gostaríamos que tivesse. (Cristina,40)
3. Um outro desafio eu vejo a questão da dificuldade de recurso, que acho que foge mais da dinâmica de trabalho aqui da escola, mas que é um desafio que influencia porque principalmente em uma escola você necessita de ter recursos para você estar trabalhando agroecologia. Durante a semana a gente faz um trabalho com os estudantes, porém no final de semana não temos condição de irrigar pelo fato de não ter um braçal²⁸ aqui na escola para dar continuidade. Isso também se torna um desafio porque às vezes interfere no resultado das atividades que a gente está desenvolvendo com os estudantes. Acho que é mais nesse campo desses desafios. (Luiz,30)
4. Rapaz, aqui no Ceffa eu acho que falta um pouco mais de estrutura, eu estou falando mão de obra mesmo para os experimentos dos meninos, para a gente fazer coisas maiores nesse sentido. Mas também não impede a gente fazer não, a gente faz, mas poderia... (Alberto,38)
5. Os desafios eu penso que estão mais no campo estrutural, não sei se seria estrutural o termo para melhor descrever isso. A gente não consegue desenvolver muitas práticas sobre isso, por exemplo, ter um laboratório experimental com os meninos de desenvolver as técnicas e ir observando o movimento. Não

²⁸ Braçal aqui é tratado como o trabalhador contratado para auxiliar com os trabalhos da propriedade do Ceffa.

ter isso por vários motivos, financeiros, estruturais, a gente também não consegue ter material didático muitas vezes, acho que o maior desafio da escola está no campo financeiro, a gente não conseguir material, pessoal, para poder garantir uma formação, um desenvolvimento do currículo no potencial que ele tem. (Rita,26)

6. Aqui temos muita dificuldade de conseguir, o que conseguimos muito é a palha de café, esterco mesmo, esse ano, conseguimos apenas 20 sacos, que deu somente para metade da horta, a outra metade está até hoje sem, então eles (agricultores) tem tudo ali que ajuda eles a produzirem e aqui a gente tem essa dificuldade, a gente pedi o menino ele não traz, pedi o pai e não traz, temos a dificuldade de organizar tudo que a gente precisa. (Marina,29)
7. Na escola temos o desafio dos recursos hídricos, que aqui na escola não tem água na propriedade, a água que a gente tem é há 1.000 metros, na propriedade do vizinho e a represa já está baixando de novo. O nosso café não é irrigado, poderia desenvolver melhor, mas é um desafio e ao mesmo tempo é uma forma que faz a gente refletir, então trabalhamos muito com cobertura morta, cobertura verde para evitar e essa técnica ajudar a atravessar a dificuldade que a gente tem. (Ana,36)
8. Nossos espaços eles não estão favoráveis para a gente praticar agroecologia. Primeiramente tem que falar do espaço aqui da propriedade, acho que dentro do Ceffa a gente tem que fazer um espaço bonito dentro desse princípio da agroecologia e a gente não tem. A gente não tem os recursos, infelizmente nós precisamos de logística para fazer esse ambiente. (Alice, 45)

Os desafios descritos acima mostram a diversidade de olhares dos educadores com relação à propriedade do Ceffa, mas que é importante salientar que desde quando os Ceffas iniciaram sua trajetória educacional o sentido da propriedade agrícola mudou, assim como demonstramos no início, que em anos passados se buscava a maximização da produção nas propriedades das escolas, atualmente esse contexto é diferente, existe hoje outra reflexão em torno da finalidade da propriedade nos Ceffas. Atualmente o próprio plano de curso descreve a propriedade dos Ceffas como uma unidade de experimentação, ou seja, é o local onde são realizados experimentos, é o laboratório agrícola que dá suporte no desenvolvimento de experiências que ajudarão os estudantes e os agricultores no trabalho com a agroecologia em suas propriedades. Para alguns educadores, talvez aqueles mais longevos nos Ceffas, isso representa um recuo radical na concepção da propriedade, isso porque, eles ainda estão ancorados na ideia de maximização da produção e não assimilaram essa corrente de pesquisa e desenvolvimento de pequenos experimentos.

De qualquer forma, antes de fazer qualquer juízo de valor sobre a propriedade, é fundamental entender as especificidades do ambiente agropecuário do Ceffa e o ambiente agropecuário do agricultor, cada ambiente tem suas particularidades e deve-se captar a função pedagógica de cada espaço para aprofundamento da agroecologia. Por isso, na intenção de aprofundar nesse ambiente agropecuário do Ceffa e nas contradições apontadas pelos educadores que as narrativas serão exploradas. De qualquer modo, o que se tem até aqui é uma pressão social posta em torno da propriedade, esta, por sua vez, gera certas angústias nesses

educadores, daí a importância de debatê-las e realizar os apontamentos no tempo, no espaço e nos sujeitos envolvidos.

O primeiro depoimento de Osvaldo, apresenta a pressão que interlocutores externos fazem com relação à propriedade. Essa narrativa evidencia a pressão exercida sobre os educadores com relação à propriedade como uma unidade de demonstração, para muitas famílias, para alguns estudantes e até alguns educadores a propriedade do Ceffa deve ser uma unidade modelo, isso foi marcado na narrativa de Cristina (depoimento 2) “[...] *uma questão estrutural para fazer com que a nossa propriedade na escola hoje venha ser um modelo [...]*”. Esse é um debate que a Raceffaes, junto às equipes dos Ceffas, tem feito sobre o sentido da propriedade nos Ceffas, se a propriedade deve ser projetada como um modelo ou como uma unidade de experimentação ou até mesmo uma área de preservação ambiental. Nesse sentido, o que a Raceffaes vem trabalhando com os educadores é planejar a propriedade das escolas num formato de pequenos experimentos e não como uma propriedade modelo, até porque os Ceffas não têm estrutura de pessoal, física e financeira para desenvolver essa propriedade modelo.

De qualquer forma, algumas pessoas, inclusive educadores, veem isso como uma contradição, devido os Ceffas não conseguirem trazer para dentro da propriedade da escola a riqueza que tem a propriedade de um agricultor, isso porque a escola tem ritmos diferentes, tem período de férias escolares, tem a situação do final de semana, o trabalho prático não ocorre todos os dias da semana, são essas situações que não permitem projetar a propriedade do Ceffa como um modelo para os agricultores. Assim, dadas essas situações muitos educadores são pressionados pelos estudantes e pelas famílias para essa “contradição” vivida no Ceffa, que a escola defende a bandeira da agroecologia, mas quando olha para propriedade do Ceffa, a agroecologia é pouco praticada e materializada.

Os posicionamentos de Luiz e Cristina, depoimentos 2 e 3, mostram a realidade de não terem o trabalhador agrícola, ficando a cargo dos estudantes e educadores todo o manejo da propriedade, daí tem o contexto do trabalho prático dos estudantes que foi reduzido na maioria dos Ceffas e também o excesso de trabalho dos educadores. Essa realidade, de acordo com Luiz, interfere diretamente nas atividades e nos experimentos desenvolvidos com os estudantes, isso porque esses experimentos não recebem a atenção necessária para o seu pleno desenvolvimento, ficando o resultado comprometido devido essa situação.

Alberto e Rita, depoimentos 4 e 5, já problematizam a propriedade com enfoque nos experimentos nessa nova perspectiva, defendida pela Raceffaes, mas, mesmo assim, os desafios são evidentes, que mesmo projetando a propriedade nessa ótica de pequenos experimentos

agroecológicos os desafios são muitos. A narrativa de Rita mostra alguns dos motivos para essa realidade, e o principal, segundo ela, é o financeiro, as escolas não dispõem de recursos financeiros para manutenção adequada da propriedade, conseqüentemente a estrutura é inadequada, falta pessoal para garantir a continuidade das atividades e os Ceffas acabam concentrando as atividades agrícolas em pequenas hortas e em alguns poucos experimentos desenvolvidos com os estudantes.

Marina e Ana, depoimentos 6 e 7, elucidam seus desafios mais no contexto agrícola, do manejo com a propriedade, daí elas expõem a insuficiência de insumos para adubação das plantações e a dificuldade com recursos hídricos na propriedade, todas essas situações acabam influenciando o êxito das atividades desenvolvidas na propriedade. O manejo nas propriedades dos Ceffas, através dos princípios agroecológicos, busca a sustentabilidade do sistema agroalimentar e o fortalecimento da agricultura familiar, de toda forma esses problemas de ordem político-econômica têm inviabilizado o desenvolvimento de atividades agroecológicas, por isso a angústia desses educadores assume uma relevância porque não é apenas o desenvolvimento de técnicas na propriedade e sim também preservar a identidade camponesa no ambiente do Ceffas, é uma forma também de aproximar o agricultor para o contexto dos Ceffas, assim a propriedade se torna um mecanicismo de conciliação do agricultor com o espaço escolar dos Ceffas.

O posicionamento de Alice, depoimento 8, releva sua angústia em fazer do ambiente do Ceffa um espaço que suspire agroecologia, isso porque, na visão dela, é importante que o estudante, o educador e as famílias percebam no ambiente físico, não apenas relações e nos instrumentos pedagógicos, a presença da agroecologia, isso é importante para o fortalecimento da concepção e também para materialização da agroecologia nas pessoas. Para que a agroecologia seja abraçada pelas pessoas, diversos incentivos são inescusáveis, e um ambiente compatível com o discurso da agroecologia é fundamental para essa fortificação, por isso as mudanças pretendidas pela agroecologia e pelos Ceffas passam pelo cunho produtivo, e a propriedade dos Ceffas é importante nesse processo de transição do modelo convencional para o agroecológico, o grande desafio é exatamente lidar com esse isolamento que ela vem recebendo nos últimos anos devido à realidade político-econômica vivida pelos Ceffas.

De qualquer forma, cabe alguns apontamentos nesses desafios, com relação a propriedade, colocados por esses educadores. Primeiro que, nos últimos 5 anos os Ceffas passaram por uma reforma administrativa que reduziu o número de pessoal nas equipes de educadores e outros trabalhadores dos Ceffas, e o cargo de trabalhador agrícola foi excluído de grande parte das escolas, essa redução de pessoal foi um dos fatores que levaram a propriedade

dos Ceffas a ficar em segundo plano. Isso porque, para o educador é fato quase impossível deixar suas atividades pedagógicas e administrativas de sua responsabilidade para cuidar da propriedade, então fica caro para os Ceffas deslocar um educador para desenvolver trabalho braçal na propriedade, até porque o mesmo não foi contratado para tal função, assim os educadores têm gastado suas energias, na maioria das vezes, em atividades de cunho pedagógico. Nesse contexto, o trabalho que é desenvolvido na propriedade agrícola são as experiências, na qual cada turma, orientado por um educador, desenvolve em uma determinada área todo o processo de manejo de uma cultura, e também o trabalho prático que tem o objetivo da manutenção das poucas atividades agrícolas desenvolvidas no Ceffas.

Muitos educadores, por se tratar de cursos técnicos, entendem que o curso deve estar mais no campo do que em sala de aula, e os Ceffas estão fazendo o contrário, isso os incomoda um tanto quanto, porque a integração teoria e prática fica a desejar, sobrando discurso e faltando prática, essa realidade já até foi evidenciada em depoimentos anteriores. Assim, a propriedade por ser o local de execução das atividades práticas torna-se uma contradição, porque a escola não consegue materializar seu discurso na propriedade, daí a importância do educador estar preparado para se posicionar, tanto com os estudantes como com as famílias, que o ambiente do Ceffa, mesmo que agrícola, é diferente do ambiente do agricultor, o espaço do Ceffa tem função pedagógica, o espaço do agricultor tem função produtiva para sua subsistência.

Portanto, o esforço dos Ceffas para trabalhar essas questões com os sujeitos envolvidos no processo formativo é indispensável. De qualquer forma, mesmo com essas questões em torno da propriedade, das questões de cunho filosófico e de âmbito estrutural-financeiro, cabe destacar a importância da propriedade do Ceffa na afirmação da agroecologia enquanto prática, que embora os Ceffas tenham que fazer dolorosos sacrifícios para manutenção das propriedades, estes são importantes para continuidade do germinar agroecológico.

4.4.2.3 Realidade dos estudantes

O terceiro bloco de elementos que pressiona os educadores a inferência trata-se da realidade dos estudantes dos Ceffas, do contexto que esses jovens estão inseridos e como a agroecologia é apresentada nesse meio. É fato que o perfil do jovem de hoje é diverso do perfil do jovem quando os Ceffas iniciaram sua trajetória educacional, 50 anos atrás, quando a missão do Ceffa era prepará-lo profissionalmente para continuar no trabalho com suas famílias, o jovem de hoje é mais permeado pelos vícios do sistema capitalista. Suas práticas e seus

interesses nem sempre coincidem com aqueles postulados pelos Ceffas. Atualmente o jovem camponês encontra dificuldades para justificar sua permanência no campo, o mesmo é desestabilizado pelo trabalho nos grandes centros comerciais, que são caracterizados pela industrialização, pela produtividade e pela tecnologia. Existe um empenho midiático para empobrecer a vida e o trabalho no campo, atrelando-os ao atraso e a simplicidade. Por isso que os jovens dos Ceffas vivem constantes crises identitárias, devido a essa carga pejorativa e estereotipada que fora posta sobre esses sujeitos, assim os Ceffas vêm persistindo em contrapor esse cenário, propondo reconfigurações identitárias para os povos do campo, isso tem implicado em lutas e a elaboração de um plano pedagógico de formação condicente com a realidade desses sujeitos.

Diante desse cenário, que os Ceffas vêm ao longo de sua trajetória passando por reformas pedagógicas para adaptar-se a novas realidades, e uma delas é esse perfil de jovem camponês, que está embebido num discurso de inviabilidade de seu meio e persuadido pelos encantos da cidade, que é projetada num imaginário como local de realização de seus sonhos e de uma vida com melhor qualidade. Essa realidade tem feito os jovens cada vez mais abandonar o campo e buscar oportunidades imaginárias no meio urbano, por isso os Ceffas têm hoje dificuldades de encontrar jovens que realmente se alinham ao perfil da escola e compartilham de seus princípios, por essa razão esse perfil heterogêneo no ambiente escolar dos Ceffas.

Esse desafio, da realidade dos estudantes, foi pontuado por 55 % dos educadores entrevistados, sendo eles: Ana, Jorge, Caio, Rita, Nelson, Francisco, Marcos, Cristina, Marina e Pedro. Dos 18 entrevistados, 8 educadores não evidenciaram esse desafio. As narrativas expõem desafios que vão desde os jovens camponeses que estão mergulhados no envenenamento da agricultura convencional até os jovens urbanos que se quer conhecem ou têm contato com o campo. Mas é possível notar muitas similitudes nos depoimentos, principalmente o aspecto de depreciação do campo e supervalorização da cidade pelos jovens, além da forte inclinação para com as questões da indústria química de insumos agrícolas.

Portanto, esse cenário tem feito os Ceffas ressignificarem seu contexto pedagógico, sem contanto perder seu caráter ideológico balizado pela agroecologia e pela humanização dos sujeitos, por isso compreender esse perfil de estudante que está inserido nos Ceffas é fundamental para o direcionamento de suas ações estratégicas levando em consideração sua proposta pedagógica libertadora. Apresentamos, então, a seguir, os depoimentos desses 10 educadores que colocam o perfil do jovem estudante do Ceffa como um desafio para o trabalho com a agroecologia.

1. Já é normal os meninos chegarem aqui na colocação da estadia, "Ah, bati veneno", é uma coisa normal para eles. Hoje em dia temos uma realidade diferente, atendemos muitos meninos que são do meio urbano e que não tem ligação com o campo. Esse é um desafio que temos que estar trabalhando porque a gente sempre esteve acostumado com o público do campo, os meninos já entendidos sobre situações do campo e tal. O que a gente vê hoje muitos meninos da parte urbana, sem ligação com o campo, simplesmente ideias do modelo convencional, e os próprios meninos do campo, meninos que moram na zona rural e trabalham com as famílias, também com práticas rurais convencionais. (Jorge,24)
2. Os meninos já vêm de casa que tem que usar veneno, as vezes na horta mesmo eles falam, "ah professora vamos bater um verdadeiro que resolve tudo isso, vou mandar meu pai vim aqui nas férias bater um veneno e quando a gente voltar não tem mato". Então, é um desafio que já vêm deles, de casa, já está na cultura deles, que eles precisam disso para sobreviver, só vai produzir se tiver a utilização dos agroquímicos. (Marina,29)
3. Na semana passada, por exemplo, fomos limpar a quadra e alguns meninos... "bate randape aqui", mas mais pela coisa do trabalho, porque é mais fácil, então eu penso que um desafio é esse aí, o modelo convencional. Então essa perspectiva do trabalho aí é um desafio. Porque, o que o menino lá da quadra estava querendo dizer? Que ao bater "randape" me tira dessa condição de estar aqui capinando, não era nem questão de defender ou não agroecologia, mas na concepção dele o "randape" já superou a condição de capinar (Marcos,30)
4. Esse é o desafio, a realidade dos meninos que às vezes você tenta motivar eles para uma vida mais equilibrada para um cultivo mais equilibrado, provando que aquilo é mais rentável, mas você tem esse desafio, o agronegócio, os produtos tóxicos favorecem mais aos estudantes. Como os estudantes estão no meio e nas propriedades deles eles têm essa vivência, a gente tem esse desafio, mas a gente não desiste, temos que trabalhar e botar eles para pensar porque também a própria realidade de outro grupo de estudante, por exemplo, em um hectare de terra o cara tem mogno plantado, tem café, tem cacau, tem um SAF todo organizado, industrializa o cacau, faz o doce, faz o pó, faz o melado de cacau, que ele falou. (Ana,36)
5. A outra é essa questão da realidade de nossos estudantes, dessa continuidade desse trabalho e essa pressão que a própria sociedade vai exercendo sobre nossos meninos sobre essa ideia que nós temos que formar os técnicos, mas sabemos que na prática eles vão atender essa lógica do mercado agropecuário, que os meninos que quando saem daqui muitas vezes quando atuam diretamente na profissão de técnico é vendendo produtos das lojas agropecuárias, muitos deles inclusive o salário é submetido ao que vende, então muitas vezes não é tão coerente, mas também tem espaços que os meninos continuam, meninos que se envolvem com as organizações de movimentos sociais, ou da continuidade ou inicia na família o trabalho de transição para trabalhar de forma mais sustentável. (Caio,28)
6. Nós estamos trabalhando com estudantes que a grande parte é oriunda de propriedades e de práticas de manejos convencionais e isso aí que dificulta um pouco, a gente enfrenta esse problema quando você vai trabalhar com estudante, tem até estudante que chega a dizer: "Mas é difícil, não dá para produzir sem usar a agricultura convencional, sem usar veneno. Não dá para produzir sem adubo químico e tal". Isso é muito forte. Tem uns que bate no peito e questiona porque ele usa e ele bota a opinião dele, tem outros que fica na dele, mas você sabe a realidade como que é. Inclusive a gente teve muitos ex-estudantes bons aqui, cara bons de estudo, que hoje estão... o lugar de trabalho que eles arrumaram foi nas lojas onde dão assistência, a extensão rural convencional. (Nelson,54)
7. O principal desafio é a realidade do jovem de hoje. Hoje a gente tem muitos estudantes que moram na zona urbana, mas se você for ver a raiz familiar está ligada ao campo. São filhos de diarista, filhos de meeiro, filho de trabalhador rural, de maneira geral, mas que vivem da terra sem-terra. Então quando eu trabalho e a gente fala assim: o que precisa mudar? E quando eu digo, o que eu falei com você lá na frente que as coisas estão fora, para além das porteiras da escola, o que adianta eu falar de agroecologia para um estudante que ele não é detentor do seu meio de produção. Vou falar de agroecologia para um estudante que vai trabalhar para outro, ele vai fazer aquilo que o patrão orienta. (Cristina,40)

8. O perfil de estudantes que a escola atende não é mais o mesmo perfil que a escola foi criada. Quando a escola foi criada, foi para atender jovens do campo, agricultores familiares, das comunidades tradicionais e hoje a escola não atende só esses estudantes, atende filho de pequenos agricultores, estudante de comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas, mas também atende estudantes das cidades, estudantes das periferias, então o perfil dos estudantes mudou. Um desafio que já é colocado para nós é adaptarmos nosso discurso e nosso currículo a essa diversidade de estudantes, de perfis, porque até então a gente atendia um perfil e nosso discurso era um, nosso jeito de falar era um e nossa dinâmica de desenvolvimento das atividades também era um. (Rita,26)
9. O principal desafio que vejo hoje, pra trabalhar esta questão da agroecologia, é o pouco contato que os estudantes têm com o campo, nós temos aí estudantes do 6º até a 3ª série do ensino médio, e uma grande parte deles não tem contato nenhum com o campo. Temos meninos que moram no campo, residem lá, a família tem produção, e não tem nenhuma relação com o campo, só vivem ali. Nós temos meninos da cidade, cidade pequena igual a nossa, moram na cidade e não conhecem nenhuma comunidade camponesa do município, e nós já temos casos de meninos que moram na cidade e que tem uma vivência no campo, por causa dos avós ou porque a família tem alguma propriedade. (Francisco,28)
10. Então do ponto de vista teórico a gente flui, agora do ponto de vista de fazer, da prática a gente encontra algumas dificuldades, por exemplo, não vou nem falar um composto porque dá mais trabalho ainda, mas vamos fazer um plantio, aí o estudante começa com algumas indisposições que para a atividade tem sido um gargalo, eu acho que é a principal dificuldade nossa, criar o elemento da motivação. (Pedro,38)

Os posicionamentos desses educadores com relação à realidade dos estudantes demonstram que em muitas ocasiões os jovens não são culpados pela sua posição contrária aos princípios do Ceffas, isso se deve ao contexto no qual ele está inserido que é impregnado de preconceitos quanto à vida no campo, isso fortalece, desde os primeiros anos de vida dos jovens, os laços de dependência com a cidade. Com isso, os Ceffas têm atuado no resgate da autoestima desses jovens quanto à vida no campo, apontando possibilidades de trabalhar e viver no campo de forma digna e com qualidade, assim os Ceffas não pregam a permanência do jovem no campo, mas esses dão condições de escolha para o jovem, que caso fique no campo ou vá para a cidade foi por uma opção e não por uma obrigação. Para que os jovens façam escolhas conscientes, os Ceffas devem desmistificar as conotações negativas atribuídas ao território camponês, apresentando-os formas humanizadas de viver no campo.

O jovem inserido numa realidade de urbanização do campo e industrialização da agricultura terá muitas dificuldades de permanecer no campo, este quando insiste em ficar se torna submisso ao pacote mandatário da agricultura convencional, agindo em conformação com as mazelas nas quais os camponeses são submetidos, eles cultivam como virtude o individualismo, o narcisismo e o consumismo. Agora, diante desse contexto, cabe aos Ceffas se organizarem pedagogicamente para receber também esse perfil de jovem, contaminado pela ideologia neoliberal e alienados a uma agricultura industrializada.

A partir dos dois primeiros posicionamentos, Jorge e Marina, trazemos à tona a realidade dos venenos e dos agrotóxicos na vida dos jovens. Estes depoimentos revelam a alienação dos

estudantes com relação ao uso de insumos químicos, do convencimento da impossibilidade de produzir sem o uso desses produtos, vivendo mergulhados num mar hegemônico dominado pela ofensiva do capital no campo. A questão do uso de veneno no meio agrícola, além de trazer sérios problemas de curto e longo prazo para saúde humana, também movimentam um círculo vicioso de dependência de insumos e equipamentos industriais, levando os pequenos agricultores a elevados índices de endividamentos e perpetuando a subordinação ao capital. O veneno é também um elemento tensionador, porque ele aparece como fruto do agronegócio em oposição às alternativas menos agressivas.

De acordo com o posicionamento de Marcos, depoimento 3, essa opção de alguns estudantes pela indústria química se deve a simplificação do trabalho. Para Marcos, a escolha desses estudantes pelo agrotóxico se deve a uma alusão ao processo tecnológico, que o veneno é uma tecnologia que substitui o ato de capinar, então usar o produto químico implica estar inserido nesse processo tecnológico e de modernização da agricultura.

Por isso, a contraposição ao uso dos agrotóxicos deve caminhar por uma discussão social, política e econômica, e os Ceffas têm apostado nesse debate. Social, devido ao fato de ser altamente prejudicial à saúde humana, além do mais é uma forma de diminuir a força de trabalho no campo, gerando uma desocupação para os trabalhadores rurais e modificando suas relações de trabalho, além disso, contribui com a poluição de nossas águas e com a extinção da fauna e da flora. Política, porque a legislação tem sido cada vez mais enfraquecida pelos governos ruralistas. Econômica, porque esses produtos são de alto custo, com isso o agricultor precisa gastar parte de sua produção com a aquisição desses insumos, aumentando seu custo de produção e financiando o crescimento da indústria química no país. Outro problema desses insumos químicos é a perda de autonomia do agricultor com sua produção, isso porque, qualquer incidência de pragas ou doenças ele terá que recorrer aos extensionistas para recomendar o tipo de produto a ser utilizado, esses por sua vez orientam e vendem os produtos demandados. É diante desse cenário que os Ceffas junto aos movimentos sociais têm resistido ao uso desordenado de insumos químicos, que nos últimos anos têm se agravado e prejudicado justamente as populações camponesas das mais variadas formas.

É indiscutível que os agrotóxicos têm efeitos socioambientais perversos, que em tempos de modernização do campo esses estão cada vez mais presentes nas propriedades rurais. Mas conforme o posicionamento de Ana (depoimento 4), o educador não deve se conformar com essa realidade, atuando no sentido de apontar suas contradições. Nesse contexto, o que Ana tem feito é mostrar outras realidades para os estudantes, experiências de pequenos agricultores que não se submetem à dependência de insumos químicos e mesmo assim conseguem obter ótimas

produções e ter uma excelente qualidade de vida. Dessa forma, Ana procura materializar a agroecologia mostrando uma lógica contrária a esse modelo industrializado de agricultura, no qual a produção e os modos de vida se articulam numa dinâmica comunitária de base ecológica.

Os posicionamentos de Caio e Nelson, depoimentos 5 e 6, mostram outro traço não expressado nos depoimentos anteriores, que é a continuidade, na linha agroecológica, dos estudantes que concluem seus estudos nos Ceffas. No posicionamento de Caio há uma angústia quanto ao ambiente que os estudantes encontram no mercado de trabalho, estes, em sua maioria, quando procuram um trabalho na área de sua formação encontram as empresas vinculadas à agricultura industrializada, que sobrevivem da mercantilização de receituários agrônômicos e são típicas reprodutoras do pacote tecnológico da Revolução Verde, ou seja, caminham num sentido contrário ao que é pregado nos Ceffas, mas que devido às condições socioeconômicas dos estudantes, esses são obrigados a se sujeitarem a essa forma de trabalho adversa de sua formação.

Essa questão da continuidade do trabalho vivenciado no Ceffa também foi pontuada por Cristina, depoimento 7, que problematiza numa outra perspectiva, que o estudante que não é detentor de seu meio de produção tende a sujeitar-se a qualquer condição de trabalho, inclusive o trabalho na agricultura convencional, de acordo com as ordens de seu mandatário. A questão levantada por Cristina retrata a realidade da posse de terras no Brasil, um país tomado por latifúndios, em que poucos são detentores de muito, com isso esse escopo de críticas à concentração fundiária, que também faz parte das prerrogativas da agroecologia, ganha forças no contexto dos Ceffas e nos movimentos sociais. Outra questão também levantada no posicionamento de Cristina é quanto ao perfil urbanocêntrico dos estudantes, estes, por sua vez, residem no ambiente urbano e estudam no Ceffa, que em sua maioria ainda têm laços com o campo, mas que devido ao processo de ascensão do urbano como significado de progresso essas famílias migraram para o contexto urbano.

Essa realidade de estudantes com perfil urbano também é apontada no posicionamento de Rita, depoimento 8, fazendo questão de nomear que esses são oriundos das periferias, essas por sua vez foram formadas, em grande parte dos casos, pelos camponeses que foram expropriados de suas terras porque não conseguiram mais assegurar sua sobrevivência, por isso restou-lhes comercializar suas terras e perder sua capacidade de trabalho, com isso formara-se as periferias urbanas e os latifúndios. Mas, por mais que esses estudantes tenham suas raízes no território campesino, seus atuais costumes e vícios são do espaço urbano, por isso os Ceffas têm esse desafio de remodelar seus instrumentos pedagógicos para atender esse público diverso do qual foi originado. Assim, os Ceffas têm empenhado esforços para encontrar formas para

que esses estudantes correspondam às necessidades da pedagogia da alternância e consequentemente da agroecologia.

Os posicionamentos de Francisco e Pedro, depoimentos 9 e 10, apontam, além dos estudantes do meio urbano, a pouca vivência com o campo dos próprios estudantes residentes no espaço rural, com isso a motivação, o interesse, para com as atividades voltadas às questões agrárias é inexistente. Atualmente, mesmo que o jovem tenha residência no ambiente rural, esse, pouco tem contribuído nas atividades de subsistência desenvolvidas pela família, isso porque as famílias têm priorizado mais os estudos do que o trabalho desses jovens, por esse motivo os jovens pouco têm se envolvido com essas atividades socioprofissionais. Tal situação tem chamado a atenção dos educadores quando do desenvolvimento de atividades ligadas ao meio socioprofissional desses estudantes, que além da motivação, lhes faltam também capital intelectual básico para lidar com a realidade do campesinato, essa situação tem criado barreiras nos estudantes quando esses são colocados diante de situações que envolvem o contexto agrícola, e também tem desafiado os educadores a encontrar formas de inserir esses estudantes nessas atividades agropecuárias desenvolvidas pelas famílias.

Os desafios expostos quanto a realidade dos estudantes, devido as suas dinâmicas e suas capacidades de interferirem no trabalho dos educadores, têm mexido na estrutura de valores desses profissionais, assumindo uma condição para além de suas vontades, por isso essas novas realidades desses estudantes têm exigido dos Ceffas uma radicalidade pedagógica em prol de ajustar sua rotina pedagógica para atender esses perfis de estudantes. De qualquer forma, cabe exaltar que os Ceffas não se abstêm de atender esses diferentes tipos de perfis, principalmente aqueles oriundos do espaço urbano, que assim como a agroecologia, os Ceffas buscam a transformação social no campo e na cidade, por isso campesinar a cidade também tem sido uma das tarefas dos Ceffas. Mesmo com as contradições pregadas pelo sistema capitalista entre campo e cidade, os Ceffas nunca se colocaram na condição de fortalecer essas contradições, apenas reconhecem que existem especificidades em cada espaço, e também buscam em suas relações com os estudantes desmistificar uma oposição entre campo e cidade que foi formatada pelo sistema neoliberal.

Portanto, ao educador cabe a tarefa de elaborar ferramentas de inserção desses novos perfis de estudante no contexto do Ceffa, é impossível negar que a urbanização do campo (HESPANHOL, 2013) tem avançado num processo acelerado, é cada vez mais presente os costumes tradicionais das famílias camponesas serem perdidos devido a essa inserção dos hábitos da vida urbana no campo. Justamente está entrada dos hábitos urbanos no campo que não são apenas formas de vida, mas também tem influenciado no jeito de manejar a terra, junto

aos costumes vêm os ingredientes do pacote tecnológico da agricultura convencional, levando os agricultores a mudarem seus hábitos de vida e produção. Nesse sentido, é imperativo que os Ceffas caminhem na superação do protótipo único de estudante para as escolas de alternância, reconhecendo que o mundo mudou, o campo mudou, as pessoas mudaram e consequentemente os estudantes mudaram, hoje os Ceffas têm um perfil estudantil cada vez mais heterogêneo, assim, mesmo diante desse cenário de instabilidade, os Ceffas precisam se consolidar enquanto uma pedagogia que emancipe não só o campo, mas também a cidade.

4.4.2.4 Agronegócio

O quarto e último bloco de tensões refere-se ao sistema convencional de agricultura, também conhecido como agronegócio. No pós-guerra iniciaram-se os processos de modificação agrícola que ficou conhecido como Modernização da Agricultura. Em 1966, cunhou-se a expressão Revolução Verde, para se referir as tecnologias utilizadas na chamada agricultura moderna e que prometiam banir com a fome mundial. No Brasil, as políticas públicas necessárias para a implantação de tais tecnologias foram formuladas durante os governos da ditadura, portanto após 1964. O pacote tecnológico da Revolução Verde (agrotóxicos, fertilizantes, sementes “melhoradas” muitas vezes híbridas, irrigação e mecanização) exigia sistemas simplificados em monocultura para sua implantação. No Brasil a “modernização” foi chamada de conservadora porque ela foi implantada no latifúndio, sem, portanto, fazer a reforma agrária. Basta lembrar, que a gota d’água para o golpe de 64 foi o discurso de João Goulart, no Rio de Janeiro, a favor de uma reforma agrária, mesmo que parcial.

Para Graziano da Silva e Kageyama (1983) o processo de modernização da agricultura brasileira aprofundou-se a partir dos anos 70, este foi assentado em dois elementos fundamentais: a quimificação (adubos e agrotóxicos) e mecanização, gerando assim um significativo mercado interno para produção industrial, no qual novas áreas de produção agrícola, antes relativamente isoladas, foram integradas nesse processo produtivo. Ainda para esses autores, problemas sociais e econômicos foram agravados por todo o Brasil resultado desse processo de modernização agrícola, alguns desses muito conhecidos: aumentos dos latifúndios, êxodo rural, desemprego, adormecimento da produção de produtos tecnologicamente tradicionais e estrangulamento dos camponeses.

A modernização da agricultura resultou num pacote tecnológico oriundo da Revolução Verde, este por sua vez foi responsável por diversos problemas ambientais, sociais e

econômicos. Octaviano (2010) afirma que além de não ter resolvido os problemas nutricional e da fome, o pacote tecnológico da Revolução Verde também resultou numa concentração fundiária e a dependência de sementes, alterando a cultura dos agricultores familiares que resistiam em se inserir nesses novos moldes. Ainda de acordo com esse autor, esse processo causou um inchaço das cidades, levando a uma favelização nunca vista, além de uma degradação ambiental desordenada, decorrente da ampliação das atividades agrícolas.

Cuenin (*et al*, 2019) afirmam que desde a metade do século XX as ciências agrárias têm sido orientadas pelo modelo produtivista proposto pela chamada Revolução Verde e que, atualmente, propagam o agronegócio com seu sistema agroalimentar insustentável. Além do mais, para esses autores as empresas multinacionais que impulsionam o agronegócio mundialmente, se projetam como detentoras de verdades inquestionáveis, assim utilizam-se dessas argumentações para justificar suas ações, desqualificar e ocultar as outras alternativas e outros tipos de conhecimentos. Desse modo, a palavra agronegócio surge então para indicar esse modelo de agricultura que se baseia nos pacotes tecnológicos da Revolução Verde para a produção em grandes áreas de monocultura.

Fernandes (2008) destaca que o termo agronegócio surgiu da palavra inglesa “agribusiness”, e que o mesmo foi formulado em 1957 por John Davis e Ray Goldberg, conceituando-o como um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado e finanças. A partir da construção desse conceito, um novo elemento passou a fazer parte do complexo: a produção de tecnologias para atender a todos os sistemas. Desde então, formou-se um modelo de desenvolvimento econômico controlado por corporações transnacionais, que trabalham com uma ou mais *commodities* e com diversos setores da economia. Portanto, o agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico desse conjunto de sistemas que contém, inclusive, a agropecuária capitalista (FERNANDES, 2008).

A partir da crítica a agricultura da Revolução Verde e da busca de propostas, surge a agricultura alternativa que posteriormente confluiu para a agroecologia, propiciando as bases científicas e apontando os princípios para a busca dessas alternativas. A agroecologia então tem sido um caminho que propõe libertar os camponeses das mazelas causadas pelo agronegócio, a agricultura familiar na perspectiva da agroecologia busca valorizar justamente as relações humanas, nas quais as pessoas são comprometidas com o desenvolvimento do seu meio e os saberes são valorizados e incorporados no trabalho com terra, características que estão distantes da matriz do agronegócio.

O agronegócio foi problematizado nesta pesquisa sobre agroecologia devido à realidade dos Ceffas. Atualmente os Ceffas vivem em tensão, pois criticam o agronegócio e seu projeto de desenvolvimento neoliberal que propaga a exclusão social; e apoiam a agroecologia que propõe um novo jeito de viver e produzir no campo, postulando também um novo projeto de sociedade. Entretanto, esse confronto de matrizes agrícolas gera tensões sociais, políticas, econômicas, produtivas e ideológicas e desafia a agroecologia, pois políticas públicas, toda a estrutura do estado e um forte aparato midiático criaram uma narrativa que convence a sociedade que o agronegócio gera riqueza para o país e é responsável pela produção de alimentos ao mesmo tempo em que hostilizam a agricultura familiar. Com isso, a grande maioria dos agricultores familiares, base dos Ceffas, também entra no mundo imaginário da agricultura dita moderna, mas com ela eles perdem sua autonomia, sua condição de sujeito social e deteriora os bens naturais, base de sua reprodução social. A tensão vivenciada pelos Ceffas se localiza especialmente nesse confronto de posição dos Ceffas e sua base, as famílias que dão sustentação política ao trabalho dos Ceffas e os estudantes, filhos dessas famílias. Entretanto, mesmo com todos esses aparatos em torno do agronegócio há agricultores que apoiam a agroecologia e vivem ancorados em seus princípios. Contudo, essas diferentes formas de se viver e trabalhar no campo, a agroecologia e o agronegócio, geram tensões nos educadores conforme nossos dados apontaram até aqui.

Portanto, compreender o que os educadores pensam do agronegócio pode contribuir para elucidar nossa questão de pesquisa. A grande maioria (83%) dos educadores sente-se pressionados pelo agronegócio, pois assinalaram objetivamente o desafio do agronegócio no trabalho com agroecologia nos Ceffas. Apenas três educadores não pontuaram o agronegócio ou a agricultura convencional, de forma direta, como um desafio para trabalhar agroecologia nos Ceffas. De todos os desafios, esse foi indicado pelo maior número de educadores. Isso confirma nosso pressuposto de pesquisa que os educadores dos Ceffas são tensionados pelo modelo convencional e industrial de agricultura. Os desafios descritos a seguir acampam diversas esferas do agronegócio, que vão desde questões do âmbito produtivo ao impacto social na vida dos agricultores e estudantes, assim o agronegócio é descrito a partir de seu impacto na vida desses sujeitos, por isso esse negócio mercantil do campo é apresentado pelos educadores como a perda progressiva dos agricultores e estudantes de suas condições fundamentais de existência.

1. Às vezes aquele que vêm de família que já trabalha forte no agronegócio, por exemplo na produção de mamão, café, eucalipto, cana, essa região tem muito. Às vezes a família arrenda a terra para plantar cana, eucalipto. Começa a surgir também a fruticultura. Esses estudantes vêm para o Ceffa acreditando e

defendendo que o agronegócio é a solução, que esse negócio de agroecologia é balela, se quiser produzir hoje não tem jeito. Então, tem esse olhar dentro do Ceffa, eles já chegam com esse olhar, que só consegue produzir hoje se for no pacote do agronegócio. (Ivan,46)

2. Por mais que estamos vivendo aqui numa região de pequenos agricultores, bastante pequeno agricultor, mas é uma realidade que está muito mais atrelada a lógica do agronegócio, da lógica convencional, dessa dependência, para o agricultor produzir depende diretamente do mercado, então isso aqui é muito forte, e quando os meninos vivenciam um pouco isso aqui dentro do ambiente aqui da escola e quando saem eles encontram essa descontinuidade, que a família muitas vezes não trabalha assim, assume ali pela lógica convencional. (Caio,28)
3. Acho que os desafios são esses, essa realidade química que tem ao nosso redor e a gente querer motivar o estudante para essa prática mais sustentável, esse é o desafio. Resistência os meninos não têm, não. Eu acho que querendo ou não a gente tem que ir falando e a pessoa vai criando a consciência. (Ana,36)
4. O agronegócio vem e diz assim “oh, isso não dá certo, isso não é viável, isso não é rentável, você não produz com isso, você não consegue produzir mais sem agrotóxico”, são os vícios que ele (agronegócio) põe, a dependência de mercado, e isso foi o que senti lá nos meninos. (Francisco, 28)
5. Agora, com relação às comunidades e à sociedade em geral há um apelo muito grande do sistema convencional. Por exemplo, a escola vai lá e faz, fica aquela sementinha, aquele despertar, eles conhecem uma outra forma. Você vê que a escola desde que eu entrei aqui teve curso de homeopatia, teve seminário, vários, mas quando você volta para a prática poucos fazem aquilo, fazem mais ou menos. Então você vê que o apelo ao convencional, existe toda uma indústria, a gente vai, mais o técnico das empresas agropecuárias eles, são várias aqui no município que vendem veneno, vendem agroquímico, estão lá. (Alberto,38)
6. Aqui na nossa região de Nova Venécia é muito forte o agronegócio, aí você tem as empresas que representam o agronegócio, que os técnicos estão o tempo inteiro trabalhando, batendo no agronegócio, tá na televisão. (Osvaldo, 34)
7. Eu vejo que o agronegócio hoje atinge a cabeça dos agricultores com uma capacidade muito grande de influenciá-los e a agroecologia tem poucas experiências práticas, porque quando você começa a questionar os meninos e conversar com eles, daí eles dizem assim... começam a relacionar a agroecologia com a alta produtividade: como que agroecologicamente vou atingir uma alta produtividade? (Nelson,54)
8. A gente sabe que a perspectiva nossa é a agroecologia, mas sabemos que por conta da pressão que existe do modelo convencional de agricultura muitos agricultores, assim como os estudantes da escola, depois não conseguem desenvolver um projeto agroecológico, pelo menos em primeira instância. (Rita, 26)
9. Porque a gente vai ver que dentro da realidade, embora sejam agricultores familiares, a questão do agronegócio, dessa prática, desse modelo de produção do agronegócio, ele está cada vez mais palpável, mais real na agricultura familiar. Esse agronegócio familiar, você tem uma propriedade pequena, mas com monocultura, uso de defensivo, usos de adubos sintéticos e é uma realidade que é muito forte e difícil de ser rompida. (Cristina, 40)
10. Esse sistema de produção convencional ele entrou e as famílias deixaram dessa produção agroecológica e partiram para o campo convencional, a partir de uma falta de compreensão, pouca informação, porque hoje a gente percebe como que está a sociedade, cada um quer defender o seu, questão do individualismo, ele está muito presente nas comunidades. (Luiz, 30)
11. Hoje infelizmente o jeito que está estruturado o sistema produtivo nosso, essa perspectiva do ganhar dinheiro, o sistema convencional está abafando a gente. (Pedro, 38)
12. Hoje o que está plantado para o campo, pelo agronegócio, é um campo sem camponês, é o campo que tem a terra, mas não tem o camponês, você vai ter a produção, mas não vai ter o camponês, ou o técnico

que seja, participando da produção ou do resultado final dessa produção, é quase que um processo de uma segunda expulsão do campo. (Marcos, 30)

13. O grande desafio é como nós ajudarmos com ciência os agricultores fazerem a transição. Na região de São Gabriel, por exemplo, esse envenenamento com o café não é fácil de tirar, então como você faz uma experiência de transição se a cultura mais forte é o café que está ligado a um modelão, a um pacote, então acho que nós precisamos fazer esses avanços também na produção, na parte do discurso não temos muitas divergências, no movimento das escolas famílias não sinto muita divergência. (Marcelo, 34)
14. Eu acho que o principal desafio aqui na nossa região é que parece que a cada ano que passa a escola está se tornando uma ilha. Uma ilha, por exemplo, se você for nas propriedades que estão ao redor da escola, todas as propriedades usam bastante agrotóxico. Muitas famílias, por exemplo, chegam na escola numa reunião, assembleia chegam a falar para a gente que o único local que o filho dele tem... discute essa questão de ajudar nas tarefas, de respeitar o próximo, os únicos lugares que eles conseguem visualizar é só na escola. Então fica parecendo que a escola é uma ilha. Fora da escola os meninos é como se transformassem. (Antônio, 48)
15. Uma das grandes dificuldades também é a forma como a escola é vista no município, que eu considero como muito preconceituosa pelo fato de trabalhar dessa forma mais alternativa. É isso, de forma mais geral é a influência do modelo mais convencional. Desde a formação que eu tive até a atuação aqui, a gente percebe muito a influência do modelo convencional e isso aí acaba contribuindo negativamente na forma da gente trabalhar. (Jorge, 24)

As narrativas desses educadores sobre o agronegócio mostram como este tem dificultado o trabalho com a agroecologia no contexto dos Ceffas, mesmo a agroecologia com todo o seu potencial de transformação das realidades campesinas, o agronegócio tem obstruído muitas frentes de trabalho do movimento agroecológico, por isso as lutas desses movimentos têm se configurado mais no campo da resistência do que no enfrentamento, isso devido ao avanço da criminalização dos movimentos sociais devido suas pautas contra-hegemônicas. Portanto, essas complexas articulações no campo brasileiro dão origem a parâmetros de funcionamento, que de um lado figura os interesses hegemônicos do agronegócio e de outro os interesses do movimento agroecológico, que tem se disposto a apresentar relações de trabalho menos degradante para os pequenos agricultores. Mesmo que o foco agrário de ambos os referenciais sejam diferentes, o agronegócio pautado nos grandes empresários rurais e agroecologia direcionada ao agricultor familiar, esses se orientam a partir das contradições, ou seja, tanto a agroecologia se fortifica com as contradições do agronegócio, como o agronegócio se fortifica nas contradições da agroecologia.

Para tanto, o que os movimentos sociais têm argumentado e defendido é que a agroecologia apresenta contradições na sua interpretação e concepção, num aspecto mais ideológico, já as contradições do agronegócio se apresentam em forma de consequências para agricultura e para a vida dos agricultores, desse modo a agricultura camponesa é comprometida com um processo produtivo emancipatório, enquanto que o agronegócio se compromete com a

especulação do capital financeiro, utilizando o agricultor como agente de implementação de suas políticas. Nos Ceffas, o referencial da agroecologia busca oferecer condições para que os sujeitos desenvolvam práticas que não sejam alienadas ao sistema político-econômico neoliberal, assim ter uma postura centrada em padrões de produção que se pautem pela inclusão social e por competências coletivas é a forma que a matriz agroecológica conota suas ações.

Com isso, os posicionamentos dos educadores serão agrupados por semelhanças visando facilitar a sistematização. Dessa forma, os quatro primeiros posicionamentos Ivan, Caio, Ana e Francisco, depoimentos 1,2,3 e 4, têm como características o apelo dos agricultores pelo modelo convencional de agricultura e consequentemente sua dependência pelo mercado de insumos. Essa dependência existe quando os agricultores se deixam seduzir pela agricultura “moderna” que é atrofiada aos insumos industrializados e à política extensionista, assim seu trabalho e sua produção ficam subordinadas ao mercado agropecuário. Sobre esta questão da dependência de insumos químicos nós já até tratamos com certa intensidade nos depoimentos anteriores quando tratamos do envenenamento dos camponeses, mas uma outra vertente da dependência que foi abordada nesse bloco foi a dependência dos agricultores às empresas produtoras de sementes transgênicas. Estas, por sua vez, são cultivares geneticamente modificados, desenvolvidos em laboratórios, para atender ao pacote tecnológico. Elas têm seu período de vida curto devido seu constante aprimoramento para atender as mudanças climáticas e o surgimento de novas pragas e doenças, assim, além das sementes terem um alto valor de mercado, o alimento gerado pela mesma não tem garantias de qualidade, sendo esse um risco para saúde humana.

Baseado nesse contexto que a agroecologia busca resgatar as sementes crioulas, essas são sementes que passaram por um processo de seleção natural, que ao longo dos anos foram melhoradas naturalmente e aclimatizadas, o que determina sua adaptação no local onde está inserida, e a principal vantagem dessas sementes é que essas estão sob domínio do povo, garantindo a independência e autossuficiência dos agricultores com seus meios de produção. E os Ceffas também têm buscado formas de resguardar essas sementes, por isso algumas famílias de estudantes são escolhidas como guardiãs de sementes crioulas de determinada comunidade, assim quando uma família necessitar de algum cultivar elas se dirigem às famílias encarregadas da guarda das sementes. Também são desenvolvidas atividades pedagógicas que problematizam essa temática da semente, um exemplo foi um plano de estudo coletivo realizado em todos os Ceffas ligados à Raceffaes, sobre sementes, e que deu origem à publicação “Sementes: patrimônio da natureza e dos camponeses” no ano de 2011.

Outro grupo de educadores que também indicam o tensionamento do sistema convencional é formado pelos educadores Alberto, Osvaldo, Nelson e Rita, depoimentos 5,6,7

e 8, os posicionamentos desses educadores se caracterizam pelo quesito “pressão exercida pelo sistema convencional”. Para esses educadores o agronegócio está a todo tempo batendo na porta do agricultor tentando aliciá-los e prometendo grandes resultados em curto prazo, com isso o agronegócio alega para os agricultores que ele representa a modernização de sua produção, ou seja, ele é a única forma de corrigir o retrocesso vivido pelos agricultores. Desse modo, o agricultor que já está desmotivado com sua atividade agrícola acaba cedendo às promessas fáceis desse formato. A agricultura convencional além de contar com os aparatos de comunicação do capital, as empresas agropecuárias formaram verdadeiros exércitos de extensionistas tentando vender pacotes tecnológicos aos agricultores, esses são baseados em variedades geneticamente modificadas, inseticidas, herbicidas, adubos químicos e maquinários.

E essa realidade tem atingido não apenas as grandes propriedades, mas também tem atingido os pequenos agricultores, inclusive agricultores familiares, conforme descrito no posicionamento de Cristina, depoimento 9, que nomeia de “agronegocinho familiar” uma referência aos pequenos agricultores familiares que foram corrompidos pelo agronegócio, esses, por sua vez, tentam reproduzir na pequena propriedade o que os latifundiários fazem nas grandes propriedades orientadas pelo agronegócio, isso tudo acontece com o auxílio do Estado, através de financiamentos para aquisição de máquinas e equipamentos, agroquímicos e outras ferramentas para o agricultor “modernizar” sua propriedade.

São essas situações que têm dificultado o trabalho dos educadores com a agroecologia nos Ceffas, essa realidade do agronegócio além de influenciar os estudantes, influenciam diretamente suas famílias, e a partir dessas influências externas que as contradições e os enfrentamentos acontecem no Ceffa, com isso os estudantes e as famílias reproduzem essas características do sistema capitalista, isso foi demonstrado no posicionamento de Luiz e Pedro, depoimentos 10 e 11. Estes educadores mostram como os comportamentos impostos pelo sistema neoliberal penetram no contexto do Ceffa, emergindo novas perspectivas de sujeito, este por sua vez alienado aos paradigmas do capital, que prega a ambição pela riqueza e o individualismo, por isso hoje a maior fração dos agricultores encontram-se mais alienada do que em estado de consciência, daí que os Ceffas e os movimentos sociais têm um importante papel na formação de consciência desses sujeitos.

O posicionamento de Marcos, depoimento 12, apresenta uma análise sociológica da influência do agronegócio nos Ceffas e no contexto agrário, talvez esse posicionamento de Marcos, com esse enfoque, se deva a sua formação na área social, daí essa perspectiva em sua narrativa. *“Hoje o que está plantado para o campo, pelo agronegócio, é um campo sem camponês, é o campo que tem a terra, mas não tem o camponês [...]”*. Este posicionamento de

Marcos evidencia a desterritorialização do camponês em prol da composição dos latifúndios, esse processo repercute no êxodo rural e a formação de periferias inchadas de camponeses, nesse processo o camponês por não conseguir mais sobreviver no campo é obrigado a vender suas terras a preços irrisórios para as grandes empresas, com isso aqueles que ainda resistem por viver no campo são obrigados a trabalhar como diaristas ou assalariados, perdendo assim a detenção de seu meio de produção. Diante desse cenário que os movimentos sociais têm atuado na territorialização do espaço campestre, seja na constituição de assentamentos ou na revitalização dos camponeses que ainda persistem no enfrentamento ao agronegócio, isso também tem sido um dos princípios da agroecologia.

De qualquer forma, uma das estratégias da agroecologia nesse cenário de avanço do agronegócio é ajudar os agricultores descontentes com o agronegócio a transitar para agroecologia. De acordo com Cuenin (*et al*, 2019), a transição na agroecologia significa caminhar para um sistema agroalimentar mais sustentável, deixando de lado os esquemas negativos da ciência convencional. Para isso, é importante que se exercite a construção democrática dos conhecimentos, essa é uma peça fundamental para esse processo. Ainda, de acordo com esses autores, o processo de transição permeia pela forma participativa e descentralizada, com colaboração dos (as) agricultores (as), o que permite a emergência de novidades transformadoras das suas práticas e reforçadoras do novo marco referencial da agroecologia. Para Caporal e Petersen (2012) a transição agroecológica é entendida como condição fundamental para reorientar o modelo de desenvolvimento rural e agrícola na busca de mais sustentabilidade econômica, ambiental e social.

Portanto, esse processo de transição agroecológica foi pontuado no posicionamento de Marcelo, depoimento 13, *“O grande desafio é como nós ajudarmos com ciência os agricultores fazerem a transição [...]”*. O processo de transição é quando o agricultor migra do modelo convencional de agricultura para agroecologia, contudo reconhecer que este processo tem sido um desafio para os movimentos propulsores da agroecologia é fundamental porque esse é um processo semelhante ao tratamento de dependentes químicos. É inevitável conscientizar os agricultores de seus vícios e, conseqüentemente, ajudá-los a superar, sejam no âmbito social, produtivo, cultural ou econômico, por isso esse é um processo decisivo no caminhar agroecológico, mas que é também um processo gradual que se deve respeitar o tempo e o lugar, isso exige paciência do agricultor, que em muitos casos preza por resultados de curto prazo.

Por fim, encerramos este bloco de posicionamentos, sobre os impactos da agricultura convencional, com os depoimentos 14 e 15, de Antônio e Jorge, estes pontuaram a dificuldade dos Ceffas em estarem inseridos num contexto diverso de seus preceitos. *“Eu acho que o*

principal desafio aqui na nossa região é que parece que a cada ano que passa a escola está se tornando uma ilha [...]” (Antônio, 48). Nas palavras de Antônio o Ceffa tem se tornado uma ilha, isso devido aos fundamentos ideológicos que os Ceffas têm defendido ao longo dos anos, que é justamente a proposta de educação contra-hegemônica, de problematizar a realidade e de colocar os estudantes para refletirem e se rebelarem contra os problemas que os afligem, postulando uma nova concepção de educação e de mundo, isso porque a proposta de educação hegemônica é incompatível com a perspectiva emancipatória dos Ceffas. Por isso, a pedagogia da alternância tem se isolado das demais correntes conformistas de ensino, sustentando uma educação com um pé na escola e outro na realidade dos jovens, repensando assim um novo modelo de sociedade.

A partir da análise desses desafios, cabe agora relacioná-los com o referencial teórico metodológico das RS, assim esses diferentes desafios mostram que os Ceffas, através de seus educadores, não produzem os mesmos discursos, por isso existem as tensões e os destoantes, então o referencial da agroecologia evidencia tensões que coloca os educadores sob pressão à inferência, de modo que esses sujeitos buscam angariar as pessoas para se orientarem pela agroecologia, mas esse processo de transição é rodeado de tensões que desequilibram os educadores. Estes desafios colocados pelos educadores têm trazido tensões não apenas nas concepções de agroecologia, mas também no seu desenvolvimento prático, isso porque esses elementos desafiadores limitam algumas ações desses educadores no aprofundamento da agroecologia com os estudantes e famílias.

Diante desses tensionamentos observa-se que as Representações Sociais desses educadores ainda perpassam o campo da luta e da resistência, que mesmo diante dos elementos que os pressionam, estes ainda estão energizados em buscar alternativas para seguir no enfrentamento do referencial da agroecologia. Desse modo, a resistência é o que tem alimentado o trabalho contra-hegemônico desses educadores. Alguns educadores desvelam suas angústias baseadas numa emoção, ou seja, a forma de pensar e sentir a agroecologia é constituída a partir de seu estado emocional e na sua relação com o mundo, cuja intensidade se manifesta de acordo com a temporalidade e com as diferentes variáveis que implicam o objeto. O fato é que essa significação e o contexto social são dimensões fundamentais para constituição das Representações Sociais desses sujeitos, por isso neste bloco temático nossa intencionalidade ainda não é apresentar as Representações Sociais desses sujeitos, mas apontar os fatores que os pressionam para posteriormente trabalharmos no mapeamento dessas representações.

Portanto, reconhecer as especificidades desses educadores quanto aos seus tensionamentos torna-se bastante complexo, mas, ao mesmo tempo, que se revela como efetiva

pelo fato da problematização das relações que constituem a prática desses sujeitos. Dessa forma, distancia-se de uma posição idealista do objeto, trazendo-o para um campo mais realista e que de fato reflita o contexto daquele sujeito. Desse modo, acredita-se que esses tensionamentos tenham um potencial teórico e metodológico na compreensão das Representações Sociais dos sujeitos, isso por que, a partir da complexidade desses desafios, que pressionam os educadores, esses revelam uma multiplicidade e variedade de inter-relações que possibilitam compreender o contexto social no qual o objeto está inserido e que as representações se constroem. Assim, com base nesses fundamentos, caminhamos no ordenamento desses tensionamentos a partir de cada educador e a partir de cada tensionamento, para tanto construímos os quadros a seguir que sistematizam esse bloco temático.

O quadro 6 representa a descrição dos desafios, ou seja, os elementos que pressionam os educadores à inferência e os respectivos sujeitos que os evidenciaram em seus posicionamentos, por isso cabe destacar o fator que mais pressiona os educadores no trabalho com agroecologia nos Ceffas, o agronegócio.

QUADRO 6: Relação dos desafios e seus respectivos educadores

Formação docente	Propriedade do Ceffa	Realidade dos estudantes	Agronegócio
- Perfil formativo dos educadores; - Ausência de formação na linha agroecológica	- Mudança na organização e orientação da propriedade do Ceffa; - Ausência de recursos para manutenção da propriedade	- Conflito geracional; - Êxodo rural dos jovens; - Aptidão pela indústria química; - Urbanização do campo	- Insumos químicos; - Uso abusivo dos recursos naturais; - Sistema capitalista
Osvaldo Caio Antônio Francisco Marcos Helena	Osvaldo Cristina Luiz Alberto Rita Marina Ana Alice	Jorge Marina Marcos Ana Caio Nelson Cristina Rita Francisco Pedro	Ivan Caio Ana Francisco Alberto Osvaldo Nelson Rita Cristina Luiz Pedro Marcos Marcelo Antônio Jorge

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2019)

O agronegócio merece seu devido destaque porque é o fator, conforme anunciamos no problema de pesquisa, que origina os tensionamentos dos educadores, assim a maioria dos educadores entrevistados colocaram o agronegócio como um dos principais entraves para o trabalho com agroecologia nos Ceffas, isso porque os demais desafios têm relação direta com o agronegócio. A formação docente tem impacto do agronegócio porque grande parte dos educadores, principalmente das ciências agrárias, foram formados nessa orientação; a propriedade do Ceffa e a realidade dos estudantes estão também embebidos no agronegócio devido os vícios do sistema neoliberal, que é quem rege o agronegócio. Nesse contexto, destacamos o agronegócio como o principal e o mais desafiador elemento para o trabalho com a agroecologia nos Ceffas, portanto as Representações Sociais desses educadores sobre agroecologia vão sofrer influência direta desse elemento, dado sua capacidade de interferência em todo o contexto do Ceffa.

O quadro 7 é a demonstração dos desafios a partir de cada educador, assim é possível perceber quais educadores estão mais tensionados e quais estão menos tensionados, esse panorama é importante tendo em vista os sentidos que esses educadores dão diante desses desafios, ou seja, como eles formulam suas ações a partir desses tensionamentos. Da mesma forma, é possível perceber também em quais questões esses sujeitos estão ancorando para objetivarem sobre agroecologia, e conseqüentemente como eles estão construindo suas Representações Sociais.

QUADRO 7: Relação dos educadores e seus respectivos desafios

Educador	Desafios			
	Formação docente	Propriedade do Ceffas	Realidade do estudante	Agronegócio
Osvaldo	X	X		X
Caio	X		X	X
Marcos	X		X	X
Francisco	X		X	X
Cristina		X	X	X
Ana		X	X	X
Rita		X	X	X
Pedro			X	X
Jorge			X	X
Antônio	X			X
Luiz		X		X
Marina		X	X	
Alberto		X		X
Nelson			X	X
Helena	X			
Marcelo				X
Ivan				X
Alice		X		

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2019)

Outro fator importante da caracterização desses tensionamentos é que os mesmos são permeados de objetividade, isso porque os desafios trazem características objetivas, daí que os sujeitos não se silenciam diante dos fatos que os incomodam, revelando a capacidade desses indivíduos de construir uma narrativa acerca da situação que os afligem.

Compreender essa perspectiva tensionatória da agroecologia é também elucidarmos quais são os elementos que estão colocando os educadores sob pressão à inferência, por isso trazer à tona as facetas da realidade desses sujeitos, em forma de problematização dos desafios, é uma forma de contextualizar o leitor no ambiente agroecológico dos Ceffas. Portanto, antes de caminharmos para apresentação das Representações Sociais desses sujeitos, empenhamos numa análise cuidadosa, para evitar reducionismos, da trajetória desses educadores, assim como o que os têm desafiado e os pressionado para com o trabalho no referencial da agroecologia, seguindo esse caminho acreditamos que temos muitos elementos para na próxima trajetória “práticas” apontarmos as Representações Sociais desses sujeitos.

4.4.3 Terceira categoria: Práticas

A terceira e última categoria “práticas” está transpassada pela diversidade de fazeres agroecológicos, ancorada na materialidade da agroecologia nos Ceffas, essa categoria emerge a partir dos fatos que os educadores reconhecem como agroecologia nos Ceffas, ou seja, a partir das práticas que os educadores desenvolvem nas escolas, quais estão relacionadas e potencializam a agroecologia nesse contexto. Dessa forma, ao construirmos e nomearmos tal categoria levamos em consideração a sociabilidade desses educadores com a agroecologia, principalmente nos ambientes e nos processos que esses estão envolvidos e que a agroecologia é efetivada. Essa categoria, devido sua vinculação com o trabalho docente, é intimamente associada à diversidade da agroecologia e sua condição no Ceffa, por isso sua concretude está nas ações dos educadores. E ao retomarmos a tríade das Representações Sociais “pensar, sentir e agir”, temos como concretização das representações o “agir”, as ações dos sujeitos com relação ao objeto.

Então, propositalmente, essa categoria foi a última devido sua condição de nos apontar, a partir das ações dos sujeitos, elementos que favorecerão à compreensão das Representações Sociais desses educadores. As Representações Sociais não existem fora de um contexto, sua construção e consolidação se dá a partir da interação social, por isso as práticas desses

educadores constituem uma perspectiva histórica-materialista²⁹ da agroecologia nos Ceffas. Sendo assim, estas são um conjunto de significados dos sujeitos sobre esse objeto, logo a Representação Social é definida a partir da concretização do objeto para os sujeitos, neste caso as práticas focalizam essa efetivação. Para Wachelke e Camargo (2007, p. 381) “uma representação existe se é acompanhada por correspondência nas práticas realizadas”.

São as práticas sociais que conferem sentido à realidade social, elas são organizadas e orientadas pelas Representações Sociais dos sujeitos, por isso compreender as RS requer um aprofundamento nas práticas dos sujeitos com relação ao objeto. Alicerçada no cotidiano, as práticas elucidam mais claramente o contexto em que essas representações se constroem, desse modo, as práticas garantem o laço com o objeto, fornecendo características que permitem perceber o diálogo entre as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos envolvidos.

A articulação do aporte teórico da Teoria das Representações Sociais com a Agroecologia se mostra desafiador, mas revela o potencial dessa teoria em buscar, a partir do contexto social dos sujeitos, processos e conteúdos relacionados à especificidade do objeto. Nessa categoria, colocamos em evidência a relação entre práticas e Representações Sociais, isso porque, de acordo com Sá (1996), apesar do discurso ser um importante elemento na inferência das RS, este apenas não basta, é essencial articular esses dados com aqueles provenientes das práticas dos sujeitos. Embora as RS não sejam cópias fidedignas dos objetos, estas têm o potencial de orientar práticas e justificar ações dos sujeitos, isso devido ao fato delas serem produzidas e compartilhadas por membros de grupos sociais. A agroecologia nos Ceffas é um objeto permeado de discursos, mas acima de tudo ela é implicada em práticas. Dessa forma, o que nós propomos verificar é a existência de representações com correspondência prática.

As práticas desses educadores como natureza funcional, descritas em formas de ações, são orientadas a partir das RS desses sujeitos, isso porque os eventos do cotidiano são dados empíricos da constituição das representações. Portanto, as práticas, devido sua maior estabilidade, possuem significados pertinentes para definir as RS dos sujeitos, elas trazem pontos de referência que orientam o processo de constituição dessas representações. De acordo com Wachelke e Camargo (2007) o termo comportamento, na literatura de Representações Sociais, frequentemente assume a forma de práticas sociais. Desse modo, o que é mais importante é como o indivíduo, como membro de um grupo social, emite seu comportamento, ou seja, como constrói e orienta suas práticas. Consideramos que, no caso da agroecologia os

²⁹ Para Telau (2015, p.167) a TRS e a perspectiva histórica-dialética buscam a articulação entre a teoria e a realidade concreta e prática vivenciada pelos sujeitos. Para tanto uma teoria descolada do cotidiano é academicismo, ilustração da realidade e informação descontextualizada.

comportamentos e atitudes dos educadores, explicitados nas práticas, são ações refletidas, assim o indivíduo tem um certo controle de suas ações, dado a grande quantidade de variáveis que o Ceffa fornece para a tomada de posição.

Em síntese, essa categoria busca compreender o impacto da agroecologia nas práticas sociais desses educadores, de como eles transformam o conhecimento e as ideias em ações, e como isso constitui e reconstitui a agroecologia no contexto dos Ceffas. Depois de trabalharmos em delinear a inserção social desses sujeitos (educadores) no contexto dos Ceffas e consequentemente na agroecologia, cabe agora debruçarmos em como as práticas são historicamente determinadas. Esse processo, mostra como os sujeitos estão interpretando e agindo com relação aos acontecimentos da realidade cotidiana, além do mais esse caminho reafirma o papel das Representações Sociais na orientação das condutas e das práticas sociais. Enquanto na segunda categoria “pressão à inferência” foram apontados os julgamentos e as tensões vividas pelos educadores com relação ao referencial da agroecologia, nesta categoria “práticas” evidenciamos o posicionamento desses sujeitos, esse é o percurso natural das RS.

As formas de conceber as Representações Sociais estão associadas à condição e a experiência social do indivíduo com o objeto, portanto a atividade representacional serve-se do sentido que o indivíduo dá ao objeto para integrá-lo ao seu universo representacional (MARKOVÁ, 2017). Para tanto, fazer a relação entre as práticas sociais e a estrutura da representação requer a análise de aspectos interacionais, culturais, políticos e ideológicos prevalentes no grupo estudado, percurso que estamos traçando desde o início da análise das trajetórias, assim esta pesquisa não se limita em descrever o campo da representação, mas também identificar os elementos que o compõe, por isso nossa tentativa, a partir das narrativas dos entrevistados, de problematização e teorização, dando razão e qualidade para o enfoque qualitativo dessa pesquisa. esse caminho reafirma as RS quanto às condições de sua produção, isso consolida o adjetivo “social” nas representações, portanto a capacidade do objeto afetar e implicar o sujeito no contexto social determina a forma como os indivíduos apoiam e guiam suas atitudes, tudo isso relaciona-se às condições que as representações foram produzidas.

Captar significados, valores, referências e símbolos, dentro de uma temporalidade, contribui para compreensão dos elementos que impactam a tomada de posição desses sujeitos, assim o cotidiano nos oferece princípios organizadores para composição das Representações Sociais desses sujeitos. É fato que os princípios geradores de posicionamento abarcam uma diversidade de relações, mas que as Representações Sociais também servem para manter a coesão do grupo, por isso as práticas também são elementos que identificam o grupo social, elas carregam referências à pertença grupal, afinal uma Representação Social fornece aos

integrantes dos grupos indicações sobre o que é e como agir em relação a um objeto social. Nesse contexto, Moscovici (2003) chama atenção para a função normativa e prescritiva das RS, nas quais esta serve de guia para ações e relações sociais.

Compreender as Representações Sociais significa, de forma prática, conceber como os sujeitos estão interpretando seu contexto e como isso tem orientado suas ações, todavia as RS têm a função de regular as relações dos sujeitos com o mundo social, por isso a significância das RS na orientação das práticas dos indivíduos. Dado o contexto complexo e contra hegemônico dos Ceffas, onde as tensões entre o eu, o outro e o objeto funcionam como papéis de regulação e organização das relações sociais, os educadores dos Ceffas, enquanto sujeitos sociais, assumem variados papéis sociais – filho, pai, educador, militante, cristão – e para cada um desses papéis o educador precisa de um conjunto de representações, de toda forma nosso foco aqui é o papel enquanto educador e sua relação com a agroecologia.

Assim, seguindo o mesmo formato organizativo que permeou a construção desta pesquisa, decidimos por caracterizar as Representações Sociais desses sujeitos, a partir de suas práticas, por similitudes de narrativas, isso porque alguns educadores se convergem na compreensão e nas ações quanto a agroecologia, por isso suas Representações Sociais se assemelham, assumindo convergências possíveis. Para tanto, orientado pelo nosso referencial teórico, encontramos três dimensões de práticas agroecológicas, isso nos fez agrupar as Representações Sociais de nossos sujeitos a partir dessas três ênfases. Portanto, os 18 sujeitos participantes dessa etapa da pesquisa tiveram suas Representações Sociais divididas em: (1) Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica, (2) Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica e pedagógica e (3) Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica, pedagógica e movimento. Isso significa que cada um dos sujeitos pesquisados teve sua Representação Social de agroecologia delimitada em uma dessas categorias representacionais.

Para se chegar a este resultado, de associação das Representações Sociais, tivemos como âncora as narrativas desses educadores. Para isso todos os educadores, durante a entrevista narrativa, responderam a seguinte questão: *quais as práticas que você (educador) desenvolve no Ceffa que estão diretamente relacionadas e que potencializam a agroecologia?* De posse desse enredo de narrativas, específicas dessa questão e do conjunto de elementos das entrevistas, empenhamos em sistematizar, de acordo com nosso referencial de pesquisa, as diferentes formas que esses educadores representam a agroecologia.

A primeira categoria representativa “Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica” inclui os educadores que definem suas práticas agroecológicas ancoradas em questões

técnicas e de produção, assim todas as alusões desses educadores com relação à agroecologia estão no campo produtivo, do manejo sustentável com a terra, para isso objetivam suas práticas em técnicas agrícolas sustentáveis. Entre estas técnicas estão: produção de caldas alternativas, adubação verde, adubação orgânica, rotação de culturas, controle biológico, entre outras técnicas que retratam o contexto da produção agroecológica. As narrativas desses educadores com relação às suas práticas evidenciam a agroecologia no sistema agroalimentar, ou seja, a agroecologia numa perspectiva pragmática e que busca otimizar a produção do agricultor.

A segunda categoria representativa “Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica e pedagógica” insere os educadores que permeiam suas práticas agroecológicas nas dimensões técnica e pedagógica. Isso significa que esses educadores compreendem agroecologia numa dimensão maior que a anterior, acrescentando o caráter pedagógico da agroecologia, por isso esses sujeitos acreditam que os diversos instrumentos pedagógicos da alternância também potencializam a agroecologia. Esta segunda Representação Social de agroecologia revela, através das instâncias técnica e pedagógica, uma leitura da agroecologia numa perspectiva metodológica capaz de levar aos estudantes uma formação técnica e humana (social), na qual estas duas dimensões, técnica e pedagógica, tiram os estudantes do conforto com as situações dadas, assim a perspectiva técnica oferece os elementos de base científica para produção e a perspectiva pedagógica oferece os elementos para formação humana dos sujeitos.

A terceira categoria representativa “Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica, pedagógica e movimento” agrega um terceiro elemento na dimensão anterior, que é a perspectiva do movimento. Dessa forma, além desses educadores incluídos nessa categoria cultivarem as perspectivas das dimensões técnica e pedagógica, esses acrescentam um novo elemento na prática agroecológica, que é a relação de movimento. Entende-se por movimento, aquilo que leva a compreensão de agroecologia enquanto fazer coletivo, que acampa bandeiras de diversos outros movimentos sociais. Movimento também retrata a perspectiva da dimensão política da agroecologia, de trabalho em rede, de primar pelo trabalho coletivo e organizado, de forma que o espírito de militância supere os modos de vida capitalista.

Nessa temática, além das Representações Sociais dos sujeitos entrevistados, serão evidenciados os processos que são geradores das RS, ancoragem e objetivação. A ancoragem é o enraizamento social da representação, ou seja, o sujeito assenta para posteriormente representar. A objetivação é a materialização do objeto, é quando o sujeito através de suas práticas formaliza o objeto em seu contexto social. Dessa forma, a ancoragem são as dimensões técnica, pedagógica e movimento, portanto, alguns sujeitos estão ancorados em apenas em uma dimensão, outros sujeitos em duas dimensões e outros nas três dimensões de agroecologia.

Essas dimensões são os pilares que sustentam as RS desses sujeitos, para objetivarem esses se subsidiam nessas dimensões de agroecologia. Por fim, o processo de objetivação são as próprias narrativas dos educadores, nas quais eles relatam suas práticas com relação ao objeto, sendo assim o relato das práticas evidencia o processo de objetivação, é quando o sujeito passa dos conceitos para fenômenos concretos. Desse modo, enquanto a objetivação está explícita nas narrativas, ou seja, a própria narrativa sobre as práticas é a objetivação; o processo de ancoragem está subjetivo nessas narrativas, cabendo ao pesquisador a partir do contexto da entrevista analisar quais os pontos que os sujeitos estão ancorando.

4.4.3.1 Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica

Para esse grupo de educadores a base desenvolvimentista da agroecologia nos Ceffas é determinada pela apresentação de alternativas que fornecem condições para os agricultores enfrentarem o pacote tecnológico da Revolução Verde, para isso concebem que o trabalho que fortalece a agroecologia nos Ceffas é derivado de melhores formas de estudar e manejar o sistema agroalimentar, sendo o foco o melhoramento do manejo agrícola. De *modus operandi* a agroecologia é reconhecida em função de sua sustentabilidade e resiliência com as práticas agrícolas, assim as práticas agroecológicas estão enraizadas numa racionalidade ecológica de manejar a terra, por isso projetam-se sistemas agrícolas capazes de dar respostas, através da eficiência técnica, diante do sistema convencional de produção.

Esses educadores estão ancorados na prática de uma agricultura mais produtiva através de técnicas alternativas, o estímulo agroecológico é despertado pelo oferecimento de novas técnicas que emancipam os agricultores em seu trabalho com a terra, assim a abordagem agroecológica é fundamentada numa produção limpa e sustentável. De todo modo, a agroecologia é sustentada mediante uma proposição técnica, uma vez que sua evidência se dá pela priorização de técnicas que almejam potencializar a produção do agricultor. Outro fator que também será visto nas narrativas é que alguns educadores justificam sua aptidão por esta orientação na motivação dos estudantes, estes por estarem adquirindo novas habilidades práticas se interessam mais, essa condição favorece tanto o estudante como sua família.

Essa Representação Social de agroecologia evidencia que esse grupo de educadores têm como característica o gosto pela extensão rural, de cultivar nos estudantes esse espírito extensionista e estender os conhecimentos práticos apreendidos no Ceffa para as famílias e comunidades. Outro fato motivador para esses educadores tomarem essa posição se deve às

suas formações, esses por serem oriundos de cursos convencionais, que cultivam os princípios do agronegócio, são levados a enxergarem a agroecologia nessa perspectiva técnica, como será discutido a seguir.

Dos 18 entrevistados, 6 educadores tiveram suas Representações Sociais ancoradas nessa dimensão técnica, são eles: Jorge, Pedro, Antônio, Nelson, Cristina e Marina. Os educadores Jorge, Pedro e Cristina são egressos de cursos de agronomia, Antônio é egresso do curso técnico em agropecuária das antigas escolas fazendas, Nelson é egresso do curso tecnólogo em agronegócio, e Marina é egressa do curso de licenciatura em ciências agrárias. Todos esses 6 educadores, conforme já demonstrado em suas trajetórias, principalmente com relação à agroecologia na escola, cursaram suas habilitações para docência em cursos convencionais, nos quais as ciências agrárias eram postas no curso da agricultura convencional, que prioriza os elementos do agronegócio. Dessa forma, um dos motivos, para que a Representação Social de agroecologia desses educadores esteja ancorada nessa dimensão técnica, pode ser a formação nas ciências agrárias. Esse cenário foi encontrado na pesquisa de Ayukawa (2007), na qual 77% de seus entrevistados apresentaram uma concepção técnica-ambiental de agroecologia, e em resposta a tal resultado a pesquisadora aponta que umas das razões se deva a formação dos professores que são oriundos de cursos que não potencializam o paradigma da agroecologia. Com relação aos nossos entrevistados, este percentual é 33% (n=18). Portanto, cabe-nos agora discutir as implicações desses 6 educadores (33%), conhecendo alguns pontos de suas narrativas, identificando quais elementos que levaram a apontar suas Representações Sociais nessa dimensão técnica:

1. A gente trabalha café na quarta série, desde o plantio, preparo do solo, a gente já trabalha formas alternativas, utilização de matéria orgânica, utilização de cobertura morta, não trabalhar simplesmente com monocultivos, trabalhar consorciado com frutíferas, com outras árvores, com forragem, com leguminosa, destacando sempre os benefícios que tem. Na medida do possível a gente vai colocando algumas ideias de criação, dentro da disciplina de criações, algumas técnicas alternativas de criação; de culturas, técnicas alternativas de produção, utilização mais dessas técnicas de conservação: cobertura morta, cobertura verde, adubação orgânica. A gente destaca isso para eles, mas passa também um pouco do convencional, mas sempre destacando os benefícios, todo esse lado mais positivo da parte agroecológica. (Jorge, 24)
2. Aqui na escola se for perguntar o que você desenvolve de prática pertencente ao campo da agroecologia, eu diria que seria o movimento de produção de caldas, inclusive recentemente a gente ficou muito satisfeito com a produção de tomate que a gente teve aqui na escola, que não é uma produção fácil porque é uma planta bem suscetível a pragas e doenças e tem que ter um acompanhamento bem de perto mesmo, normalmente você escuta muito as pessoas falarem que tomate sem veneno não produz, então a gente conseguiu aqui, dentro do sistema agroecológico, ter uma produção bem interessante. Então o trabalho que a gente vem fazendo na agroecologia aqui está mais nesse campo, produção de caldas, uso de controle biológico também, a gente faz algumas práticas com os estudantes do EM³⁰, por exemplo. (Pedro, 38)

³⁰ Microrganismos eficientes

3. Eu acho que o que mais tem ficado marcado com os estudantes são as experiências, experiências da escola e experiências em casa. Essas atividades têm marcado bastante o tema agroecologia com os estudantes. A experiência na escola quem acompanha é o monitor da área técnica. Sou eu. Tem um espaço reservado toda semana para eles irem lá acompanhar, então toda semana ele vai lá no local realiza as anotações, as discussões, a tabulação de dados. Por exemplo, na semana passada nós colhemos o feijão da experiência do oitavo ano. Eles tinham semeado o feijão com 16 variedades. Logo no início semeou, cada um semeou seis sementes. Logo depois começou a tabular os dados de porcentagem de germinação, qual variedade germinava mais, qual variedade germinava menos. É mais dessa linha, toda semana vai acompanhando, até a colheita. Quando colhe, faz a tabulação de peso de semente, produtividade de quilos por hectare, essa coisa toda. (Antônio, 48)
4. Na aula de... às vezes a gente dá aula prática e vamos castrar, por exemplo, um animal em uma prática para poder fazer uma experiência. Aí a gente tenta fazer os procedimentos, é claro que não é dentro da agroecologia, mas dentro do bem-estar animal, anestesiá-lo o animal, aplicar medicamento para não dar uma infecção, ter todo um cuidado para não machucar, para não estressar o animal. A gente também contribui, tipo “vamos fazer cursinho, vamos fazer armadilhas luminosas, armadilhas”, por exemplo, para insetos utilizando coisas da propriedade, eu acho que na forma que o monitor entende um pouco de agroecologia... Você vê aqui bastante cupins e tem também os arranjos que a gente faz aqui, os arranjos, os consórcios. Então são nessas pequenas práticas que eu vejo que tem presença da agroecologia. (Nelson, 54)
5. As nossas aulas práticas, as práticas, o próprio jeito de manejar o solo, a gente implementa algumas práticas do tipo diversificação, rotação de cultura, consorciamentos, uso de matéria orgânica, cobertura do solo, compostagem, manejo de melhor aproveitamento da água por meio da diversificação de várias culturas sendo irrigadas ao mesmo tempo, porque otimiza o aproveitamento da água, o uso de cobertura também para a gente ter esse melhor aproveitamento da água, a compostagem da escola que é um ciclo contínuo, os restos de folhas, grama que vem do jardim associado ao resto de verdura que vem da cozinha vai para a compostagem. Essas são algumas das práticas que a gente tem aqui: o manejo do solo tanto no manejo das práticas de conservação como no manejo de adubação, o uso de caldas, iscas no controle de pragas e doenças e a questão da água também. (Cristina, 40)
6. A aula, você prepara uma aula, leva os ingredientes para preparar, mostra como é que faz, alguns já fazem em casa, por exemplo a calda bordalesa, como é que faz, como funciona, e a gente prepara. E aí num outro dia da aula, porque a gente tem duas aulas teóricas e uma prática, vai lá no espaço de vivência e faz o uso. Tem a matéria lá, que agora no 3º trimestre é saúde, aí a gente trabalha saúde das plantações e criações, primeiro a gente traz o que é praga, o que é doença e depois como é feito o controle, aí a gente vai ensinando como é feito o controle e faz uma demonstração. Lá na horta, por exemplo, a gente tem ataque de pragas aí trabalhamos com caldas naturais para tentar combater aquela praga, o manejo sempre agroecológico e não utilizar de forma alguma, defensivos. Então essa parte da agroecologia é vivenciada na horta, no espaço de vivência da horta. (Marina, 29)

As narrativas descritas evidenciam aquilo que nós já descrevemos como dimensão técnica, que é essa materialização da agroecologia pelo viés técnico, cujo *modus operandi* da agroecologia se dá no manejo do sistema agroalimentar, principalmente a propriedade da escola, para esses educadores o berço da agroecologia é propriedade do Ceffa, por isso suas preocupações se fundamentam em oferecer aos estudantes práticas alternativas que os possibilitem aplicar em seu meio socioprofissional. Esta dimensão da agroecologia está muito aliada à preocupação técnica-ambiental, da mesma forma ela oferece condições para independência dos agricultores familiares, independência tanto na forma de produzir como na

comercialização, oferecendo um produto com melhores condições de consumo. Importante destacar que esses educadores, por serem da área técnica, carregam a responsabilidade para com a formação técnica dos estudantes, isso também carrega o peso de preparar esses jovens para o desenvolvimento de sua profissão, seja na sua família, seja no mundo do trabalho, por isso as aulas práticas, o exercício de aprender fazendo, compreende o ambiente que potencializa essa relação.

A agroecologia, nessa perspectiva técnica, carrega algumas similitudes da agricultura orgânica, isso devido a essa ênfase nas técnicas alternativas menos agressivas ao meio ambiente, com isso se tem um produto limpo de insumos químicos. De qualquer maneira, sem considerar o viés ideológico, as técnicas de manejo nos sistemas agroalimentares é o que mais aproxima essas duas correntes, por isso o termo agricultura orgânica é recorrente nos discursos desses educadores.

Percebe-se que a atuação desses docentes, com relação ao referencial da agroecologia, enfatiza-se e é justificado pelo aspecto da produção, daí o empoderamento dos estudantes com relação a aquisição de habilidades técnicas. Nesse sentido, como as técnicas alternativas são o embrião da agroecologia, busca-se cada vez mais práticas inovadoras e que impulsionam a produção. Para esses educadores o estímulo e a vivência na agroecologia se dá pela prática, pelo exercício de aplicar as técnicas agroecológicas em campo, por este motivo esses educadores, como demonstramos na categoria “pressão à inferência”, são os mais tensionados com relação à continuidade dos jovens na linha agroecológica, porque esses estudantes encontram dificuldades em aplicar essas técnicas apreendidas na escola no ambiente externo, isso devido à forte influência do agronegócio no espaço agrário.

O posicionamento de Jorge, depoimento 1, evidencia a prática da agroecologia nesse contexto que descrevemos nas linhas anteriores, “[...] trabalha formas alternativas, utilização de matéria orgânica, utilização de cobertura morta [...]”. Jorge é agrônomo e tem dois anos de experiência na pedagogia da alternância, seu posicionamento coloca sua Representação Social de agroecologia ancorada nas técnicas alternativas, suas atitudes com os estudantes que fortalecem a agroecologia inclinam sempre para aquisição de habilidades técnicas, de aprender metodologicamente todo esse ambiente de práticas alternativas. As Representações Sociais de Jorge apresentam-se aqui sob a forma de conhecimentos técnicos, suas ações que justificam agroecologia são sustentadas pela apresentação de modos alternativos de produção, portanto esses elementos de cunho técnico agrícola se estruturam na organização da prática de Jorge.

O segundo posicionamento, Pedro, também fortalece essa perspectiva de Representações Sociais ancorada em quesitos técnicos. Pedro também é engenheiro agrônomo

e relatou em sua trajetória escolar que a agroecologia não foi abordada em sua graduação. Dessa forma, sua formação em nível superior foi em função do trabalho com a agricultura convencional, pode ser que essa ausência da agroecologia em sua graduação fortaleça essa compreensão de agroecologia. Em sua narrativa usa como exemplo bem-sucedido de agroecologia o plantio de tomate na propriedade da escola. Esta ação, segundo Pedro, foi uma forma de fortalecer e mostrar para os estudantes e a comunidade externa a potencialidade da agroecologia. Sendo assim, baseado nessas narrativas, as Representações Sociais de Pedro são ancoradas nessa dimensão técnica, que por mais que durante sua entrevista em alguns pontos ele relaciona agroecologia numa perspectiva mais abrangente, citando outras potencialidades da agroecologia, citou a questão do gênero em sua família, conforme descrevemos na categoria “trajetória”, mas sua prática ainda está ancorada nesse campo técnico, do ambiente produtivo, por isso suas RS de agroecologia figuram-se nessa dimensão técnica.

O depoimento 3, Antônio, evidencia a potencialidade das experiências agropecuárias no trabalho com agroecologia. As experiências, tanto na escola quanto em casa, são plantios comparados, nos quais os estudantes aplicam técnicas diferenciadas em uma mesma variedade de planta, e após um determinado período aplicando as técnicas, eles avaliam o andamento e emitem relatórios com as características que foram notadas. Nesse contexto, o que Antônio potencializa enquanto conhecimento agroecológico é o desenvolvimento, nas experiências, de diferentes técnicas agroecológicas, com isso, além do estudante vivenciar a aplicação das diferentes técnicas, o mesmo tem a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento daquela cultura, desde o plantio até a colheita. Assim, o destaque de Antônio está no quesito técnico das experiências, que da mesma forma que Pedro, depoimento 2, ele, durante sua entrevista, pontua agroecologia numa dimensão mais abrangente, mas quando tem oportunidade de falar de suas práticas, estas estão ancoradas em quesitos de cunho técnico, de oportunizar e convencer os estudantes com esses elementos, por isso, baseado em suas práticas, as RS de Antônio sobre agroecologia estão na dimensão técnica, voltada para o campo agrário.

O quarto depoimento, Nelson, mostra sua compreensão de agroecologia também voltada para aquisição de habilidades e técnicas de produção. Nelson é egresso dos Ceffas e na graduação cursou tecnólogo em agronegócio e assim como outros educadores realizou em nível superior um curso que não potencializava agroecologia. Dessa forma, essa realidade pode ter influência em suas ações com relação à agroecologia. De todo modo, a narrativa de Nelson coloca-o ancorado nessa dimensão técnica, com valorização das técnicas do campo agrário. A ênfase de seu posicionamento concerne aos elementos dos conhecimentos técnicos, por isso suas Representações Sociais de agroecologia ancoram-se nessa gama de situações práticas e de

manejo agrícola. Nelson reconhece agroecologia em suas experiências de sala aula e na realização de aulas práticas, a partir dessas situações ele estabelece ligações concretas com agroecologia, construindo assim seu processo de Representação Social ancorado na dimensão técnica.

Seguindo a linha dos posicionamentos anteriores, o depoimento 5, educadora Cristina, também evoca elementos que a direcionam para uma Representação Social de agroecologia ancorada em questões de cunho técnico e de manejo com o campo. Cristina também é engenheira agrônoma e sua vivência em agroecologia se deu em atividades extracurriculares na universidade, de toda forma sua Representação Social de agroecologia apresenta-se numa esfera agrária, que é construída principalmente na propriedade da escola, seu enfoque incide sobre a capacitação dos estudantes em processos formativos de âmbito técnico, de fortalecer essas atividades, tanto no campo teórico quanto prático, no contexto dos estudantes.

O último posicionamento, Marina, reafirma esse enfoque agroecológico baseado em aplicação de técnicas alternativas, sua compreensão de agroecologia é dominada pela questão técnica, além do mais ela tem como ponto material de agroecologia a horta da escola. Marina é formada, no nível superior, em licenciatura em ciências agrícolas, em sua passagem pela universidade não teve a oportunidade de vivenciar a agroecologia em nenhuma dimensão, por isso afirma que seu primeiro contato com agroecologia foi nos Ceffas, a agroecologia então foi criando significado ao longo de sua atuação docente no Ceffa. Durante toda entrevista de Marina a agroecologia foi colocada nessa dimensão agrária, de vivenciá-la apenas no espaço agrícola da escola, sua ênfase se dava na combinação de aula teórica e prática, assim a agroecologia é registrada nesses momentos que são elucidadas técnicas de manejo com a terra. Portanto, Marina tem suas Representações Sociais de agroecologia ancorada nessa dimensão técnica, de relacionar os elementos da agroecologia aos elementos da sua disciplina técnica e da atividade prática realizada na horta.

Todos esses educadores têm como característica a formatação da agroecologia baseada em elementos da execução de técnicas agrícolas, em suas colocações essas são o dispositivo de praticar e potencializar agroecologia nos Ceffas, por isso o retrato de suas Representações Sociais está nessas atividades relacionadas ao contexto agrário. Portanto, o significado que esses educadores dão para agroecologia, como eles constroem sua Representação Social, tem relação com fatos agrícolas, de se construir outro formato de agricultura, assim a formação de consciência agroecológica é alimentada pelas técnicas alternativas e pelo aparato de produção.

Considerando as RS como elemento orientador das ações dos sujeitos, tem-se como pressuposto que as ações e as atitudes são consequências das Representações Sociais, ou seja,

os sujeitos formam suas RS e posteriormente estas guiam suas ações. No caso dessa categoria de RS, os educadores formaram suas RS de agroecologia ancorados numa dimensão técnica, desse modo suas ações, suas práticas giraram em torno dessa orientação representacional. Daí os mesmos citaram como práticas agroecológicas: cobertura morta (Jorge, 24), controle biológico (Pedro, 38), plantio de feijão (Antônio, 48), armadilhas luminosas (Nelson, 54), compostagem (Cristina, 40) e calda bordalesa (Marina, 29). É notável o laço dessas práticas com o âmbito técnico da agroecologia, no qual prioriza-se a formulação de habilidades técnicas nos estudantes. Dessa forma, esses educadores têm a preocupação com a didática dessas aulas práticas e teóricas, com isso a transmissão do saber agroecológico fica mais evidente, contribuindo assim para formação profissional dos jovens.

Esse grupo de educadores é tensionado com o que Jodelet (2015) chama de saber teórico e saber de ação, sendo que o saber teórico é a fundamentação científica das práticas, normalmente estão relacionados aos conhecimentos disciplinares; já o saber de ação, é assimilado às aptidões práticas, remetidos à aplicação real. Ainda de acordo com Jodelet (2015) ambos os saberes podem explicitar as Representações Sociais dos sujeitos, isso porque esses saberes, por se aproximarem no contexto social, contribuem para formalização do objeto, orientando, assim, a conduta e a relação com o objeto. Em face dessa situação, esses educadores conduzem suas práticas agroecológicas apoiando-se em elementos que implicam em habilidades técnicas, de criar nos estudantes motivação para agroecologia a partir dessas provocações técnicas, que tem como fim melhorar a condição de produção dos agricultores.

Como atividade-fim a emancipação através do domínio das técnicas não se tem outro objetivo se não melhorar a produção do agricultor, assim a agroecologia é conjugada com a competência produtiva, o processo agroecológico é sustentado pelos parâmetros técnicos agrônômicos. Desse modo, a agroecologia é materializada nos Ceffas pela aplicação dessas técnicas e, conseqüentemente, essas competências são criadas nos estudantes. Esse grupo de educadores aqui apresentado traz pontos comuns que permitem agrupar suas Representações Sociais de agroecologia. Ao mesmo tempo, essas representações carregam marcas de alguém que tem uma trajetória pessoal, mas que ao colocarmos o objeto em evidência esses educadores apresentam similaridades em suas condutas, daí que suas RS apresentam características comuns.

Dada a amplitude e fecundidade das RS, esta se relaciona a eventos e experiências que os sujeitos vivenciam, buscando também o estudo científico do senso comum. Dessa forma, nessa categoria de RS sobre agroecologia, os educadores ancoram-se nessa dimensão técnica, busca analisar aquilo que é senso comum entre esses educadores com relação à agroecologia,

isso permite uma aproximação do que Moscovici (2001) chama de saberes sociais do senso comum. Assim, analisar as relações assimétricas construídas pelos sujeitos em suas interações relaciona-se também ao processo cognitivo de como as pessoas pensam, sentem e agem no cotidiano, por isso o senso comum organiza o processo simbólico do objeto nas relações sociais.

Por fim, essa categoria representativa, composta por 6 sujeitos, abarca a diversidade de atividades técnicas que envolvem a agroecologia nos Ceffas, esses educadores ancorados no campo técnico voltado ao melhoramento produtivo afirmam a agroecologia numa dimensão importante, cujas práticas fundamentam-se na emancipação dos jovens quanto ao processo de manejo agroecológico nas propriedades, outra justificativa é a motivação dos estudantes, para esses educadores o trabalho nessa perspectiva motiva e dá elementos para os estudantes praticarem agroecologia em seus contextos socioprofissionais. Na próxima categoria representativa encontraremos aqueles educadores que além de representarem a agroecologia pela dimensão técnica, também a representam na vertente pedagógica, assim esse outro grupo de educadores representa a agroecologia a partir de duas dimensões, conforme descreveremos a seguir.

4.4.3.2 Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica e pedagógica

Essa categoria de Representações Sociais além de abarcar questões de cunho técnico que já exploramos na categoria anterior, e que por uma questão de objetividade de nosso texto, intensificaremos o debate nos elementos pedagógicos, dado que as características dos elementos técnicos não divergem do grupo anterior, sendo assim ao analisarmos a narrativa dos educadores desse grupo focalizaremos nesses elementos pedagógicos.

Quando denominamos essa dimensão de ancoragem da agroecologia, a dimensão pedagógica, tivemos como elemento motivador a compreensão de agroecologia para além do campo técnico, considerando agora, também, o caráter pedagógico e social da agroecologia. Esta característica é marcada nos posicionamentos desses educadores quando esses apontam os instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância como sendo propulsores da agroecologia, isso vai de encontro com a dimensão social da agroecologia que apontamos em nosso referencial teórico, esse processo fortalece a formação da consciência social e crítica diante dos fatos que afligem os povos do campo.

Dessa forma, essa dimensão foi nomeada pedagógica porque os educadores materializam os princípios da agroecologia nos instrumentos pedagógicos da alternância. Como

descrevemos, também em nosso referencial teórico, a pedagogia da alternância tem diversos instrumentos pedagógicos que fortalecem principalmente a formação de consciência dos jovens. Através de uma interação dialética, esses instrumentos se destacam dada sua capacidade de problematização da realidade dos jovens, figurando como eixos organizadores da vida social dos estudantes. Contudo, os educadores ancorados nessa dimensão técnica e pedagógica, orientam suas práticas agroecológicas objetivando duas qualificações: técnica e social. Nesse contexto, a visibilidade agroecológica acontece tanto nas atividades práticas e teóricas de âmbito técnico, como também na aplicação dos instrumentos pedagógicos que compõem a pedagogia da alternância.

Os instrumentos pedagógicos na alternância têm a função de mediar as relações dos estudantes com o mundo, esses têm a incumbência de colocar o jovem para refletir sobre sua realidade e suas relações com os objetos e com as pessoas. Desse modo, os sujeitos são colocados enquanto seres socio-históricos que são obrigados a reagirem diante das condições desastrosas que a humanidade é submetida. A agroecologia então comunga desses mesmos preceitos da pedagogia da alternância, assim a partir dessa similitude esses educadores compreendem que os instrumentos pedagógicos da alternância potencializam os princípios da agroecologia. Para esses educadores a agroecologia não pode ser entendida apenas como um conjunto de técnicas, em suas narrativas eles evidenciam que esse comportamento reduz a um tecnicismo, colocando-a como um desmembramento da agricultura orgânica, se propondo a solucionar problemas produtivos causados pela agricultura convencional.

Portanto, esses instrumentos pedagógicos na potencialização da agroecologia nos Ceffas são tão importantes quanto as atividades de âmbito técnico. Dessa forma, ambos os aportes são importantes para a compreensão e fortificação da agroecologia. Essa forma de materializar a agroecologia amplia significativamente seu entendimento, essa compreensão permite avançar para um conhecimento agroecológico que simplesmente relaciona-se ao manejo ecológico de sistemas agrários, colocando os sujeitos para problematizar também suas relações sociais enquanto integrantes de um coletivo. Nesse sentido, as variáveis sociais ocupam lugar estratégico na compreensão de agroecologia, e os instrumentos pedagógicos da alternância dão lugar para esses elementos de emancipação social frutificarem.

Dos 18 entrevistados, 7 educadores tiveram suas Representações Sociais ancoradas na dimensão técnica e pedagógica, são eles: Alberto, Ana, Rita, Marcos, Francisco, Alice e Luiz. Estes educadores apresentam em seus depoimentos estas duas ancoragens: técnica e pedagógica. Na primeira parte de suas narrativas são evidenciados os elementos que remetem a dimensão técnica, voltada às questões de manejo agrário; e na segunda parte da narrativa, são

abordados os elementos que direcionam para dimensão pedagógica da agroecologia, na qual os educadores apontam os instrumentos pedagógicos como propulsores da agroecologia.

1. Acho que, por exemplo, pensar na parte prática, uso de material orgânico, as próprias caldas, falando na forma mais simplista, uso de extratos para combater as pragas, tentar o máximo de diversificação possível na horta que é o nosso principal campo de experimento, vamos dizer assim. Isso aí é a prática. Os meninos até na auto-organização estão fazendo agroecologia. Os seres se respeitam, se organizam a fim de ter uma boa convivência nesse espaço, está fugindo do campo da técnica, mas na minha concepção é agroecologia. Porque agroecologia é isso na minha concepção, convivência harmoniosa com os seres ali, todo mundo convivendo, vamos dizer assim. (Alberto, 38)
2. Na semana passada fizemos um plantio consorciado de mandioca, aqui do lado da secretaria, no acompanhamento da terceira série, dentro da experiência deles, plantamos mandioca, milho, feijão e um quadradinho de rami para preparar para as criações porque este ano a gente está sem as galinhas aqui. Tem as práticas de compostagem que a gente... na terceira série mesmo, que eu acompanho no acompanhamento de turma, a gente desenvolve a experiência. Eu também acho que o princípio da auto-organização, ele é relacionado com a agroecologia. Porque, as vezes quando a gente vai falar o que é agroecologia a gente não pode mais, a gente como educador, pensar que é só a prática pela prática. É o jeito dos estudantes se comportarem, não sei. Isso é desenvolvimento social dos estudantes, eu acho que isso pode ser uma prática. (Ana, 36)
3. As experiências agropecuárias, por exemplo. Mesmo a gente, como comentei, não ter como ter um laboratório experimental para desenvolver mesmo o sistema agroecológico, acho que as experiências agropecuárias são importantes porque os meninos conseguem ir visualizando as técnicas mesmo que um pouco artesanais, não no longo período de desenvolvimento, mas os meninos conseguem ir percebendo o valor das técnicas alternativas. Eu penso que o sistema de auto-organização de estudantes também é um momento onde os meninos vivenciam a agroecologia, porque as relações que a gente ajuda os meninos a irem cultivando no momento da vivência eu acho que também está dentro da agroecologia, isso é muito importante, os meninos conseguem visualizar as coisas de outra forma. Isso também é um pensamento agroecológico. (Rita, 26)
4. As experiências agropecuárias, inclusive a nossa experiência aqui, a da 1ª, a da 2ª e da 3ª série todas elas são pautadas na agroecologia. Mas diretamente eu participo da experiência da 1ª e 2ª, nutrição das plantas e saúde das plantas, a partir do sistema de mandala daquele projeto PAIS, projeto agroecológico integrado sustentável, que é o cultivo de hortaliças integrado com frutíferas e a criação de galinhas, você pode inserir minhocário e até piscicultura, aqui a gente foca mais na parte hortaliças, criações temos um limite. O plano de estudo, aí não pontuaria um ou dois, mas o método, eu acompanho o plano de estudo da 1ª, 2ª e 4ª série, nós tivemos também o plano de estudo coletivo sobre agroecologia, então eu posso dizer que vivencio está realidade. A partir do plano de estudo algumas atividades vivenciais. (Marcos, 30)
5. Ontem mesmo uma turma fez uma aula prática sobre cultivo do milho, plantou o milho, instalou sistema de irrigação, adubação e tudo, aí a mesma turma ontem fez a colheita do milho. Então o que a gente consegue visualizar? Milho crioulo, com adubação orgânica, então o que a gente consegue observar diante disso? Que não podemos só refletir e não pode só apresentar a técnica, são coisas que tem que estar simultâneas, juntas, e isso vai dando corpo à discussão da agroecologia. Agroecologia a gente discute em todos os momentos, mas muitas vezes alguns estudantes ainda interpretam como produção e outros só como reflexão, por isso é importante manter estes elementos juntos, e as áreas do conhecimento vão dando conta no campo da reflexão. Têm os estágios, pra quem está no ensino médio, que ajuda também no campo da reflexão, os meninos voltam dos estágios com uma bagagem muito boa, (Francisco, 28)
6. A gente faz as caldas, os extratos vegetais para manejar as pragas e doenças da lavoura. A gente vai a campo, coleta enfermidades e faz a demonstração de como aplicar, como é que faz o manejo, faz calendário. As ferramentas da alternância, a pedagogia da alternância é uma pedagogia agroecológica como um todo, todos os instrumentos dela são participativos, democráticos, contextualizados e cuidam

das relações das pessoas. Por exemplo, a auto-organização para mim é um dos princípios agroecológicos, da vivência coletiva, do coletivo, da coletividade. (Alice, 45)

7. Quando você está trabalhando com um conteúdo, ainda mais no meu caso que é agricultura e zootecnia, a gente busca sempre está integrando técnicas alternativas da gente tentar romper esse sistema convencional. Os cursinhos que acontecem diante dos temas geradores. Eu vejo que a agroecologia é trabalhada dentro da escola em vários aspectos desde a relação com os estudantes, os encaminhamentos no caso de vida de grupo quando aparece um desafio você diagnosticar para depois junto encaminhar, colocar o estudante na condição de refletir. A auto-organização é uma delas, porque dentro da auto-organização os estudantes desenvolvem as atividades, então eu vejo que auto-organização é um dos instrumentos que está relacionado diretamente com agroecologia. (Luiz, 30)

Conforme já descrevemos no início dessa temática, que nos aprofundaríamos nas questões de âmbito pedagógico, já que o aprofundamento na dimensão técnica foi feito na temática anterior, por isso, buscaremos nesses depoimentos acima evidenciar esse enfoque pedagógico. A perspectiva pedagógica dos instrumentos da alternância demonstra que esses são orientados para promoção da humanização das pessoas, buscando a elevação social, política e produtiva dos sujeitos. Dessa forma, esses instrumentos são indispensáveis para promoção do desenvolvimento local e pessoal do jovem. Esses instrumentos pedagógicos são os operacionalizadores da pedagogia da alternância, são eles os responsáveis em dinamizar a relação escola-estudante-família, por isso esses são comprometidos com a práxis desses estudantes.

Desde o início dessa pesquisa, nossa definição de agroecologia sempre acampou questões que ultrapassam a orientação técnica, por isso ela é postulada também como uma forma de vida, isso porque viver agroecologicamente é também não se conformar com os abismos sociais existentes na sociedade, isso coloca as pessoas num grau de importância maior que as questões produtivas. Sendo assim, os instrumentos pedagógicos da alternância foram pensados numa ótica que reflete justamente esses problemas sociais pautados pela agroecologia, por isso alguns educadores afirmam que pedagogia da alternância em si é agroecológica, isso acontece porque são referenciais científicos que se complementam, cuja agroecologia coloca em pauta os problemas e a pedagogia da alternância os operacionaliza. Então, é mais que justo reconhecer que os instrumentos da pedagogia da alternância são potencializadores da agroecologia.

Dada a diversidade de instrumentos pedagógicos que a alternância tem, os educadores podem perceber maior e menor participação desses no trabalho com agroecologia, por isso os educadores citaram instrumentos diversos, mas um instrumento em especial foi citado por 5, dos 7 educadores integrantes desse grupo, que é a auto-organização. A auto-organização é uma ferramenta que subsidia a vida em coletivo, esta se refere à condição de autogestão dos

estudantes em relação ao seu trabalho e as relações coletivas, que por sua vez ativa o protagonismo dos jovens em seu processo formativo. Este princípio da auto-organização assimila-se ao referencial da agroecologia porque busca nos jovens uma postura crítica para a vida de submissão, de silenciamento e obediência que o sistema capitalista tenta penetrar nos modos de vida dos camponeses, assim, através do protagonismo no exercício da vida na qual sua condição de existência perpassa por encaminhamentos e deliberações coletivas, torna-se possível a construção de novas relações sociais dentro e fora da escola.

O primeiro posicionamento, Alberto, afirma essa contribuição da auto-organização no trabalho com agroecologia “[...] *os meninos até na auto-organização estão fazendo agroecologia [...]*”. Para Alberto quando os seres buscam se respeitar e conviver harmoniosamente com as diferenças dos outros, esses estão praticando agroecologia, isso porque não adianta o agricultor ser uma referência na utilização de técnicas alternativas e cultivar comportamentos individualistas, homofóbicos e paternalistas, por isso a agroecologia também busca orientar as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Nesse sentido, a agroecologia não está somente no campo produtivo, ela está também nas relações sociais e na forma como os sujeitos se posicionam diante de fenômenos complexos, daí a auto-organização é uma das ferramentas que ajuda os jovens nessa vivência coletiva, de coordenar e ser coordenado, de usar o trabalho como princípio educativo, tanto no sentido ontológico quanto no sentido produtivo.

Os posicionamentos de Ana e Rita, depoimentos 2 e 3, também pontuam a auto-organização como instrumento que afirma a agroecologia nos Ceffas. Ambos os posicionamentos evidenciam a auto-organização enquanto espaço de vivência coletiva, onde o espaço organizado prescreve obrigações e responsabilidades nos estudantes, por isso o estudante quando lava a louça, varre a sala que estuda e rega o canteiro de hortaliças, este está contribuindo para um coletivo e que sua tarefa requer planejamento e comprometimento, esse processo tem uma função pedagógica que é preparar o jovem para viver numa sociedade mais justa e equilibrada, combatendo os valores mercantis da competição, em contrapartida alimenta-se a solidariedade e a cooperação em todas as esferas do ambiente educativo. Além do mais, contribui para uma divisão mais justa do trabalho, combate o machismo e insere o jovem no ambiente do trabalho doméstico. Diante dessas características é que a agroecologia e a auto-organização complementam-se e justificam-se.

O posicionamento de Marcos, depoimento 4, traz o método do plano de estudo como uma ferramenta potencializadora da agroecologia. “[...] *O plano de estudo, aí não pontuaria um ou dois, mas o método, eu acompanho o plano de estudo da 1ª, 2ª e 4ª série*”. O plano estudo

é nomeado na pedagogia da alternância como método guia, isso porque a partir dele a formação do jovem acontece, é ele o responsável em interligar a escola com a realidade do jovem através de um roteiro de pesquisa elaborado pelos educadores e estudantes. O estudante após aplicação em sua realidade traz para escola os elementos que precisam ser problematizados e científicos, por isso ele é chamado método “ver, julgar e agir”. A partir do plano de estudo, as disciplinas e os instrumentos pedagógicos são planejados para atender suas problematizações, assim o estudante exercita a reflexão e a ação. Então, dada essa capacidade de intervenção na realidade dos jovens o plano de estudo e a agroecologia se relacionam na perspectiva de colocar os indivíduos sujeitos de seu pensar, dialogando criticamente com suas realidades.

O posicionamento 5, de Francisco, exalta a importância do exercício da reflexão e ação. Os Ceffas são escolas que buscam considerar seus estudantes sujeitos concretos, para tanto empenham-se em problematizar e transformar suas realidades, por isso o plano de estudo enquanto método é base para uma práxis (FREIRE, 1987) revolucionária. O método do plano de estudo além do rigor científico que dá à agroecologia, também capta da realidade dos estudantes a cultura, as experiências e os saberes populares, isso supera um modelo de educação centrado em conteúdos abstratos e métodos pedagógicos que ignoram a realidade dos estudantes. Portanto, como um dos princípios da agroecologia é o reconhecimento do saber popular, nada melhor que o método do plano de estudo para científicidade de saberes e fazeres sociais, sendo assim, o plano de estudo tem a missão de estabelecer vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. Para Silveira (*et al*, 2018), os processos educativos que permitem aos envolvidos a oportunidade de conhecer e compreender o modo de vida das pessoas, e a não negar os diferentes saberes, devem ser potencializados, isso contribui para o aprendizado pessoal e coletivo. Da mesma forma, para esses autores, esse tipo de metodologia propicia processos educativos horizontais que rompem com a hierarquização dos saberes, facilitando os processos de troca e de aprendizagem entre agricultores/as, técnicos/as, estudantes e pesquisadores/as.

O posicionamento de Alice, depoimento 6, apresenta uma visão holística dessa dimensão pedagógica. De acordo com Alice a proposta pedagógica da alternância por natureza é agroecológica, isso porque quando a pedagogia da alternância nasceu ela teve como missão oferecer aos jovens camponeses melhores condições de permanência no campo, oferecendo uma educação que não ignorasse sua realidade, e da mesma forma atuasse de forma crítica diante dos problemas que afligem os agricultores. Outro fator que favoreceu o nascimento da pedagogia da alternância foi a expansão dos modos de produção capitalista, cujo espaço para

aqueles que detinham os meios de produção e a força de trabalho estava cada vez mais condenado à extinção. Sendo assim, todo esse percurso da alternância coincide com o percurso da agroecologia, ambas buscam justificar a permanência do camponês em seu território e que este se reconheça enquanto classe, então mesmo diante de um contexto totalmente desfavorável, essas matrizes buscam o rompimento das dificuldades e tentam criar possibilidades para que um espaço mais humanizado se forme no campo.

Por fim, o posicionamento de Luiz, depoimento 7, fala sobre os cursinhos, que são atividades que acontecem após o plano de estudo, estes, a partir da problematização da realidade dos estudantes, acontecem em formato de minicursos, nos quais os próprios educadores ou convidados externos trabalham uma determinada temática com os estudantes, normalmente essas atividades são acompanhadas de momentos teóricos e práticos, além do mais os estudantes se organizam, dentro da estrutura da auto-organização, para que a mesma aconteça. Nesse sentido, esses cursinhos, além da atividade em si, da temática trabalhada, eles têm o caráter pedagógico dos estudantes serem protagonistas da atividade, contribuindo com o processo de organização da mesma. Desse modo, o princípio da auto-organização, também citado por Luiz, é trabalhado nessa atividade, além do mais, Luiz afirma que a agroecologia é trabalhada em diversas atividades do Ceffa, inclusive na forma de se relacionar com os estudantes, essa dinâmica retira da figura do educador o ser detentor do saber, que o professor tudo sabe e o estudante é um ser vazio, assim todas essas características do cotidiano do Ceffa são espaços que potencializam os princípios da agroecologia, seja de forma direta ou indireta.

Nesse sentido, a partir desse contexto pedagógico dos Ceffas é possível notar o comprometimento dessa modalidade de ensino com o processo de fortificação da agroecologia, que sob a contingência das necessidades dos povos do campo, o princípio agroecológico nos Ceffas deve não somente preparar para o exercício de atividades técnicas laborais, essas atividades de cunho pedagógico também são de suma importância para formação dos sujeitos, principalmente na esfera social, e são esses instrumentos que dão condições aos estudantes exercitarem a vivência coletiva organizada. Tudo isso são ingredientes fundamentais para o exercício de uma vida social condizente com a realidade dos camponeses, esse contexto pedagógico pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz à dimensão do mercado.

Esses educadores que representam a agroecologia a partir dessas dimensões, técnica e pedagógica, alimentam tanto o cuidado com a formação técnica dos estudantes, quanto com essa formação social, que os instrumentos pedagógicos da alternância fazem muito bem, portanto suas Representações Sociais acampam e são materializadas nos Ceffas a partir dessas

duas perspectivas. O conteúdo das RS desses sujeitos refere-se a eventos concretos e vivenciados por eles, assim sua materialidade está nas suas práticas, além do mais essas são as ações em que conscientemente os educadores enxergam a presença da agroecologia. Em outras palavras, as RS estão enraizadas e inter-relacionadas com várias práticas sociais, por isso esse contexto de trabalho, no qual os educadores desenvolvem suas práticas é um ambiente fértil para compreensão de suas Representações Sociais sobre agroecologia.

As Representações Sociais são formas de conhecimento e comportamento que se manifestam através de elementos cognitivos. Elas são socialmente elaboradas e compartilhadas, podendo ser acessadas a partir de seus conteúdos que são extraídos do contexto social dos sujeitos. Dessa forma, as RS ocupam uma transversalidade na vivência prática dos sujeitos, por isso as RS constituem formas de conhecimento prático que orientam a conduta dos indivíduos nas relações sociais. Portanto, a elaboração das Representações Sociais passa pela constituição de seus conteúdos, esses conteúdos são a transformação de conhecimentos abstratos em fatos concretos. Nesse contexto, construímos o quadro 8 com os principais conteúdos que deram origem às Representações Sociais desses sujeitos.

QUADRO 8: Conteúdo das Representações Sociais

Educador	Conteúdos	
	Dimensão técnica	Dimensão pedagógica
Alberto	Produção de caldas Uso de extratos Diversificação da horta	Auto-organização
Ana	Plantio consorciado Compostagem Experiências agropecuárias	Auto-organização
Rita	Experiências agropecuárias Técnicas alternativas	Auto-organização
Marcos	Experiências agropecuárias Cultivo de hortaliças Criações	Plano de estudo
Francisco	Aula prática Adubação orgânica Cultivo do milho	Áreas do conhecimento Estágios
Alice	Caldas Extratos vegetais	Pedagogia da alternância Auto-organização
Luiz	Técnicas alternativas	Auto-organização

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2019)

O quadro anterior demonstra os conteúdos extraídos das narrativas dos educadores e que deram origem às Representações Sociais desse grupo, esses por sua vez alimentaram as duas

dimensões em questão, técnica e pedagógica. Desse modo, foi possível notar quando o educador se referia à agroecologia num contexto técnico, de execução de técnicas de campo e fatos voltados ao espaço produtivo; e quando o educador se referia à agroecologia apontando ferramentas pedagógicas, que não necessariamente estão relacionadas à formação técnica agropecuária, mas em muitos casos à formação social e humana. A construção desse quadro é uma maneira figurativa de demonstrar a estrutura e a naturalização das Representações Sociais desses sujeitos, da mesma forma é possível perceber como a interação social e o cotidiano contribuem para a elaboração de estratégias coletivas ou individuais para a manutenção das suas identidades ameaçadas. Isso porque, a interação com o objeto (agroecologia) reflete em conviver com elementos que desestruturam os corpos sociais, levando esses a reverem suas formas de pensar, sentir e agir.

Já caminhando para encerramento dessa categoria representativa que abarcou 7 educadores, estes, por sua vez, são sujeitos que desenvolveram ao longo da vivência nos Ceffas uma compreensão mais abrangente que o grupo anterior, o acréscimo dessa dimensão pedagógica nas práticas agroecológicas fez com que o campo social fosse contemplado, isso revela o pensamento transdisciplinar da agroecologia na compreensão desses educadores. De toda forma, a próxima categoria representativa traz outro grupo de educadores que têm uma compreensão ainda mais abrangente de agroecologia, estes, além da dimensão técnica e pedagógica, acrescentam a dimensão de movimento em suas práticas, elemento que vamos detalhar com maior intensidade a seguir.

4.4.3.3 Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica, pedagógica e movimento

Da mesma forma como procedemos na categoria anterior, nessa categoria representativa exploraremos com maior intensidade a dimensão do movimento. O local onde resguardaremos a abrangência das três dimensões: técnica, pedagógica e movimento, é nas narrativas dos educadores. Então, por garantir um texto mais limpo e objetivo, concentramos nessa temática em discutir apenas a dimensão do movimento.

O Brasil é o precursor da concepção de agroecologia enquanto ciência, prática e movimento (WEZEL *et al*, 2009; ABA, 2015). Agroecologia é ciência porque engloba uma série de conhecimentos e disciplinas, por isso ela é uma ciência multidisciplinar, que busca romper com o conhecimento fragmentado, compartimentalizado e cartesiano, ela se constitui mediante a integração de diferentes disciplinas, são essas disciplinas que dão a roupagem

científica na agroecologia, esta, enquanto objeto de análise, permite estabelecer um enfoque comum às diferentes disciplinas científicas. Agroecologia também é uma prática porque é importante que a mesma seja materializada em forma de ações e comportamentos, assim, praticar agroecologia vai além da instrumentalização de técnicas alternativas de produção, seus princípios exigem posturas sociais e políticas que buscam modificar o formato de sociedade baseado em preceitos do sistema capitalista. Ela é um movimento porque é formada por redes que articulam diferentes atores, além do mais, o movimento traz também a dimensão política da agroecologia, conforme relatamos em nosso referencial teórico, de incorporar em suas pautas demandas de diversos movimentos sociais.

A agroecologia enquanto movimento também estimula o exercício da coletividade, isso porque a única forma de estabelecer uma sociedade mais justa é pela disseminação da coletividade. Dessa forma, o movimento na perspectiva da organicidade potencializa a capacidade intelectual dos sujeitos, assim o interesse coletivo e o intelecto coletivo prevalecem sobre o individualismo. Outro fator que torna a compreensão de agroecologia enquanto movimento é que o enfrentamento do agronegócio se dá pela organicidade e pelo debate político, isso porque as políticas governamentais em sua maioria são construídas para fortalecer o modo de vida capitalista, cabe então ao movimento agroecológico criar frentes para enfrentar e propor políticas públicas que dignifiquem o campo e a cidade. Nesse sentido, a agroecologia torna-se um importante movimento de mobilização social e política.

Cabe destacar, também alinhado com nosso referencial teórico, que não estamos tratando a agroecologia como um movimento social, mas sim indicando que ela é uma ciência dinâmica que está em movimento. Enquanto movimento, a agroecologia é composta por diferentes movimentos sociais que incorporam em suas pautas de luta a agroecologia. No Brasil existem diversas redes e movimentos sociais que propõem uma estratégia de desenvolvimento ancorada nos princípios da agroecologia, entre estes a Via Campesina, que agrega mais de 150 organizações sociais em diferentes países; e a ANA³¹ (Articulação Nacional de Agroecologia) composta por 35 entidades e movimentos sociais. Da mesma forma, o movimento da educação do campo, que também compõe a Via Campesina e que postula a agroecologia como uma de suas bandeiras de luta, assim o movimento de educação do campo vincula a agroecologia à justiça social e à soberania alimentar.

³¹ A Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) é uma rede da sociedade civil de abrangência nacional composta por movimentos sociais e organizações que trabalham em defesa da agricultura familiar, camponesa e dos povos e comunidades tradicionais, pelo fortalecimento e ampliação da Agroecologia e pela construção de políticas públicas capazes de promover um desenvolvimento rural mais justo e sustentável.

A politização da agroecologia coloca-a num campo reivindicatório não apenas dos movimentos sociais vinculados à agricultura camponesa, mas também de movimentos que militam por justiça social na cidade, daí que a ênfase da agroecologia enquanto movimento ultrapassa as paredes do território camponês, propondo pautas que interligam o campo e a cidade. Para Ribeiro (*et al*, 2012), a agricultura urbana de base agroecológica tem se desenvolvido pela própria demanda das populações da cidade desempregadas ou com tempo disponível para a prática dessa atividade, portanto essa prática tem contribuído para que se estabeleça um processo dialógico, valorizando as dimensões sociais, culturais, políticas e ambientais, além do mais é uma forma dessa população urbana reestabelecer seus laços com o campo. Ainda, de acordo com esses autores, a agroecologia enquanto aliança do campo e cidade empenha-se em transformar realidades para ambientes mais humanizadores. Dessa forma, a agroecologia fortifica-se como uma matriz de emancipação das classes populares. Nesse contexto, os eixos de luta política da agroecologia insurgem no campo e na cidade para a garantia de reformas sociais, essa relação pressupõe lutas de massa com a aliança da classe camponesa e a classe operária, propondo assim um projeto político popular para o Brasil.

De nossos 18 entrevistados, 5 educadores tiveram suas Representações Sociais ancoradas nas dimensões técnica, pedagógica e movimento, são eles: Osvaldo, Caio, Ivan, Helena e Marcelo. Assim, na primeira parte de suas narrativas são evidenciados os elementos que remetem à dimensão técnica, voltada às técnicas de produção; na segunda parte da narrativa, são abordados os elementos que direcionam para dimensão pedagógica da agroecologia, na qual os educadores apontam os instrumentos pedagógicos como propulsores da agroecologia; e na terceira parte da narrativa, são evidenciados os pontos que trazem a dimensão do movimento.

1. Os outros instrumentos que estão nesse campo mais da produção do conhecimento e da produção do alimento, daí vem as experiências agropecuárias tanto da sessão, mas principalmente da estadia porque vai estimulando o fazer diferente, o perceber que é possível. Os estágios supervisionados, porque além de possibilitar os meninos essa vivência mais ampla no contexto, possibilita eles verem que é possível a questão da agroecologia. Eu destaco o plano de curso, como elemento desse arcabouço que define isso na parte mais documental, depois tem o plano de estudo, o método e o instrumento pedagógico plano de estudo, depois o outro instrumento que eu acho que é muito importante é a auto-organização, porque a auto-organização é um instrumento de a gente estimular e os meninos perceberem que é outra possibilidade da gente viver de uma forma diferente. A participação na Raceffaes ela é fundamental para essa questão da agroecologia porque é aquela dimensão do movimento, você não faz sozinho, você faz com parceiros. Eu acho que na Raceffaes você encontra essa condição de fazer o trabalho da agroecologia enquanto movimento, discutir com outras pessoas, fazer a animação. (Osvaldo, 34)
2. Na propriedade da escola juntos dos meninos nos momentos das oficinas, das atividades agropecuárias, das aulas práticas, a gente acaba tendo esse papel mesmo demonstrativo de algumas técnicas, fazendo a prática, se você estuda compostagem orgânica você vai lá e desenvolve com os meninos a técnica da

compostagem, se você estudou caldas, extrato de vegetais, biofertilizante, você também desenvolve com os meninos. Então trabalhamos com os meninos os cursinhos, as atividades de retorno, o próprio método, incentivando o método do estágio, que para mim é um método muito importante para dar essa dimensão para os meninos de entender a realidade e depois poder refletir sobre ela e pensar propostas, o plano de estudo como motor. Então esses instrumentos que a escola trabalha e que a área técnica acaba assumindo muito, são nossas contribuições. Lá na terceira série a gente estudou agroecologia do ponto de vista filosófico, as vezes convidamos pessoas para ajudar, pessoal do MPA, para vir para dentro da escola para falar das experiências, para falar qual o debate do movimento sobre aquela temática. A gente tenta também fazer uma formação continuada dentro da Raceffaes, dentro da própria escola para irmos inserindo os companheiros de trabalho independente da área do conhecimento para ajudar nessa luta e ajudar promover esse debate e ajudar nesta discussão no campo das ideias e também no campo prático. (Caio, 28)

3. A gente foi fazer uma oficina na horta com os estudantes. O nosso quiabo deu muito fungo, doenças fúngicas, eu fiquei conversando com alguns companheiros assim: Se a gente for lá e apenas fazer a receita da calda bordalesa, a receita pela receita e aplicar no quiabeiro, comparando assim, é como se fosse as práticas alternativas de antes, mas se você adota o método do plano de estudo na oficina da horta, você põe em prática o método do plano de estudo vai além da questão técnica em si. A partir da doença fúngica do quiabeiro dá para você fazer uma série de estudos com diversas áreas do conhecimento. Dá para ter um olhar sobre a realidade muito grande. O método que utilizamos é o método que a gente tenta aproximar da metodologia de educação popular, uma educação mais popular o possível, onde que as pessoas envolvidas nesse processo de aprendizagem e troca de experiência sejam atores principais do processo, não crie esse distanciamento entre educador e estudante. Para isso, o plano de estudo, que é a ferramenta principal do Ceffa, que faz essa metodologia desenrolar é o método nosso do plano de estudo. "Então, o plano de estudo você considera ele agroecológico?", eu considero! porque a metodologia do plano de estudo é o que faz acontecer o processo de aprendizagem dos estudantes e também dos monitores. Nós tivemos uma experiência aqui que acho que foi boa para toda equipe, foi quando nós trabalhamos nosso PE³² coletivo, o PE sobre agroecologia. Esse último agora que tivemos na Raceffaes (Ivan, 46)
4. Na 2ª série, por exemplo, a utilização de caldas, controle biológico, um exemplo simples foi uma divisão que fizemos na área da escola, fizemos a metragem de dois espaços onde era a horta antigamente, como não usa agrotóxico, e aí nós fizemos o levantamento, uma contagem de joaninhas por área, quanto mais insetos, predadores de outros insetos a gente encontrasse maior a condição de equilíbrio, de controle biológico, daquela área. No trabalho prático ele começa pela auto-organização, porque é o espaço que os meninos se organizam, desenvolve o protagonismo, a liderança, eles começam a ter um olhar diferente de ver a propriedade da escola, de ver o trabalho não como só como mão de obra, mas que eles estão cuidando de um espaço que é deles também, isso já é agroecologia. Fora da escola, aqui, tem a militância na Raceffaes, porque a gente coloca nossos conhecimentos, nossa vivência na sistematização e construção desse conhecimento junto aos outros professores da rede e também nessa atuação de defesa. Eu gosto muito da Raceffaes, faço parte ACA, que é a Articulação Capixaba de Agroecologia, que a gente sempre acaba tendo mais informações através da articulação nacional de agroecologia e na própria Raceffaes também. (Helena, 35)
5. Dá resposta enfrentando, e enfrentar é dar resultado, não tem outro jeito, é pegar a terra, produzir, preservar os recursos naturais, preservar as pessoas, mas não há possibilidade de ganharmos terrenos se não for, também, pelo convencimento prático. Outras atividades são os cursinhos, as atividades de retorno, que são atividades que claramente a gente vai com consciência. Eu gosto de falar daquelas que a gente faz com consciência do que está fazendo. Uma que eu acho é esse envolvimento com as famílias, então eu sou coordenador pedagógico e minha tarefa na associação de pais é ajudar na reflexão sobre as metodologias da escola, pensar programas de formação para os meninos, então quando eu vou para essa reunião conscientemente eu vou para lá ajudar as famílias refletirem uma educação popular. Cuidar da auto-organização, eu faço isso com consciência também. Embora acha que evoluímos bastante na reflexão da agroecologia, as áreas sociais estão dando uma reflexão boa sobre agroecologia, o jeito de organizar as escolas, humanizando as escolas, isso que também é agroecologia, o cuidado com o plano de curso,

³² Plano de estudo

envolvimento das famílias, mas no elemento científico precisamos dar uma atenção, pensar a agroecologia enquanto movimento, projeto. (Marcelo, 34)

As narrativas desta categoria mostram um grupo de educadores com uma compreensão mais abrangente de agroecologia, é um grupo que devido suas histórias com a pedagogia da alternância e com a agroecologia os capacita para esse posicionamento numa visão holística da agroecologia. Em suas entrevistas, analisando não apenas essas narrativas, mas o corpo das entrevistas, esses educadores expressam o entendimento de que não há ações agroecológicas e ações não agroecológicas, estes procuram não dicotomizar essas relações, isso porque se voltarmos na questão que já pontuamos, que a própria pedagogia da alternância por si é agroecológica, tudo que é vivenciado no Ceffa fortalece o trabalho com agroecologia.

Por isso, a agroecologia, enquanto uma matriz científica, com proposições práticas e como um movimento, reafirma o campo conceitual e prático da agroecologia, demonstrando que nos Ceffas existem importantes experiências que demonstram a inserção da agroecologia. Além do mais, a perspectiva de movimento nos Ceffas garante que a operacionalização da agroecologia seja realizada de forma uniformizada em todas as escolas de abrangência da Raceffaes. As relações estabelecidas entre os Ceffas, a Raceffaes e os movimentos sociais proporcionam aos educadores prerrogativas inerentes ao universo agroecológico, por isso que essa ideia de rede agroecológica além de colocar em evidência o fazer coletivo, também acumula forças com a adesão desses diferentes atores.

Dada essa característica desse grupo de educadores, com essa compreensão mais universal e holística da agroecologia nos Ceffas, estes por sua vez representam 28% de nossa amostra entrevistada, cabe nesta análise dessas narrativas retomar alguns fatores referentes à trajetória desses educadores, isso talvez nos ajude a entender os fatores que contribuíram para esses educadores terem esse posicionamento. Por isso, após a análise do posicionamento desses educadores retomaremos de forma objetiva alguns elementos que consideramos importantes de sua trajetória e ajudam entender tal posicionamento.

O primeiro posicionamento, Osvaldo, foi um dos educadores que nos fez enxergar essa perspectiva do movimento nas entrevistas, foi a partir desta e de outras entrevistas que retomamos em nosso referencial teórico e buscamos essa dinâmica do movimento na agroecologia. “[...] *A participação na Raceffaes ela é fundamental para essa questão da agroecologia porque é aquela dimensão do movimento, você não faz sozinho, você faz com parceiros [...]*”. Nota-se que o posicionamento de Osvaldo é bem objetivo com relação à dimensão do movimento, além do mais, faz questão de definir de que movimento ele se refere,

que é o da parceria, das relações com outras organizações que também se orientam pelo referencial da agroecologia. Sendo assim, Osvaldo é um dos educadores que tem muita clareza ao falar de sua prática agroecológica, ele tem muito claro o seu papel enquanto educador e também o seu papel enquanto educador agroecológico, por isso sua postura é de que a perspectiva do movimento fomenta os pressupostos da agroecologia junto a outros parceiros. Um dos motivos para esse posicionamento alinhado aos pressupostos da agroecologia e dos Ceffas é que além de Osvaldo ser egresso dos Ceffas ele acabou de concluir o mestrado na linha agroecológica, além do mais, ele faz parte na Raceffaes da equipe que discute agroecologia em nível regional.

O segundo posicionamento, Caio, mostra a compressão de movimento a partir de duas perspectivas, a primeira que é de trazer os movimentos sociais para dentro do Ceffa, a segunda perspectiva, que coincide com a de Osvaldo, que é a participação na Raceffaes. O MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) é um dos movimentos que mais têm experiências práticas na agroecologia, isso porque é um grupo formado por agricultores, que se dedicam em afirmar a sua autonomia produtiva perante as diversas ofensivas do capital, por isso o MPA tem sido uma referência nacional nessa orientação agroecológica. Quanto à Raceffaes, também citada por Caio, esta enquanto entidade representativa dos Ceffas, também busca oferecer formações para os educadores nessa linha da agroecologia, a Raceffaes é também a organização social que representa os Ceffas em vários grupos de trabalho que discutem agroecologia. Esse posicionamento de Caio, nessa perspectiva, está enraizado em sua história de vida, que além de ser filho de agricultores familiares agroecológicos, é egresso dos Ceffas e cursou a graduação via movimentos sociais, sendo assim a agroecologia está plantada em todas as etapas de sua trajetória.

O terceiro posicionamento, Ivan, traz a perspectiva da educação popular e o trabalho coletivo via Raceffaes. “[...] *O método que utilizamos é o método que a gente tenta aproximar da metodologia de educação popular, uma educação mais popular o possível [...]*”. A educação do campo tem sua gênese na educação popular, por isso a importância do relato de Ivan, esta, por sua vez, foi firmada como teoria e prática educativa alternativa às correntes pedagógicas tradicionais e liberais, cujo interesse central do processo educativo é estar a serviço dos anseios dos trabalhadores, para isso vincula-se com as lutas e os processos organizativos de outros movimentos sociais. Assim como a pedagogia da alternância, a agroecologia também faz parte do movimento de educação do campo, isso porque o formato pedagógico defendido nos cursos que seguem a linha do movimento de educação do campo é a pedagogia da alternância, do mesmo modo a agroecologia é defendida enquanto orientação de produção, como hábito de

vida e como forma organizativa. Ivan além de ser egresso dos Ceffas é filho de camponês e tem uma jornada de 18 anos como educador nos Ceffas, por isso teve muitas oportunidades de formatar sua compreensão de agroecologia nessa perspectiva tridimensional.

O quarto posicionamento, Helena, traz a perspectiva de militância na Raceffaes, também aponta a sua participação em outros movimentos sociais. Essa condição militante apontada por Helena reflete a vivência nesse contexto de movimentos sociais, isso porque o que alimenta está militância é a própria mística e organicidade dos movimentos sociais, os enfrentamentos políticos que intimidam também são formas de resistência, então essa mística de que através da organicidade e do esforço coletivo é possível que se consiga um mundo melhor é o que dá vida a esses sujeitos persistirem nessa caminhada. Ao passo que Helena se caracteriza como militante, ela também traz à tona a condição de “movimento” no trabalho com agroecologia, da construção e sistematização coletiva junto a outros docentes da rede Ceffa, e consequentemente esses educadores acabam se somando a outros movimentos que defendem a bandeira da agroecologia. A sistematização coletiva é uma metodologia defendida e utilizada na agroecologia, esta pressupõe o desenvolvimento de ações em formato participativo e comprometidas com atitudes transformadoras. Helena é egressa dos Ceffas, cursou sua graduação via movimentos sociais e também teve a oportunidade de realizar um mestrado em agroecologia em Cuba, sendo assim essa trajetória já é um bom elemento para justificar seu posicionamento.

O quinto e último posicionamento, Marcelo, traz a demanda de pensar a agroecologia enquanto movimento, “[...] o cuidado com o plano de curso, envolvimento das famílias, mas no elemento científico precisamos dar uma atenção, pensar a agroecologia enquanto movimento, projeto”. Assim como outros educadores, Marcelo expressa essa característica da agroecologia enquanto movimento, essa é a dimensão política da agroecologia, que é orientada nos mesmos ideais dos movimentos sociais, prezando pelos princípios da emancipação popular e buscando romper com a servidão de mercado. O viés do movimento elucida a organicidade e o aspecto relacional, no qual as ações coletivas superam iniciativas individuais, por isso a ênfase do movimento viabiliza nas pessoas a construção coletiva de uma consciência crítica para a superação de diferentes formas de alienação, neste caso, tanto a agroecologia como a pedagogia da alternância buscam que os sujeitos se tornem protagonistas do seu próprio processo de construção humana, caminhando então para um novo projeto de sociedade. Marcelo durante sua entrevista reafirma também a importância da Raceffaes enquanto movimento representativo dos Ceffas, esta com a missão de alinhar os trabalhos dos Ceffas nessa orientação agroecológica. Marcelo é egresso dos Ceffas, filho de camponês, militante do MST e realizou

sua graduação via movimentos sociais, sendo assim, ele tem muitos elementos que o habilita para um posicionamento mais abrangente de agroecologia.

De forma geral, o que esses educadores têm em comum é que todos são egressos dos Ceffas, todos eles têm acima de 9 anos de experiência como docentes nos Ceffas e também todos têm uma vivência em movimentos sociais, daí que essa perspectiva abrangente e tridimensional da agroecologia não é por acaso, todos eles têm uma trajetória de vida que os capacita para tal posicionamento. Dessa maneira, são muitos os elementos que fazem com que esses educadores tenham suas Representações Sociais de agroecologia na ênfase técnica, pedagógica e movimento. Portanto, as RS se consolidam como a forma com que esses sujeitos constroem suas explicações para o objeto (agroecologia), tornando-se um conhecimento que foi socialmente elaborado. O que se pôde perceber nesses educadores é que suas trajetórias contribuíram para a estruturação do conteúdo de suas Representações Sociais, sendo assim, dado que a agroecologia é um objeto implicado em práticas sociais, então as RS é o que mantém a unidade desse grupo.

Quanto ao “movimento”, este foi trazido pelos educadores na ideia de rede, na qual a Raceffaes, que é a instância representativa dos Ceffas pesquisados, é a instituição que faz a ligação dos Ceffas e dos educadores com outros movimentos sociais que também pautam a agroecologia. Dessa forma, essa inter-relação com outras instituições coloca a agroecologia para os extramuros dos Ceffas, não sendo a escola o único lugar que acontece agroecologia. Então, essa compreensão de movimento visa garantir a organicidade e a articulação política das lutas e negociações em diferentes níveis, por isso esses diferentes movimentos têm pautado a agroecologia em prol da classe camponesa e operária, ao mesmo tempo buscam dar respostas diante dos desafios que a sociedade vive. Esse princípio da organicidade, trazido pelo movimento, viabiliza e estimula a participação política das pessoas, fomentando uma coletividade e estabelecendo relações menos verticalizadas, assim os integrantes desses coletivos se unem para planejar, estudar e pensar estrategicamente a agroecologia.

Na categoria “práticas” consideramos as práticas dos educadores como conteúdo para a atividade representacional, sendo assim, consideramos que as práticas sociais dos sujeitos, com relação à agroecologia, são resultadas de suas Representações Sociais, ou seja, partimos do princípio que as RS orientam as práticas dos sujeitos. Dessa forma, consideramos que existe uma relação mutua entre as práticas e as Representações Sociais, desse modo, as Representações Sociais são definidas como formas de conhecimento prático, e que podem ser materializadas nas ações, atitudes e comportamentos dos sujeitos, daí que essas representações são formas comprometidas de relacionamento com o objeto e que são construídas em campos

socialmente estruturados. Nesta pesquisa sobre agroecologia, nossa proposta foi não apenas compreender como é produzido o conhecimento agroecológico, mas principalmente em analisar seu impacto nas práticas sociais, ou seja, como os sujeitos transformam ideias em práticas. Quando os sujeitos estão desenvolvendo suas práticas em seu contexto social, estes estão se constituindo enquanto grupo, por isso que as práticas são representações da realidade vivida pelos sujeitos, na qual elas são formadas por categorias sociais de pensamento.

Por fim, essa categoria, da qual originou-se as Representações Sociais desses educadores, foi marcada pelos detalhes e pela singularidade com qual foram tratados os dados, isso porque depois de trabalharmos arduamente na inserção social desses sujeitos, empenhamos em delinear como suas práticas foram historicamente determinadas no cotidiano das relações sociais. Dessa forma, para chegarmos na compreensão das Representações Sociais desses sujeitos, assumimos uma linearidade temporal, na qual os educadores foram sendo inseridos no tempo e no espaço em sua relação com o objeto, isso porque a RS não é determinada exatamente da mesma forma por todos os membros do grupo, os sujeitos constituem elementos em relação ao objeto, ao longo de sua trajetória, que nem sempre são comuns a todos, por isso as diferentes formas de representar a agroecologia foi encontrada na pesquisa. Portanto, o quadro 9 sistematiza essas diferentes Representações Sociais desses sujeitos destacando também os processos geradores das Representações Sociais: ancoragem e objetivação.

QUADRO 9: Representações Sociais sobre agroecologia e os processos de ancoragem e objetivação dos educadores dos Ceffas

Representações Sociais						
Educador	Ancoragem (dimensões)			Objetivação (narrativas)		
	Técnica	Pedagógica	Movimento	Técnica	Pedagógica	Movimento
Jorge	X			- Matéria orgânica - Adubação orgânica - Cobertura Morta - Cobertura Verde - Leguminosas - Técnicas alternativas		
Pedro	X			- Produção de caldas - Produção de tomate - Controle biológico		
Antônio	X			- Experiências agropecuárias - Semear feijão - Colher feijão - Germinação		

Nelson	X			- Aula prática - Armadilhas luminosas - Consorciamentos		
Cristina	X			- Aulas práticas - Rotação de culturas - Cobertura do solo - Compostagem - Uso de caldas		
Marina	X			- Calda bordalesa - Aulas teóricas e prática - Controle de pragas e doença - Horta		
Alberto	X	X		- Produção de caldas - Uso de extratos - Diversificação da horta	- Auto-organização	
Ana	X	X		- Plantio consorciado - Compostagem - Experiências agropecuárias	- Auto-organização	
Rita	X	X		- Experiências agropecuárias - Técnicas alternativas	- Auto-organização	
Marcos	X	X		- Experiências agropecuárias - Cultivo de hortaliças - Criações	- Plano de estudo	
Francisco	X	X		- Aula prática - Adubação orgânica - Cultivo do milho	- Áreas do conhecimento - Estágios	
Alice	X	X		- Caldas - Extratos vegetais	- Pedagogia da alternância - Auto-organização	
Luiz	X	X		- Técnicas alternativas	- Auto-organização	
Osvaldo	X	X	X	- Experiências agropecuárias - Propriedade da escola	- Estágios - Plano de curso - Auto-organização	- Raceffaes
Caio	X	X	X	- Aulas práticas - Atividades agropecuárias - Compostagem orgânica - Caldas	- Método plano de estudo - Estágios	- MPA - Raceffaes
Ivan	X	X	X	- Oficinas - Horta - Calda bordalesa	- Método plano de estudo	- Educação popular - Raceffaes
Helena	X	X	X	- Utilização de caldas	- Auto-organização	- Militância - Raceffaes

				- Controle biológico - Contagem de predadores naturais		- Articulação Capixaba de Agroecologia
Marcelo	X	X	X	- Produzir - Convencimento prático	- Auto-organização - Formação das famílias	- Movimento da pedagogia da alternância

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2019)

Neste quadro foram evidenciados além das Representações Sociais dos educadores, os processos geradores (JODELET, 2001) dessas representações: ancoragem e objetivação. Portanto, é importante retomar o conceito de RS que trazemos desde o início desta pesquisa, que as RS são formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos diante de um objeto, além do mais, nosso foco na compreensão e denominação dessas RS foram as práticas sociais dos educadores com o objeto, para isso percorremos um longo caminho de inserção social desses sujeitos até chegarmos à institucionalização de suas práticas. Mesmo que nosso enfoque quanto à atividade representacional tenha se dado nas práticas dos sujeitos, estas não se separam das formas pensar e sentir desses indivíduos, isso porque esse trajeto conceitual aplica-se de forma fidedigna ao contexto sócio-histórico das pessoas, portanto nosso percurso metodológico acompanhou de forma precisa o trajeto conceitual das RS.

Da mesma forma, dos processos geradores das Representações Sociais que tiveram destaque nesta pesquisa, tivemos o cuidado de mostrar como esses processos se relacionam com o objeto representado, isso porque a ancoragem e a objetivação são responsáveis por dar uma nova roupagem ao objeto, trazendo-o para um formato mais esclarecedor para o sujeito, por isso quando o sujeito está objetivando, o mesmo está trazendo para o campo material os conteúdos abstratos do objeto, para isso, este sujeito precisa ter subsídios, fatores que dão suporte à sua objetivação, esses suportes são justamente os elementos de ancoragem, conforme demonstramos no quadro anterior. Esses processos também são os conteúdos das RS, é a partir da estruturação desses conteúdos que as Representações Sociais se originam, assim de acordo com Wachelke e Camargo (2007) o conteúdo da Representação Social tem significativo valor preditivo sobre alguma ação efetuada.

Assim, encerramos esta trajetória “práticas” com elementos para o ambiente acadêmico das Representações Sociais e também com excelentes indicativos práticos sobre a agroecologia no contexto dos Ceffas, essa junção de achados além potencializar a teoria das RS, também contribui para a orientação do trabalho com agroecologia nos Ceffas. Portanto, o fenômeno social da agroecologia dada sua interação no contexto social dos Ceffas apresenta-se como um objeto com estrita relação com os sujeitos da pesquisa e também com a estrutura social dos

Ceffas. Desse modo, a investigação de como as Representações Sociais organizam-se e operam no Ceffa foi triunfosa para o que se buscava nesta pesquisa, cabendo agora investigar como estas RS modificam-se no contexto social dos Ceffas, o que nos proporemos a fazer na próxima seção.

4.5 Os Movimentos das Representações Sociais dos Educadores dos Ceffas Sobre Agroecologia

O movimento das Representações Sociais já foi tratado teoricamente no capítulo III desta pesquisa, cabe aqui fazer apenas alguns apontamentos antes de iniciarmos o delineamento dos movimentos representativos dos sujeitos pesquisados. A partir do momento que consideramos que as Representações Sociais não são estáticas e sim dinâmicas e flexíveis, consolidamos que essas não são designadas de forma homogênea nos grupos, existem variações na compreensão do objeto pelos diversos sujeitos, isso porque os elementos que constituem o objeto nem sempre são os mesmos, assim podem existir variadas combinações que constituem as Representações Sociais do grupo. Dessa forma, o estudo das RSM trata os sujeitos como polifásicos e multifacetados, em que esses elaboram seus posicionamentos a partir de uma vasta gama de elementos, por isso esses estão em constante mudança, portanto a heterogeneidade e a dinamicidade andam de mãos dadas nas RSM.

O movimento aqui significa mudança, é também a dinâmica do conhecimento de uma esfera para outra, são termos cujos sentidos designados devem se adequar a dinâmica social a qual os sujeitos são submetidos. Em outras palavras, a dinâmica social implica processos contínuos que são resultados da tensão entre o existente/conhecido e o novo/desconhecido, dando origem a novas Representações Sociais, por isso a complexidade da contemporaneidade provoca a desestabilização dos indivíduos, fazendo com que as Representações Sociais não sejam sólidas e rígidas, são essas características que dão suporte ao estudo das RSM.

O movimento representativo instaurado pelos sujeitos relaciona-se com a relevância do objeto em seu contexto social, por isso o ato de representar e de elaborar novas representações é atravessado pela significância do objeto no meio social. Assim, a partir do momento que o objeto ganha destaque e os indivíduos compreendem a necessidade de falar sobre ele, o movimento representacional é ativado, esses elementos são ingredientes da dinâmica intrínseca às representações. Portanto, essa dinâmica (MOSCOVICI, 1998, p. 243) nas representações

aparecem de forma mais ou menos frouxa, dando voz a uma mobilidade que tomam diferentes formas.

De acordo com Sousa (*et al*, 2014) pesquisas buscam mostrar a Representação Social como um resultado que surge como algo acabado e congelado no tempo, e não como um fenômeno em movimento. Neste caso, o estudo das RS precisa distanciar-se da inércia, adotando uma postura que tire as Representações Sociais da zona de conforto da estabilidade e homogeneidade, abraçando assim a turbulência que movimenta o contexto social dos sujeitos.

Os educadores dos Ceffas são implicados por um contexto social dinâmico, isso porque de um lado tem-se a pedagogia da alternância que é carregada de pertencimento social, que é reivindicada e construída na resistência dos camponeses, e de outro lado a agroecologia que é ancorada na multiplicidade de lutas sociais, políticas e culturais, objetivando uma menor desigualdade entre os povos do campo e da cidade, essas características colocam os educadores em situações que demandam respostas e posturas coerentes com as orientações dos Ceffas, por isso essa dinamicidade exige dos educadores posicionamentos que se movimentam de acordo com o contexto social.

Inspirado nessas reflexões, esta pesquisa se propôs a captar (descrever/analisar) os movimentos representativos desses sujeitos, elucidando assim o dinamismo proposto por Moscovici (2003) nas Representações Sociais. Compreender esse movimento significa estar em harmonia com a teoria moscovicianiana das Representações Sociais e, também, implica considerar a dinâmica que existe no contexto social dos sujeitos (ANTUNES-ROCHA, 2018). Dessa forma, as RSM apontam o caráter dinâmico das Representações Sociais, portanto a dinâmica de que se fala provém de movimentos que se desdenham em representações, isso demonstra a plasticidade das representações (ARRUDA, 2015). Esta proposição acadêmica das RSM reverbera-se como um dos pilares epistemológicos da TRS, por isso ela é uma complementaridade dessa teoria na contemporaneidade.

Para evidenciarmos esse dinamismo que abarca o contexto social e faz com que os sujeitos movimentem suas formas de pensar, sentir e agir abordaremos adiante, com base nas similitudes das narrativas dos educadores entrevistados, os movimentos representativos desses docentes ao longo de sua vivência como educadores dos Ceffas. Para tanto, os educadores foram agrupados de acordo com os três movimentos que o Geres (ANTUNES-ROCHA, 2018) tem pesquisado: o primeiro movimento, são os educadores que mantiveram suas Representações Sociais desde que ingressaram no Ceffa; o segundo movimento, são educadores que estão em desequilíbrio com suas representações mediante a sua vivência no contexto do Ceffa; o terceiro

movimento são os educadores que reelaboraram suas representações, constituindo assim novas Representações Sociais sobre agroecologia.

4.5.1 Primeiro movimento: educadores que mantiveram suas Representações Sociais

O primeiro movimento contempla os educadores que desde que ingressaram no Ceffa como educador mantiveram suas Representações Sociais sobre agroecologia em determinada ênfase. Esse grupo de educadores, mesmo estando diante dos elementos que o pressiona à inferência, não conseguiu desequilibrar ou reelaborar suas Representações Sociais sobre agroecologia, isso porque os elementos que contribuíram para o posicionamento desses educadores são mais fortes que os atuais fornecidos pelo contexto do Ceffa. Esses educadores mantêm suas RS baseadas em duas situações: a primeira relaciona-se às situações em que eles já chegaram no Ceffa com um conjunto de representações sobre agroecologia e as mantiveram; a segunda situação relaciona-se aos educadores que construíram suas representações ao ingressarem no Ceffa e as mantêm até então. Dessa forma, cabe a análise de cada educador, retomando elementos de sua trajetória, para elencar os motivos que os levam a realizar tal movimento.

De acordo com Antunes-Rocha (2018) mesmo que os sujeitos não alterem suas referências após ter passado pela relação com o objeto, esses precisam movimentar-se para garantir sua permanência. Por isso, a manutenção também é um movimento no processo representacional. Dos 18 educadores entrevistados, encontramos dois grupos que se caracterizam pela manutenção de suas representações sobre agroecologia. O primeiro grupo, composto por três educadores, são aqueles que mantêm suas RS na ênfase técnica; o segundo grupo, composto por dois educadores, são os que mantêm suas RS na ênfase técnica e pedagógica.

4.5.1.1 Educadores que mantêm suas Representações Sociais na ênfase técnica

Os educadores integrantes deste grupo são caracterizados pela manutenção de suas RS sobre agroecologia desde que ingressaram no Ceffa, esses mantêm a mesma RS de agroecologia desde sua entrada como docente, por isso a fundamentação de seu trabalho, enquanto propulsor da agroecologia no Ceffa, se subsidia a partir de elementos técnicos, cujo fazer e manejar a terra

pela ótica da produção conduzem sua orientação. Além do mais, as narrativas apontaram que esses educadores ainda não abriram a possibilidade de ressignificar sua compreensão de agroecologia, eles têm resistência/dificuldade em reelaborar seu posicionamento sobre o objeto.

Ao mesmo tempo, o Ceffa tem oferecido formações que possibilitam articular os conhecimentos sobre agroecologia e também o próprio contexto do Ceffa e a relação com os pares, todos esses elementos não foram suficientes para esse grupo de educadores alterarem suas Representações Sociais sobre agroecologia. Integram-se nesse grupo três educadores: Jorge, Marina e Nelson.

Jorge tem formação superior em agronomia, é filho de camponês e tem 2,5 anos de experiência como docente no Ceffa, sempre estudou em escola convencional na cidade, mesmo residindo no campo, na sua formação superior não teve contato com os pressupostos da agroecologia, também no trabalho com sua família na propriedade seguia uma linha mais convencional. Seu primeiro contato com agroecologia se deu no Ceffa como educador, por isso toda sua compreensão quanto aos princípios agroecológicos foi criada no Ceffa, e que na verdade, ainda está em construção dado seu pouco tempo de experiência como docente.

O que eu tenho hoje de pensamento e de ideia sobre agroecologia foi criado aqui no Ceffa. Desde 2017, estou aí, há dois anos e meio mais ou menos, e a partir desse momento que eu entrei aqui que a gente teve contato maior nesse campo de agroecologia. (Jorge, 24)

Dada sua formação em agronomia, seu posicionamento sobre agroecologia sempre é colocado como um modelo de produção que é necessário devido ao esgotamento dos recursos naturais, e que isso compromete o futuro da humanidade, essa é uma postura com uma vertente um tanto quanto técnica e voltada ao âmbito conservacionista. Além do mais, em sua narrativa destaca que sua formação foi influenciada pelo modelo convencional de produção, e com tom de revolta revela que é inadmissível um curso de 5 anos na área agrícola não ter nada voltado para agroecologia, só que isso ele só conseguiu perceber após ingressar no Ceffa e conhecer esse outro jeito de produzir. Jorge é educador de um Ceffa da rede Mepes, em seu dia a dia de trabalho revela que dialoga bastante com seus companheiros de trabalho, principalmente aqueles com formação na área agrícola e que têm mais tempo de trabalho, ele também já participou de formações de monitores que discutiu sobre agroecologia, por isso ele define sua compreensão de agroecologia como algo em construção.

No campo mais agroecológico, percebo hoje que eu tenho uma bagagem um pouco maior, conhecimento maior sobre a agroecologia, então a gente acaba tendo um

domínio maior ao passar isso para os meninos, isso é o mais importante. Destacando de novo a necessidade de sempre está buscando, sempre estar refletindo sobre tudo isso aí, para sempre estar evoluindo (Jorge, 24)

Mesmo que Jorge tenha pouco tempo de experiência como docente do Ceffa, dois anos e meio, esse sempre está em diálogo com os demais educadores e teve oportunidades de participar de momentos de aprofundamento sobre agroecologia, além disso, o contexto do Ceffa, principalmente os da rede Mepes, que tem uma caminhada mais longa na linha agroecológica, oferece uma bagagem satisfatória para os educadores formarem seu posicionamento com relação à agroecologia. Dessa forma, mesmo diante desse cenário, embora Jorge ainda mantenha suas RS na ênfase técnica, ele se diz em movimento, em construção. Ele ainda mantém um posicionamento muito alinhado aos quesitos técnicos produtivos da agroecologia e ainda não enxerga outras vertentes postuladas pela agroecologia. Isso corrobora com os resultados de alguns trabalhos do Geres (TELAU, 2015; RIBEIRO, 2016) que a manutenção também é um movimento que sujeitos fazem em torno de suas representações sobre o objeto.

Marina também forma o grupo de educadores que mantém suas RS sobre agroecologia na ênfase técnica, assim como Jorge, ela não teve contato com agroecológica em seu curso de licenciatura em ciências agrárias, por isso sua relação com agroecologia se deu quando ingressou como educadora no Ceffa. Marina é docente efetiva num Ceffa municipal, sua vivência sempre foi no espaço urbano, isso, segundo ela, lhe rendeu muitas dificuldades tanto no curso com ênfase agrária, como no início de sua docência nas disciplinas agropecuárias, isso porque era algo muito distante de sua realidade. Sua experiência no Ceffa foi iniciada em 2014, ou seja, no ato da entrevista ela tinha cinco anos de experiência na pedagogia da alternância, mas como efetiva acabaria de completar dois anos, assim seu primeiro contato com agroecologia foi através da Raceffaes, nos encontros de formação.

Eu não entendia nada de agroecologia até 2014, eu fui começar a ter contato nos encontros que tinha pela Raceffaes, que tinha o grupo dos professores da área técnica e discutia o assunto porque até então eu não conhecia, foi quando eu comecei a ter contato e entender como funcionava, e aí eu comecei a pesquisar, fiz um curso pelo Ifes e comecei a trazer isso para sala de aula porque até então eu não trazia porque não conhecia. (Marina, 29)

É notável na narrativa de Marina que além dela não ter tido vivência com agroecologia em sua graduação, o Ceffa no qual ela começou sua carreira docente também não tinha uma orientação na linha agroecológica, essa condição é muito comum, principalmente nos Ceffas municipais que têm uma rotatividade maior de pessoal. Neste caso, a agroecologia é pouco

enraizada no contexto educativo, ficando, quando é o caso, a cargo apenas do educador das ciências agrárias. Esse ambiente pouco propício para agroecologia no Ceffa fez com que Marina buscasse de sua maneira as orientações para o trabalho com a agroecologia, sendo assim a Raceffaes e outras instituições foram as bases para sua compreensão de agroecologia, tendo ela pouco suporte da equipe de trabalho do Ceffa, dada também a pouca condição da equipe em dar tal suporte.

Outra questão que foi posta na realidade de Marina foi a influência do modelo convencional, isso porque em seu curso de graduação toda orientação agrária era feita com base nesse modelo, além do mais o contexto do Ceffa, tanto as propriedades do entorno como as dos estudantes, seguia a linha do convencional, assim a agroecologia nem era posta como uma alternativa, o Ceffa agia mais no conformismo do que na contradição do atual modelo. Diante desse cenário, o que Marina viu na agroecologia foi uma forma de contrapor o atual modelo agrícola, assim ela se subsidia nas técnicas agroecológicas para o convencimento dos estudantes e agricultores para outro formato agrícola, por isso sua prática de agroecologia está apenas na ótica técnica, embora ela já tenha percebido, ainda não reuniu condições para se movimentar para outra categoria.

Hoje eu entendo que agroecologia vai além do que eu ensino, é um estilo, não adianta nada eu falar e não fazer, então eu tenho que assumir meu papel e lutar por ele, tenho que ser militante, buscar e mostrar sempre que assim funciona, que esse é o meu ponto de vista e que eu entendo que isso é bom, igual a gente faz nas redes sociais, sempre tento trazer esse lado, as lutas, a importância, trazer os vídeos, trabalhar sempre por esse lado aí. (Marina, 29)

Em seu discurso Marina ainda aponta alguns elementos que remetem a um contexto político da agroecologia, mas sua prática ainda é materializada pelos elementos técnicos, a forma como ela materializa agroecologia está no campo agrário, principalmente na horta da escola. Em sua narrativa, mesmo que ela fale das comissões de trabalho na horta e da auto-organização, ela não aponta esses espaços e essas ferramentas como propulsoras da agroecologia, então são esses elementos que condicionam a manutenção do posicionamento de Marina na ênfase técnica. Isso corrobora com Sá (1996) quando afirma que as percepções são importantes no mapeamento das RS, mas essas precisam estar articuladas com as práticas dos sujeitos.

Para encerrar esse grupo de educadores, apresentamos Nelson. Ele teve idas e vindas como educador no Ceffa, mas no total possui 15 anos como educador. Ele também é egresso da pedagogia da alternância e teve sua vivência juvenil no campo com seus pais. Ao narrar sua

trajetória estudantil fala com muito apressado pelos Ceffas, sua passagem como estudante do ensino fundamental e médio na escola família agrícola foi algo relevante em sua formação profissional e humana. Em determinado tempo, Nelson deixou a função de educador e decidiu ir para o campo tentar a vida como agricultor, mas devido a um longo período de seca seu retorno para o Ceffa foi inevitável. Em seus relatos afirma que nesse período tentou praticar uma agricultura limpa, utilizando técnicas alternativas voltadas ao manejo agroecológico, mas que em algumas circunstâncias foi obrigado a usar agrotóxicos, mesmo que era algo que ia contra seus princípios.

Nelson trabalha em uma escola da rede Mepes, atualmente divide as disciplinas da área técnica com uma educadora nova no movimento Ceffa, sua formação em nível superior é tecnólogo em agronegócio, segundo ele foi a oportunidade que teve na época de fazer uma faculdade, sendo assim tentou aproveitar o curso da melhor maneira. Em seus relatos afirma que o curso na linha do agronegócio fez com ele se incomodasse ainda mais com os impactos desse modelo agrícola na vida dos agricultores. Em suas referências ao trabalho com agroecologia faz questão de destacar o trabalho na área agropecuária, seja nas disciplinas técnicas ou no manejo com a propriedade, isso porque, segundo ele, é a forma de motivar os estudantes para o trabalho com agroecologia. Nelson também se sente incomodado porque não consegue acompanhar muito essa evolução tecnológica e consequentemente a evolução das técnicas produtivas, e isso reflete em seu trabalho com a agroecologia.

Olha, eu acho que a prática está estagnada. Não é dizer que avançou muito. Está estagnada. Hoje eu acompanho os estudantes na questão da... sou coordenador de estágio e a gente acompanha as pesquisas de estágio dos estudantes. Fazendo um paralelo com os estudantes há poucos anos atrás, a gente percebia que a produção dos estudantes era melhor que hoje. Ai, às vezes, a gente imagina assim: Será que é por quê? Será que eu não consegui acompanhar a evolução? Pode ser! (Nelson, 54)

Para Nelson, sua prática agroecológica parou no tempo, isso porque falta-lhe tempo para estudo e até mesmo para participar de formações, sendo assim sua compreensão de agroecologia acompanha esse ritual, por isso ele mantém suas RS na ênfase técnica, isso se deve também ao contexto do Ceffa e também à equipe que lidera as reflexões internas sobre agroecologia, neste caso a área técnica. De toda forma, os encontros promovidos pela Raceffaes e a interação com educadores de outros Ceffas não foram suficientes para Nelson alterar suas representações sobre agroecologia, por isso seu posicionamento relacionado ao campo agroecológico sempre é remetido para quesitos técnicos relacionados ao campo de produção. Por um lado, existe certa acomodação, como ele mesmo retrata em sua narrativa, em buscar novos conhecimentos sobre

agroecologia, isso também contribui para esse movimento representacional de manutenção de suas RS nessa ênfase.

É possível perceber que esses três educadores, que mantêm suas RS na ênfase técnica, têm suas RS ancorada e objetivada em uma base tecnicista, que preza pela aquisição de habilidades técnicas, sendo assim esses educadores ainda não conseguiram perceber outras dimensões que a agroecologia acampa, da mesma forma encontram dificuldades de relacionar a base humanista proposta pelos instrumentos pedagógicos com agroecologia, que por mais que alguns ainda cite alguns instrumentos esses ainda não revelam exercitar uma relação dialética com agroecologia, por isso suas compreensões sobre agroecologia estão mantidas nessa ênfase técnica.

4.5.1.2 Educadores que mantêm suas Representações Sociais na ênfase técnica e pedagógica

Os educadores integrantes deste grupo têm como característica a manutenção de suas RS na ênfase técnica e pedagógica, esses educadores, dada suas trajetórias, desde que ingressaram nos Ceffas como docentes, têm uma visão mais fecunda sobre agroecologia. O leque da agroecologia perpassa pela ênfase técnica, mas também pela ênfase social, que é protagonizada pelos instrumentos pedagógicos da PA³³, portanto esses educadores têm firmado uma concepção de agroecologia que contempla dois eixos: o técnico e o social. O que esses educadores têm em comum é que todos eles são egressos dos Ceffas, e que quando ocorreu essa passagem pelo Ceffa como estudante a agroecologia já era trabalhada de forma mais consistente.

O fato desses educadores serem egressos num período no qual a agroecologia estava mais clara nos Ceffas pode ter contribuído para tal posicionamento, e consequentemente ingressar na carreira docente com uma compreensão mais clara de agroecologia. Portanto, o que esses educadores ainda não conseguiram foi avançar para uma compreensão ainda mais abrangente de agroecologia, assim sendo cabe descrever e entender aqui os possíveis elementos que fazem com que esses educadores mantenham suas RS nessa ênfase técnica e pedagógica. Integram-se neste grupo duas educadoras: Ana e Rita.

Ana é educadora da rede Mepes, seu ingresso como docente aconteceu logo após terminar o curso técnico em agropecuária nos Ceffas, logo depois ingressou no curso superior

³³ Pedagogia da alternância

denominado tecnologias do agronegócio, após o início do curso, a turma por ter vários educadores dos Ceffas, conseguiu-se canalizar o foco do curso para uma abrangência em desenvolvimento sustentável, e aí a agroecologia foi trabalhada no curso. Não parando por aí, cursou biologia e posteriormente química, isso evidencia um perfil bem dinâmico de Ana que sempre buscou novos desafios e novos conhecimentos. Na família, Ana revela ter vivenciado muito a agroecologia, isso porque sua avó tinha essa vertente pelas coisas naturais e pelos costumes populares, por isso sua vivência prática na agroecologia aconteceu de forma natural.

Eu acho que tudo que a gente puder fazer agroecologicamente nas propriedades e motivar os estudantes, aí eu não estou falando só das práticas, das técnicas, eu acho essa questão do social, dessa formação integral do jovem. Do social para os meninos aprenderem a lidar com as dificuldades, com as diferenças de um e outro estudante, os hábitos culturais... O que a gente puder viver na agroecologia é melhor. Essa questão da recuperação das propriedades, trabalhamos muito isso na biologia para os meninos recuperarem, reflorestarem (Ana, 36)

Em sua narrativa preza muito pelas questões sociais da agroecologia, para ela a problematização da agroecologia a partir do foco social é de suma importância, o educador precisa reinventar-se e aventurar-se no mar de desigualdades que o mundo vive, e para fazer esse enfrentamento nada melhor que a agroecologia. Da mesma forma, não deixa de lado a ênfase técnica, a todo tempo cita práticas realizadas com os estudantes que os direcionam para habilidades técnicas, mas faz questão de afirmar sobre esses dois enfoques agroecológicos no Ceffa, o técnico e o social. Ana em determinados momentos reconhece que não consegue realizar o formato educativo que ela idealiza, mas que dentro das possibilidades tenta o máximo seguir na linha emancipatória que acredita.

De toda forma, o que faz Ana manter suas RS na ênfase técnica e pedagógica pode ter relação com sua forma de trabalho no Ceffa, isso porque durante sua entrevista ela pouco cita a questão do “movimento”, ela ainda não vê essa dimensão mais política da agroecologia, apesar de citar a Raceffaes em diversas ocasiões não foi com a intencionalidade de relacioná-la ao movimento agroecológico. Apesar de Ana estar inserida em um Ceffa com muitas iniciativas agroecológicas, com educadores que têm suas RS ancoradas nas dimensões técnica, pedagógica e movimento, ela ainda mantém suas RS na ênfase técnica e pedagógica, portanto todo o contexto do Ceffa ainda não foi capaz de incomodá-la para desequilibrar ou reelaborar suas RS.

Outra educadora integrante desse grupo é Rita, esta por sua vez tem 26 anos de idade e 5 anos de experiência como docente nos Ceffas. Anteriormente ela trabalhava com a família na agricultura familiar e durante esse tempo cursou o nível fundamental e médio no Ceffa. Sua

vivência fez com que ela apropriasse muitos elementos da agroecologia, entre esses a resistência e a afirmação da identidade camponesa, fato que põe em destaque sua inserção em movimentos camponeses. Na sua família contribuiu para transição agroecológica da propriedade, isso porque sua família, antes de conhecer o Ceffa, trabalhava com agricultura convencional, ela então faz questão de fazer esse destaque e utiliza isso em suas aulas no Ceffa.

Com relação ao seu posicionamento sobre agroecologia fica evidente como ela trabalha as dimensões técnica e pedagógica com os estudantes, para ela a área social e os instrumentos pedagógicos precisam ajudar as técnicas, e ao mesmo tempo apontar os impactos sociais causados pelo sistema convencional. Em sua narrativa a agroecologia é institucionalizada nas atividades práticas desenvolvidas na escola, no meio socioprofissional dos estudantes, nos estágios e principalmente na auto-organização, para Rita é vital que haja uma equidade técnica e social nas ações que norteiam agroecologia, além do mais é básico que essas duas vertentes fiquem claras para os estudantes.

Nas relações entre os meninos, entre as meninas, a solidariedade, o companheirismo que a gente desenvolve principalmente nas tarefas, o compromisso com o coletivo, isso também são práticas muito vivas da agroecologia no cotidiano da sessão. Talvez, seja o espaço onde a gente mais desenvolve agroecologia é auto-organização, por conta dessas outras limitações que a gente falou. E no desenvolvimento da disciplina em si, que eu trabalho, na área técnica eu trabalho com agricultura e administração e na área natural com biologia, e no desenvolvimento da disciplina também, acho que a gente contribui para formação do pensamento agroecológico. (Rita, 26)

Mesmo diante dos desafios, principalmente os financeiros e estruturais do Ceffa, Rita busca alternativas para desenvolver seu papel formador baseado nos princípios que acredita, para tanto ela utiliza a agroecologia para mexer em muitas feridas sociais, entre elas os processos de inferiorização do trabalho no campo, da agricultura e da cultura camponesa, e a partir dessas reflexões apontar alternativas técnicas sustentáveis para agricultura familiar. No entanto, o que Rita demonstra é uma satisfação em trabalhar esses aspectos da agroecologia, para ela agroecologia no Ceffa perpassa por essas duas dimensões, a técnica e a pedagógica (social), ela não aponta elementos que mostram seu desequilíbrio ou reelaboração para a ênfase do movimento, portanto isso fez com que ela fosse designada para essa categoria que mantém suas RS sobre agroecologia.

Por fim, Ana e Rita apresentam em suas narrativas diversos elementos que retomam o papel abrangente da agroecologia, tornando mais evidente aqueles elementos que remetem para as dimensões técnica e social. De todo modo, mesmo que ambas tenham vivência em movimentos sociais e são muito ativas em ambientes formativos, essas características não foram

suficientes para que elas pudessem desequilibrar ou reelaborar suas Representações Sociais. Sendo assim, o conteúdo de suas RS está ancorado em valores e convicções que alimentam as questões técnicas e sociais da agroecologia, não nos permitindo designar outro movimento que não seja a manutenção de suas RS na ênfase técnica e pedagógica.

Sobre o primeiro movimento de manutenção das RS, temos como precedente o estudo de Antunes-Rocha (2018) que nos apontou para esse perfil de sujeitos, cujos elementos e novos elementos do objeto não foram suficientes para esses alterarem suas RS, de toda forma este é considerado um movimento representacional de permanência. Dessa forma, a dinâmica do movimento desdém da permanência desses sujeitos em práticas sociais de natureza técnica (primeiro grupo) e de natureza técnica e pedagógica (segundo grupo), portanto a essência do movimento representacional de manutenção debruça-se na ancoragem dos sujeitos em elementos técnicos e pedagógicos da agroecologia, não abrindo espaço para outras dimensões da agroecologia.

4.5.2 Segundo movimento: educadores que estão em desequilíbrio com suas Representações Sociais

O segundo movimento representacional relaciona-se aos educadores que estão em processo de desequilíbrio de suas Representações Sociais, esses por sua vez diante do contexto se veem incomodados e sentem a necessidade de mudar suas práticas, mas que devido aos desafios postos não conseguiram remodelar suas ações. A característica marcante desses educadores está nos seus discursos, esses apontam em suas falas elementos que direcionam para outra ênfase da agroecologia, mas quando relatam sobre suas práticas, esta ainda está ancorada em uma ênfase diversa do discurso. Sendo assim, esses educadores estão pressionados à inferência (MOSCOVICI, 2012), mas ainda não conseguiram reelaborar suas práticas, por isso dizemos que eles estão em desequilíbrio com suas RS.

Nesse movimento representacional, foram encontrados dois grupos de educadores: (1) educadores que estão em desequilíbrio da ênfase técnica para ênfase técnica e pedagógica, este grupo é composto por três educadores; e (2) educadores que estão em desequilíbrio da ênfase técnica e pedagógica para ênfase técnica, pedagógica e movimento, este grupo também é composto por três educadores. Com relação às características de desequilíbrio os grupos apresentam pontos similares, o que os difere em alguns casos é a intensidade com que o educador desequilibra.

4.5.2.1 Educadores que estão em desequilíbrio da ênfase técnica para ênfase técnica e pedagógica

Este grupo de educadores atualmente tem suas Representações Sociais ancoradas na ênfase técnica, isso porque foram os elementos técnicos, conforme já explicitamos anteriormente, que os inseriram nesse grupo representativo, o fato é que nem todos os sujeitos desse grupo estão na mesma condição, a forma e a intensidade como cada um é pressionado à inferência muda, por isso o estudo das Representações Sociais em movimento faz todo o sentido, porque não basta atribuir o tipo de RS do sujeito, a análise da dinâmica de sua representação também é necessária. Portanto, esses educadores estão em processo de problematização de sua prática, apesar de ainda não terem conseguido reformulá-la, esses já perceberam que é necessário agir nesse sentido.

Compõem esse grupo de educadores: Pedro, Antônio e Cristina. Estes, além do gênero, têm diversas outras características que os diferem, mas com relação ao aspecto do movimento das representações eles apresentam certa similitude. O desequilíbrio da ênfase técnica para ênfase técnica e pedagógica revela que esses educadores já perceberam que a agroecologia aporta outras dimensões além da técnica, da mesma forma o que os coloca em desequilíbrio é justamente como materializar essa outra dimensão no contexto do Ceffa.

Pedro atualmente é educador num Ceffa municipal, mas já teve experiência como educador em Ceffa da rede Mepes, sua formação em nível superior é bacharelado em agronomia, para ele seu curso enfatizou a agricultura convencional e a agroecologia não foi apresentada. Além de filho de pequenos agricultores, Pedro é egresso dos Ceffas, de acordo com ele na época em que era estudante da pedagogia da alternância não se falava em agroecologia, existia um movimento mais voltado para agricultura orgânica, que se subsidiava mais em técnicas e receitas alternativas. A agroecologia de forma mais elaborada ele só vem a ter contato quando inicia sua carreira docente no Ceffa, para tanto aquelas práticas que antes eram chamadas de alternativas, agora como educador, são nomeadas como agroecológicas.

Em sua narrativa pontua que sua principal contribuição com relação ao trabalho com agroecologia é a produção de caldas dentro de suas disciplinas técnicas, além do mais, frisa que o acúmulo dessas atividades motivam os estudantes para a parte técnica do curso e conseqüentemente para o dia a dia no Ceffa. Por ser educador de diferentes disciplinas ele tenta trabalhar de forma integrada, de modo que uma disciplina ajude no desenvolvimento da outra.

Este trabalho ele coloca como uma atividade pedagógica que fortalece a linha de trabalho da pedagogia da alternância, ele ainda não foi despertado desse campo multidisciplinar da agroecologia também.

Então quando você coloca agroecologia como ciência você tem que admitir que ela está em processo de aperfeiçoamento, então eu acho que é uma ciência que nos ajuda a nos orientar para a vida de forma geral, desde do sistema produtivo às relações interpessoais, as relações com os outros de forma geral, os outros seres, ser humano, os animais, o planeta de forma geral, então é a consciência do ser humano para realmente habitar o espaço que ele está. (Pedro, 38)

É possível notar no discurso de Pedro outra vertente além da produtiva com relação à agroecologia, quando ele fala das relações interpessoais está chamando atenção para a ênfase social da agroecologia, o que ainda não conseguiu perceber é que ele já exercita isso no dia a dia do Ceffa através da auto-organização, quando os estudantes vão realizar uma atividade prática, dividem-se em grupos nos quais cada um tem uma função, isso é agroecologia. Portanto, o desequilíbrio de Pedro está nessa percepção da agroecologia como uma dimensão além da técnica, o que ainda falta acontecer para reelaborar sua representação é o exercício da prática com consciência que está exercitando agroecologia. Atualmente a prática que ele realiza com consciência da agroecologia são as atividades voltadas ao campo técnico agrário, cabe agora a elevação de consciência para a percepção de outras atividades como sendo exercício da agroecologia.

Antônio é outro educador que está em desequilíbrio da ênfase técnica para ênfase técnica e pedagógica. Educador de um Ceffa municipal, foi o entrevistado com maior experiência nos Ceffas, 28 anos, seu ingresso como educador se deu mediante concurso público no qual exigia-se apenas o Ensino Médio profissionalizante. O ensino médio foi concluído numa escola agrotécnica federal, fato que o levou a trabalhar antes da docência como técnico agrícola em fazendas e empresas de extensão rural. Em sua narrativa afirma que se não tivesse ingressado como educador no Ceffa poderia estar trabalhando em alguma loja agropecuária vendendo veneno, como é caso de seus irmãos.

A experiência de Antônio com agroecologia foi iniciada no Ceffa através dos encontros da Raceffaes, até então procurava seguir uma linha mais alternativa na escola, utilizando os preceitos da agricultura orgânica. Desde que conheceu agroecologia ele se interessou pelo assunto, daí que procurou participar de encontros e formações que envolvesse o tema, entre esses encontros faz questão de destacar os ENAs³⁴ e também encontros técnicos promovidos

³⁴ Encontro nacional de agroecologia

pelos órgãos públicos de extensão rural, além do mais afirma que aprendeu muita coisa sobre agroecologia com agricultores da região do Ceffa. Quando iniciou o trabalho na linha agroecológica Antônio afirma que tinha um comportamento impositivo com os estudantes, de tentar impor que os estudantes aplicassem de qualquer forma as técnicas agroecológicas em suas famílias, mas com o tempo viu que devido à idade dos estudantes, ensino fundamental, esses tinham pouco poder de influência na organização da propriedade da família.

Eu acho que quando a gente começa... eu tinha a postura de tentar impor a agroecologia nos estudantes, mas à medida que você vai trabalhando, estudando, conhecendo a realidade, quebrando a cabeça, você vê que a imposição não dá certo. (Antônio, 48)

Um dos argumentos de Antônio para a limitação de seu trabalho com agroecologia é justamente a faixa etária dos estudantes, ele reconhece que a agroecologia contempla outras vertentes além das técnicas agropecuárias, mas se vê limitado com relação ao nível de debate a se realizar com os estudantes.

A gente leva mais para essa questão ecológica, a discussão da agroecologia, discute um pouquinho da teoria, mas pouca coisa. Fica mais na questão ecológica e também nessa questão da agricultura orgânica de não usar agrotóxico e nem adubo químico. Não discute muito essas questões, não aprofunda muito essas questões de gênero. (Antônio, 48)

É perceptível na narrativa de Antônio que sua participação em atividades de formação lhe rendeu uma boa compreensão de agroecologia, contanto sua prática ainda está voltada para a realização de técnicas alternativas, tanto no campo prático como teórico. Portanto, ele reconhece que existe outra vertente no trabalho com agroecologia, porém ainda não conseguiu colocar isso na sua prática docente, atualmente o que ele consegue potencializar no campo da agroecologia é a demonstração das técnicas que empoderam a produção agrícola. Desse modo, como Antônio está no campo do reconhecimento de outra ênfase da agroecologia, o campo social, dizemos que ele está em desequilíbrio com suas representações, isso porque a partir do momento que ele conseguir incluir isso em sua prática ele migra da condição de desequilíbrio para reelaboração.

Cristina completa o grupo de educadores que está em desequilíbrio da ênfase técnica para ênfase técnica e pedagógica, ela cursou agronomia numa reconhecida universidade, foi também durante a graduação que conheceu agroecologia através de grupos que se organizavam em torno de temáticas emergentes. Foi então que, através desses grupos, teve a oportunidade de vivenciar experiências em agroecologia, desde então começou a se interessar pelo tema e

procurou participar de congressos e atividades que envolvesse a temática da agroecologia. Cristina teve sua vivência em centros urbanos, só após o término de sua graduação se deslocou para outras regiões interiorizadas, entre elas regiões amazônicas, até que um dia foi indicada para uma experiência num Ceffa da rede Mepes e por lá permanece já se faz 6 anos.

Quando Cristina chega no Ceffa para contribuir com disciplinas da área agropecuária ela traz consigo uma vivência em projetos que envolveram agroecologia, pela sua narrativa é possível notar que Cristina sempre permitiu transformações em sua vida, entre essas transformações foi a forma como ela enxergava agroecologia e os processos campestres.

Quando a gente vem trabalhar, à primeira vista, quando a gente não é dessa realidade rural, a gente vem com um encantamento muito grande, um romantismo do orgânico e do agroecológico, e de certa forma esse romantismo ele continua, esse romantismo que nos move. Então esse romantismo ele tem que existir, essa utopia ela precisa acontecer, porque é isso que move a gente a seguir em frente, mas eu acho que hoje eu vejo que a agroecologia é uma necessidade ainda mais... seria uma redundância dizer uma necessidade ainda mais necessária, mas algo muito mais necessário. (Cristina, 40)

Hoje o posicionamento de Cristina é mais assentado e com foco na emancipação dos agricultores, por isso seu esforço no Ceffa se dá pelo exercício com os estudantes de técnicas agroecológicas que darão condições desses estudantes e suas famílias viverem com menos dependência do sistema capitalista de produção, ao longo de sua narrativa faz questão de citar e exemplificar como essas práticas são desenvolvidas. Portanto, foi esse posicionamento marcado pelas práticas de cunho técnico que fez com que Cristina tivesse suas RS alocada nessa ênfase técnica, por outro lado sua narrativa também aponta elementos da ênfase pedagógica como é o caso do plano de curso e do estágio supervisionado, contanto o que Cristina ainda não conseguiu foi materializar esses instrumentos como práticas que potencializam a agroecologia. Em suas citações ela destaca esses instrumentos, mas os empodera pela questão técnica, deixando de lado as finalidades humanas e sociais dos mesmos, por isso dizemos que ela está em desequilíbrio para ênfase técnica e pedagógica.

O que esses educadores têm em comum é justamente a propensão para mudança, mas o que ainda os impede é a forma como materializam agroecologia em suas práticas, isso porque, apesar do convencimento das outras dimensões da agroecologia, esses ainda não conseguiram inserir em suas práticas essas novas dimensões. Portanto, o desequilíbrio é um estágio para mudança nas práticas, resta agora um contexto favorável para que esses educadores avancem do desequilíbrio para reelaboração.

4.5.2.2 Educadores que estão em desequilíbrio da ênfase técnica e pedagógica para ênfase técnica, pedagógica e movimento

O grupo de educadores componentes deste movimento representacional é caracterizado por trazer para dentro do processo educativo as contradições sociais e as potencialidades da agroecologia. Esses educadores, que como outros vivem agroecologia no Ceffa, mas possuem um maior potencial para desequilibrar para outra dimensão de agroecologia nos Ceffas. As representações desses educadores apresentam similaridades que permitem colocá-los em um mesmo grupo. A dinâmica do desequilíbrio representacional está presente em suas narrativas, portanto o processo de desequilíbrio de RS é comum a todos eles, isso que os deixa propensos para a mudança de compreensão da agroecologia.

Os representantes desse movimento são três educadores da rede Mepes: Marcos, Alice e Luiz. Todos esses educadores constituíram ao longo de suas caminhadas além da formação profissional para o trabalho uma formação humana que é fortemente alinhada com os princípios da agroecologia, sendo assim em seus trabalhos com agroecologia exploram com intensidade esse lado humano e social que ela prospera, não deixando de lado a perspectiva técnica.

Marcos é educador da rede Mepes há 4 anos, antes de ingressar no Ceffa como educador teve uma vida pregressa muito próxima dos princípios da agroecologia, isso porque além de egresso dos Ceffas e filho de agricultores familiares, sempre participou de movimentos voltados à agricultura familiar. Durante o curso técnico no Ceffa ajudou sua família na transição da propriedade para agroecologia, para isso participava de muitas atividades, até mesmo fora da escola e em finais de semana, que ajudasse nessa caminhada agroecológica, foi então que começou a se envolver com movimentos de base do MST e também do MPA buscando esses conhecimentos na linha da agroecologia.

Na graduação optou por realizar um curso na área de ciências sociais, mas, mesmo assim, procurou integrar grupos que discutiam agroecologia na universidade, portanto quando Marcos inicia sua vida docente no Ceffa ela chega com uma bagagem satisfatória sobre agroecologia. Desse modo, ao pontuar suas práticas que potencializam agroecologia inicia pelos instrumentos pedagógicos, isso porque segundo ele as atividades técnicas são consequências das reflexões feitas nos instrumentos pedagógicos, isso revela que Marcos explora muito a crítica social, a partir desses instrumentos, e posteriormente apresenta as técnicas que potencializam a produção.

Hoje o que está plantado para o campo, pelo agronegócio, é um campo sem camponês, é o campo que tem a terra, mas não tem o camponês, você vai ter a produção, mas não vai ter o camponês, ou o técnico que seja, participando da produção ou do resultado final dessa produção, é quase que um processo de uma segunda expulsão do campo. Então eu penso a agroecologia hoje como uma afirmação do campo. (Marcos, 30)

É notável no posicionamento de Marcos o quanto ele se dedica à ênfase social da agroecologia, em sua narrativa apresenta agroecologia como a expressão das múltiplas relações do indivíduo com os outros seres humanos e com a natureza, daí sua ênfase técnica e pedagógica. Quanto ao desequilíbrio para ênfase técnica, pedagógica e movimento, este por sua vez apresenta com muita clareza as práticas que envolvem a dimensão técnica e pedagógica, porém o movimento fica um pouco confuso com relação à figuração prática. Durante sua entrevista fez questão de citar a Raceffaes em diversas ocasiões, o que ele ainda não consegue é materializar a agroecologia no contexto do movimento, da rede de relações e o intercâmbio com os diversos movimentos sociais, por isso sua condição de desequilíbrio com suas RS.

Alice também é uma educadora que se encontra em desequilíbrio com suas RS, isso porque assim como Marcos ela tem dificuldades de envolver a agroecologia no contexto do movimento. Alice é educadora da rede Mepes há 17 anos, ela teve a oportunidade de vivenciar os Ceffas quando esses se orientavam pelos preceitos da agricultura orgânica e que posteriormente migrou-se para agroecologia. Sua formação em licenciatura em ciências agrárias abriu as portas para o início de sua carreira docente nos Ceffas, para tanto conheceu agroecologia no mesmo momento que os Ceffas também conheceram, por isso ela acompanhou todo o processo de implantação e reflexão dessa nova corrente. Dada esta caminhada, Alice consegue fazer uma leitura muito precisa da agroecologia nos Ceffas, isso também foi ingrediente para formação de seu atual posicionamento sobre agroecologia, além de participar de diversas formações na Raceffaes.

Em sua narrativa faz questão afirmar sua origem campesina, indígena e negra, ainda sim relaciona sua infância e os costumes de sua família com o que a agroecologia defende hoje, a forma de plantar, os remédios naturais e a cultura eram muito próximos daquilo que se busca resgatar. Atualmente seu posicionamento com relação à agroecologia vai além da emancipação produtiva, para ela é fundamental utilizar a agroecologia para o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial e afetivo. Dessa forma, a agroecologia torna-se uma forma de vida.

A visão da agroecologia, para mim hoje, ela perpassa esse campo só de produzir, acho que é o cuidado com a vida, produzir respeitando aquele ambiente, as relações de vida

que tem naquele ambiente e inserindo as pessoas nesse ambiente para essas e as futuras gerações. (Alice, 45)

Em suas citações sobre as práticas que desenvolve, relacionadas à agroecologia, enfatiza aquelas de cunho pedagógico, principalmente as que cuidam das relações, mas também devido sua formação e a área de atuação sempre cita as práticas de cunho técnico que desenvolve tanto na propriedade quanto em sala de aula, o fato é que Alice sempre equilibra sua narrativa nessas duas ênfases, técnica e social. Seu desequilíbrio se dá quando relaciona agroecologia no campo do movimento, de como agroecologia se relaciona com os movimentos sociais e como o Ceffa, através da Raceffaes, integra-se nesse movimento. Em suas citações ela se sente desafiada em materializar essa configuração de movimento na agroecologia, por isso dizemos que ela está em desequilíbrio para com a ênfase técnica, pedagógica e movimento.

Por fim, Luiz completa este grupo de educadores em desequilíbrio da ênfase técnica e pedagógica para ênfase técnica, pedagógica e movimento. Luiz é educador da rede Mepes há 9 anos, sua entrada como docente foi devido sua postura durante o período em que foi estudante, por isso seus professores fizeram o convite para atuar como educador no Ceffa que havia estudado. A que se dizer que Luiz é filho de pequenos agricultores assentados e teve uma participação decisiva na organização da unidade produtiva de sua família, ele também estudou na educação infantil em escola de assentamento e foi o único educador que no ensino médio realizou um curso profissionalizante em agroecologia numa escola do MST, ao se apresentar sempre faz questão de dizer que sua origem perpassa pelo MST.

Seu ingresso na carreira docente se deu com ensino médio e posteriormente realizou um curso superior em gestão ambiental. Sua caminhada formativa sempre perpassou por cursos com ênfase na questão ambiental e agroecológica, seja via Raceffaes ou outros movimentos sociais. Na pós-graduação defendeu seu trabalho final sobre agroecologia, assim durante esse trajeto teve a oportunidade de vivenciar diversas experiências e formas de se trabalhar agroecologia. Em seu posicionamento, fica muito claro sua defesa na ênfase social e técnica da agroecologia, em sua fala revela o sentimento, o hábito e o gosto em se orientar pelo viés agroecológico.

Então a agroecologia na escola eu vejo que ela se dá tanto na forma de convivência em equipe, porque a nossa compreensão do ser solidário, questão dos princípios da agroecologia, do respeito, ética, e, também, na atuação como professor com os estudantes. Na equipe a própria sistematização das funções, de coordenar e de ser coordenado também está integrada com agroecologia, e com os estudantes eu vejo que a agroecologia ela se dá não só no momento da sala de aula, quando você está trabalhando com um conteúdo, ainda mais no meu caso que é agricultura e zootecnia, a gente busca sempre estar integrando técnicas alternativas da gente tentar romper

esse sistema convencional de tanto lidar com as criações quanto lidar com as plantas.
(Luiz, 30)

A postura de Luiz perpassa pela sistematização realista de como ele age para potencializar a agroecologia no Ceffa, por outra parte, sua análise aponta, ao mesmo tempo, para a agroecologia como algo capaz de se criar um sujeito novo. Nesse processo educativo, através dos instrumentos pedagógicos, espera-se que afirme os valores de justiça, de solidariedade, de cooperação e de igualdade efetiva. De toda forma, suas ações técnicas e pedagógicas são muito claras, ficando o aspecto do movimento algo em trânsito na sua narrativa, o fato de ter vivido e vindo de movimentos sociais o deixa confuso quanto a agroecologia e sua relação com outros movimentos, ao mesmo tempo encontra obstáculos para a materialização dessa ênfase no ambiente do Ceffa.

Para esses educadores o desequilíbrio movimentacional figura-se como algo que apenas lhes faltam condições para iniciar um processo de reelaboração, por isso a forma de pensar e sentir deixa claro seu desequilíbrio, restando o elemento atitudinal para concretização de sua RS em outra ênfase. Neste caso, existe um descompasso entre as formas de pensar e sentir com suas práticas. De toda forma, esses educadores estão ampliando cada vez mais seu leque de conteúdo para o trabalho com agroecologia, esses se mostram dispostos e motivados com as lutas no interior da sociedade capitalista, para isso seus trabalhos têm se vinculado cada vez mais com as causas protagonizadas pela agroecologia. Quanto ao desequilíbrio para a ênfase do movimento, o que reuniu esses educadores foi simplesmente o fato de não conseguirem a materialização dessa ênfase em suas práticas, a mesma está no nível de consciência, ou seja, do pensar e sentir.

Telau (2015) em seu estudo sobre as RSM afirma que o desequilíbrio diz respeito ao fato de que o saber prévio se torna insuficiente para enfrentar ou explicar situações inesperadas e inabituais que fazem parte do nosso cotidiano. Dessa forma, o saber-prévio desses educadores, com relação à agroecologia, não foi suficiente para alterar suas RS, ficando esses sujeitos em posição de desequilíbrio. Portanto, o movimento do desequilíbrio é a abertura para novos conhecimentos, é o movimento em que os sujeitos estão em transição com relação aos pilares do objeto, diferente do movimento de manutenção no qual existe uma barreira, no processo de desequilíbrio os sujeitos estão abertos para o enfrentamento dessa barreira. Nesse sentido, a posição de desequilíbrio exerce a possibilidade de novos referenciais do objeto fazerem parte do universo habitual do sujeito.

4.5.3 Terceiro movimento: Educadores que reelaboraram suas Representações Sociais

O terceiro movimento representacional relaciona-se aos educadores que dada sua trajetória com a agroecologia reelaboraram suas Representações Sociais, entre os motivos que levaram esses educadores realizarem tal movimento estão a participação em formações, cursos, encontros e a própria relação com sujeitos que têm uma caminhada na agroecologia. O efeito desses acontecimentos foi a mudança de posicionamento desses educadores sobre agroecologia, tem-se como evidência para fazer tal análise as narrativas desses educadores quando ingressaram no Ceffa como docente e seu posicionamento hoje, ou seja, as práticas que esses desenvolviam antes e as práticas que desenvolvem hoje, com esses elementos cabe a análise das razões e circunstâncias que levaram esses educadores alterarem suas RS.

O movimento de reelaboração tem a ver com a ressignificação das práticas dos sujeitos. Esses sujeitos, após determinado período, reavaliaram suas posturas e iniciaram novas práticas que resultaram em novas RS. Nesse movimento representacional, foram encontrados três grupos: (1) dois educadores que reelaboraram suas Representações Sociais da ênfase técnica para ênfase técnica e pedagógica; (2) dois educadores que reelaboraram suas Representações Sociais da ênfase técnica para ênfase técnica, pedagógica e movimento e; (3) três educadores que reelaboraram suas Representações Sociais da ênfase técnica e pedagógica para ênfase técnica, pedagógica e movimento.

4.5.3.1 Educadores que reelaboraram suas Representações Sociais da ênfase técnica para ênfase técnica e pedagógica

Os educadores integrantes deste grupo se caracterizam por alterar suas RS da ênfase técnica para ênfase técnica e pedagógica, portanto esses migraram de um posicionamento que primava pela aquisição de habilidades técnicas por parte dos estudantes para um posicionamento que equilibra a dimensão técnica e a dimensão pedagógica. Neste caso, a agroecologia é equacionada entre o exercício de práticas que emancipam a capacidade produtiva dos agricultores e a formação humana, esta protagonizada pelos instrumentos pedagógicos da alternância. Esses educadores ao alterar seus posicionamentos reelaboraram suas práticas educativas para que essas se efetivem nos espaços de convivência social e também no espaço produtivo.

Dois são os educadores que realizaram esse movimento de reelaboração: Alberto e Francisco. O que esses educadores têm em comum é que ambos são egressos dos Ceffas, além

do mais, esses foram capazes de significarem novas possibilidades para agroecologia no Ceffa. Dessa forma, alguns elementos educativos foram combatidos, alguns reforçados e outros incorporados, esse é o percurso natural dos sujeitos que aderem ao movimento de reelaboração de suas RS, o que difere de um sujeito para outro é a intensidade como cada um é pressionado à inferência. Nesse sentido, cabe a nós relatar quais foram esses elementos que exerceram essa pressão e consequentemente os fizeram alterar suas RS.

Alberto é um educador da rede Mepes com muitas marcas do sistema convencional de produção, isso porque na propriedade de sua família ele era o responsável pela aplicação de agrotóxicos, até que um dia foi intoxicado aplicando veneno numa plantação de abóbora. Talvez esse tenha sido o episódio que fez com que sua família rompesse de vez com a agricultura convencional, concomitante a esse acontecimento Alberto já vivenciava como estudante do Ceffa outro formato de agricultura, esse por sua vez presava pelo manejo sustentável da terra. Com isso, Alberto e sua família replanejaram a forma de trabalho na propriedade da família, passando a não usar mais agrotóxicos e optando por culturas mais resistentes, nesse meio tempo após terminar o ensino médio no Ceffa e passar um tempo trabalhando com a família, Alberto, depois de passar por uma seleção, foi atuar como educador num Ceffa diferente dos quais tinha estudado.

Ao iniciar como educador, Alberto encontra nesse Ceffa as primeiras orientações voltadas à agroecologia, mas, segundo ele, o nome já era agroecologia, mas com muitas características da agricultura orgânica, isso era bem visível quando se olhava para propriedade da escola, que tinha muita produção sem uso de insumos químicos, nessa época a agroecologia era vista como algo bem direcionada à produção. Destaca que quando iniciou sua caminhada com agroecologia ele era muito romântico e radical.

Eu vejo que eu era muito romântico, muito radical e que hoje a gente procura saber porque as coisas acontecem, cientificamente falando, tanto positivamente quanto negativamente nas práticas que a gente vem fazendo. Eu vejo que é isso, agora descrever assim não tem... acho que é isso mesmo. Os meninos até na auto-organização estão fazendo agroecologia de certa forma, na minha concepção. Os seres se respeitam, se organizam a fim de ter uma boa convivência nesse espaço, esta fugindo do campo da técnica, na minha concepção é agroecologia (Alberto, 38)

Atualmente, Alberto descreve que suas práticas são mais assentadas na realidade, e que classifica agroecologia não só pelas técnicas de produção, mas também insere a agroecologia nas práticas de formação humana, nas quais ela é uma importante ferramenta de enfrentamento do ideário neoliberal. Da mesma forma, em sua narrativa é perceptível a evolução de suas práticas, que, no início de sua carreira, privilegiavam a aquisição de habilidades técnicas e que

posteriormente foi compreendendo o potencial social da agroecologia e integrando isso em suas práticas. Portanto, essa modificação relacionada ao posicionamento e a compreensão, que é retratada nas práticas do educador, fez com que Alberto fosse integrado nesse grupo que reelaborou suas RS da ênfase técnica para ênfase técnica e pedagógica.

Outro educador que também reelaborou suas RS da ênfase técnica para ênfase técnica e pedagógica foi Francisco. Este também é egresso do Ceffa e filho de pequenos agricultores, em sua narrativa revela uma tensão vivida na família quando cursava o ensino médio no Ceffa, isso porque sua família seguia uma linha convencional e ele queria aplicar os preceitos da agroecologia na propriedade, mas esses não eram aceitos pela família. E o fato de receber essa negativa fez com que ele, em determinado momento, começasse a negar esses princípios da agroecologia e também fazer enfrentamentos com seus professores, e que esse comportamento só foi alterado quando iniciou os estágios e viu outras realidades possíveis dentro da agroecologia.

Francisco tem 28 anos e quando era estudante já encontrou nos Ceffas uma agroecologia mais esclarecida e mais assentada, portanto sua reelaboração representacional aconteceu de forma bem natural, dado que durante sua formação ele foi submerso nesse universo da agroecologia. Até porque, ele teve oportunidade de vivenciar agroecologia em outros momentos além do Ceffa, sua graduação via movimentos sociais foi um importante acontecimento para elaboração de sua compreensão de agroecologia. De toda forma, o início de sua carreira docente foi marcado por esse posicionamento com ênfase técnica, conforme descrito em sua narrativa.

E aí como eu tinha passado por estas diversas experiências, quando eu começo a trabalhar até mesmo a disciplina de agroecologia, que eu trabalhava na época, eu particularmente estava vendo a agroecologia muito num aspecto técnico, no aspecto técnico da produção agroecológica, não pelo fato de desconsiderar, mas pelo fato de talvez não ter o conhecimento mesmo, próprio sobre a agroecologia, porque como eu passei por várias instituições acaba que a gente fica meio perdido em algumas situações e até mesmo desconstrói outras. (Francisco, 28)

Esse posicionamento de Francisco revela sua postura, em relação às práticas, sobre o trabalho com agroecologia, mas ao longo de sua caminhada docente, participando de formações na Raceffas e em outros movimentos, foi percebendo que o principal problema dos estudantes se dava por questões sociais, que o próprio sistema capitalista causava, essa forma de reflexão e as intervenções com os estudantes foi se modificando para a equivalência reflexiva no campo técnico e social.

...então uma clientela que era muito envolvida com essas mazelas da sociedade, meninos envolvidos com tráficos, usuários ou até mesmo prostituindo, era uma realidade muito difícil. Então, neste sentido nós vamos discutir produção, diretamente com esses meninos? Não, nós temos que discutir a realidade desses meninos primeiro, porque ele está morando ali? porque lá tem tanto latifúndio? (Francisco, 28)

Esse posicionamento de Francisco evidencia a evolução de suas práticas, mostrando que a agroecologia cabe em qualquer situação, seja ela de âmbito social ou técnica. Nesse sentido, a práxis de Francisco foi reelaborada tendo em vista o contexto social do Ceffa e o surgimento de novas demandas com relação à agroecologia, por isso a ressignificação da prática acontece no método e na forma. Ao longo de sua vivência com o objeto, ele vai se apropriando de novos elementos que permitem ressignificar sua prática. Não se trata de tarefa fácil a reelaboração de suas RS, isso porque esse processo revoga alguns preceitos e assimila outros, portanto cabe ao educador estar aberto para novas experiências e novos conteúdos que são possíveis de alterar seus pontos de ancoragem e objetivação.

4.5.3.2 Educadores que reelaboraram suas Representações Sociais da ênfase técnica para ênfase técnica, pedagógica e movimento

O movimento representacional desses educadores caracteriza-se pela alteração de suas RS da ênfase técnica para ênfase técnica, pedagógica e movimento, esses docentes, dadas suas capacidades de leitura e releitura do contexto social, realizaram um movimento com maior amplitude em relação aos demais, isso porque esses migraram do primeiro para o terceiro movimento representacional. A dinâmica desses educadores resulta de uma práxis que se efetiva no plano concreto da realidade dos Ceffas, esses conseguiram em curto espaço de tempo ressignificarem suas práticas de forma que essas desenvolvam valores, conhecimentos e sentidos humanos que sedimentam a travessia para novas relações agroecológicas.

Os educadores que compõem esse grupo são Caio e Marcelo, esses têm muitos aspectos em comum. O principal deles é o fato de trabalharem no mesmo Ceffa, esta talvez seja a característica que mais condicione para que eles se posicionem nesse movimento. Do mesmo modo, essa realidade em comum desses educadores reverbera suas capacidades de transformar sentimentos em práticas, chamando a atenção para os elementos físicos e abstratos que colaboram para esse movimento.

A história de vida de Caio coincide muito com seu posicionamento sobre agroecologia, isso porque desde criança trabalha com a família na unidade produtiva familiar numa perspectiva agroecológica, antes mesmo de conhecer sobre agroecologia ele já a praticava junto

de sua família. Outro fato que Caio faz questão de destacar é sobre a participação de seu pai em movimentos sociais e políticos, na região onde mora seu pai fora um dos fundadores do MPA, que posteriormente Caio tem um papel fundamental na fortificação desse movimento na comunidade. Outra questão é sobre a vida escolar de Caio, ele estudou o nível fundamental e médio no Ceffa que atualmente trabalha, e mesmo após o término do curso técnico no Ceffa integrou a associação da escola a fim de contribuir com a mesma.

Esse contexto de vida fez com que Caio, através de sua participação em movimentos sociais, fosse indicado para realização de sua graduação em educação do campo via movimentos sociais, foi na graduação que a agroecologia, da perspectiva científica, ganhou destaque e foi intensificada. Já no primeiro ano da graduação Caio foi convidado para atuar como educador no Ceffa, para ele foi uma oportunidade de reviver como educador um pouco daquilo que havia vivido como estudante. Seu início como educador lhe proporcionou algumas tensões com relação à agroecologia, foi justamente essas tensões que possibilitaram a alteração de suas RS.

No início a certeza que precisávamos desenvolver agroecologia a gente já entra com ela, o negócio são os meios ali que inicialmente entramos meio metódico, estava achando que eu tinha que ensinar o menino a fazer um composto já estava resolvido, era bem metódico assim, depois quando fui tendo mais formação, participando de mais espaços formativos a gente foi trazendo para dentro da discussão de agroecologia, desconstruindo um pouco dessa coisa de ser metódico, mas que também ela é uma ciência que precisa de várias contribuições e de jeitos diferentes que podem ser assimilados e que podem contribuir na construção da agroecologia. (Caio, 28)

A narrativa de Caio demonstra seu início na carreira docente e como se relacionava com agroecologia, portanto seu ingresso na docência nos Ceffas foi marcado por um posicionamento na ênfase técnica, de primar pelo exercício do fazer técnico, mas com o passar do tempo, tendo a oportunidade de participar de formações e a influência do próprio contexto, sua compreensão e consequentemente suas práticas foram reelaboradas para uma ênfase mais abrangente da agroecologia. A trajetória de Caio o habilita para essa potencialidade de ressignificar suas práticas, sua proatividade com relação aos fenômenos da agroecologia postula fortes referências para a reorganização de seus saberes, seus sentimentos e suas práticas na agroecologia, portanto o movimento de reelaboração das RS de Caio aconteceu com muita naturalidade durante sua caminhada docente. Esse movimento de Caio também leva em consideração a preparação que ele teve durante sua trajetória (movimentos sociais, ambientes políticos partidários e Raceffaes), tudo isso o permitiu desenvolver melhor sua prática agroecológica.

Marcelo é outro educador que reelaborou suas RS da ênfase técnica para ênfase técnica, pedagógica e movimento, este, assim como Caio, tem sua trajetória de vida iniciada no campo com sua família. Em sua narrativa, fala com emoção sobre a migração de sua família da condição de assalariados rurais para assentados, para ele foi muito marcante quando sua família consegue a posse da sua terra e lá se instalam em definitivo. Quando isso ocorreu, Marcelo já era estudante do Ceffa, afirma que foi no ensino fundamental do Ceffa que aprendeu a fazer as primeiras técnicas alternativas e que posteriormente no ensino médio tem o contato com técnicas mais elaboradas e que dada sua maturidade consegue aplicar algumas dessas técnicas na propriedade de sua família.

Ao mesmo tempo, Marcelo sente-se provocado no Ceffa para relacionar-se com organizações sociais, foi então que se aproxima mais dos grupos de base do MST e participa de formações e ações desenvolvidas pelo MST na região. Em sua passagem pelo Ceffa destaca como era organizada a propriedade naquela época, como os professores se dedicavam para a produção, mesmo aqueles que não eram da área técnica tinham que se dedicar à produção de algum cultivar. Nesse contexto, ele faz uma alusão entre o equilíbrio da formação técnica e a formação humana, para ele, hoje, os Ceffas têm tentado fazer esse equilíbrio, fato que em sua época de estudante se priorizava o enfoque técnico.

Com relação a sua formação em nível superior, Marcelo fala com muito entusiasmo que teve a oportunidade de realizar um curso construído e gerido pelos movimentos sociais, nesse sentido a agroecologia estava imersa em todas as instâncias do curso, para ele a dinâmica do curso cultivava os princípios da agroecologia, era um curso pensado para os agricultores, para os camponeses, pensado para o povo e feito com o povo, então o curso teve essa característica muito popular mesmo, de muita resistência e luta. Mas de acordo com Marcelo a agroecologia fica evidente na sua vida quando ele inicia sua carreira docente, isso porque agora tudo aquilo que ele viveu está convergindo com esses princípios agroecológicos, tendo agora também a oportunidade de compartilhar essa experiência com outros sujeitos.

Por ser professor da área técnica e a gente discutir agroecologia para além da produção, isto que foi ou que está sendo uma descoberta nossa, de que agroecologia não apenas enquanto o sistema produtivo lá do alimento, mas enquanto uma filosofia, um projeto de sociedade, aí a medida que vamos tendo contato com as literaturas, vai lendo, vai conversando com os companheiros, porque já tem outros companheiros que fazem pesquisa, como você está fazendo, que vai acentuando essa ideia e cada vez mais a gente acredita na agroecologia enquanto um projeto de sociedade. Ela vai para além desse campo da produção, a agroecologia nessa característica de movimento, de pensamento, de produção, então isso acontece mais forte mesmo a partir de 2007. (Marcelo, 34)

A narrativa de Marcelo evidencia essa ressignificação de sua prática, ele passa a discutir com os estudantes outros aspectos que não apenas a produção, mas aspectos sociais e políticos que abrangem a agroecologia. Para ele as formações e a relação com os companheiros de trabalho ajudaram nessa descoberta de compreender a agroecologia para além do aspecto técnico e produtivo, revelando assim sua propensão para o movimento representacional. A reelaboração da RS é também uma situação de redescoberta do campo de atuação dos sujeitos. Dessa forma, o que fez com que Caio e Marcelo alterassem suas RS foi justamente os novos esquemas conceituais retirados do cotidiano e que posteriormente foram transformados em práticas sociais. Portanto a abrangência da reelaboração, como base em nosso estudo, relaciona-se a três fatores: (1) quão propenso está o sujeito para novos conteúdos do objeto; (2) o contexto social do sujeito; e (3) convívio com outros sujeitos com RS já reelaboradas. Desse modo, o que fez com esses dois educadores reelaborassem suas RS nessa intensidade foi justamente suas propensões para novos conteúdos e o contexto tensionando para essa ressignificação de sua prática, isso porque o Ceffa que ambos trabalham tem expertise e uma caminhada longa na agroecologia, por isso o próprio contexto do Ceffa força esses educadores reelaborarem suas RS.

4.5.3.3 Educadores que reelaboraram suas Representações Sociais da ênfase técnica e pedagógica para ênfase técnica, pedagógica e movimento

Os educadores deste grupo movimentacional têm como atributos a reelaboração de suas RS da ênfase técnica e pedagógica para ênfase técnica, pedagógica e movimento, esses acrescentaram em seu novo posicionamento a ênfase do movimento, já que a ênfase técnica e pedagógica eles já possuíam no posicionamento anterior. Sendo assim, a ênfase do movimento foi provocada principalmente pela influência da Raceffaes nesta caminhada com agroecologia, isso porque foi ela a responsável por integrar os Ceffas às outras organizações sociais que protagonizam a agroecologia. Portanto, a ênfase do movimento substancia a ideia de luta coletiva, nessa visão a natureza fragmentada é substituída pela organicidade coletiva. A ênfase do movimento foi estabelecida nas dimensões da agroecologia devido ao impacto do pensamento coletivo nas lutas populares, este por sua vez também mostra a clara intenção de ocupar espaço político diante de opositores organizados na sociedade civil.

Integram-se neste grupo os educadores: Osvaldo, Ivan e Helena. Estes com encontros e desencontros em suas trajetórias trazem algumas marcas que possibilitam apontar características comuns entre eles, da mesma forma o aspecto da militância coloca-os num

valorativo patamar que contribuiu para tal movimento representacional. Portanto, o que levou esses educadores a remodelarem suas práticas foi justamente a mística e a militância coletiva vivida nos Ceffa e na Raceffaes. Com isso, é importante conhecer aspectos da trajetória individual de cada educador para assim pontuar a intensidade e os elementos que tensionaram cada educador para realizar esse movimento.

Osvaldo em sua narrativa aponta que em sua época de estudante tinha uma equipe com perfil muito forte e engajada nessa questão produtiva e também na reflexão crítica dos problemas sociais, assim seu interesse e o contato com os preceitos mais práticos da agroecologia nasceu nesse berço do Ceffa. Após a conclusão do ensino médio técnico inicia o curso de ciências agrícolas, já na universidade tem contato com a agroecologia numa perspectiva mais científica, por isso afirma que a terminologia agroecologia conheceu na universidade, mas que no curso técnico havia tido muito contato com seus princípios, só que sem essa relação com a ciência agroecologia, nessa época se falava mais em agricultura orgânica ou alternativa.

Quando conclui seu curso de graduação ele foi convidado para atuar na Raceffaes, foi nesse retorno que percebeu que os Ceffas já se organizavam em torno dessa orientação agroecológica, que os Ceffas tinham se distanciado um pouco da matriz da agricultura orgânica, isso porque a agricultura orgânica já não dava conta da amplitude do debate que os Ceffas faziam e continuam fazendo. Dessa forma, a matriz da agroecologia ganhou força nos Ceffas com essa proposição. De acordo com Osvaldo, a proposta da agroecologia é muito bem recebida nos Ceffas devido sua proposição de pensar a realidade da sociedade de outra maneira, tendo como meio os processos produtivos. Dessa forma, seu posicionamento nessa ênfase tem forte influência do Ceffa, da Raceffaes e da Universidade.

Hoje eu vejo muito na perspectiva do Wezel (*et al*, 2009) mais ou menos, que aquela galera lá escreve de que a agroecologia, acompanhando o que a RACEFFAES entende, que hoje está para além de uma disciplina científica e além de uma prática apenas. A agroecologia hoje tem essa relação entre teoria, prática e movimento. (Osvaldo, 34)

Na narrativa de Osvaldo é muito clara essa perspectiva do movimento, mas que a mesma foi construída ao longo de sua caminhada docente no Ceffa, ela fica muito clara após a conclusão de seu mestrado, quando defendeu o debate da agroecologia no contexto dos Ceffas. Assim, após a conclusão de seu mestrado esse movimento representacional de Osvaldo fica claro, isso porque o acesso às teorias e a conciliação dessas com o contexto prático dos Ceffas o fez realizar essa reelaboração de sua prática. Outra questão que também influenciou na

realização desse movimento foi a vivência que Osvaldo teve na Raceffaes, lá ele teve a oportunidade de vivenciar a atuação da Raceffaes com os Ceffas e também com outros movimentos sociais que promulgam a agroecologia, portanto esses são alguns dos elementos que fizeram com que Osvaldo reelaborasse suas RS da ênfase técnica e pedagógica para ênfase técnica, pedagógica e movimento.

Outro educador que também realizou tal movimento foi Ivan, esse dado sua origem campestre sempre estudou em escolas voltadas ao público camponês, estas incluem os Ceffas. Ivan tem 46 anos de idade e é educador dos Ceffas da rede Mepes há 18 anos, com esse tempo de educador teve a oportunidade de acompanhar todo o processo de inserção da agroecologia nos Ceffas, inclusive foi um dos precursores na sistematização e inserção da agroecologia nesse contexto. Em seu início como educador nos Ceffas o termo agroecologia estava começando a caminhar, as ações eram muito tímidas ainda, mesmo que o termo já existisse seu enfoque estava ancorado em elementos da agricultura orgânica e com ênfase nas técnicas alternativas.

A gente trabalhava naquela época as receitas, as práticas alternativas, mas numa metodologia bem convencional mesmo de trabalho. Uma metodologia pedagógica de trabalho. Hoje a gente considera que o que fica, o que é mais valioso na formação dos estudantes, para além da técnica em si, do conteúdo propriamente dito, é o jeito de aprender, são as relações estabelecidas na metodologia de aprendizagem. (Ivan, 46)

Esta narrativa de Ivan evidencia a evolução de seu posicionamento com relação à agroecologia, principalmente o período em que foi necessário muito esforço para desprender agroecologia da agricultura orgânica, nesse período o educador era visto muito como um extensionista rural difusor de técnicas alternativas. Hoje Ivan acredita que o papel do educador do Ceffa é cuidar da formação integral dos estudantes, não só da questão técnica, para isso acredita na agroecologia que emancipa os sujeitos, dando-os condições técnicas, sociais e políticas para atuar diante do sistema capitalista. O método proposto por Ivan é composto pelos instrumentos pedagógicos da alternância, esses são capazes de aproximar a pedagogia da alternância e a agroecologia de uma proposta de educação popular, buscando romper com as limitações da escola capitalista.

Em relação ao movimento representacional de Ivan, sua experiência na pedagogia da alternância o fez construir uma compreensão abrangente de agroecologia, para tanto acrescentou em sua perspectiva metodológica a ênfase do movimento, isso só foi possível dada sua propensão para participar, integrar e coordenar atividades protagonizadas pela Raceffaes, essa interação com a Raceffaes só fortaleceu seu movimento representacional, afirmando assim sua ideia de pensamento coletivo. Além do mais, Ivan integra na dimensão do movimento o

convívio comunitário, esse é determinante para que os jovens tenham papéis ativos na vida em sociedade, esse é um importante exercício do viver coletivamente respeitando as diferenças entre os sujeitos. Diante desse contexto, Ivan, acompanhando a evolução da agroecologia nos Ceffas, reformulou suas práticas inserindo a dinâmica do movimento, para tanto sua persistência e sua abertura para novos conteúdos sobre agroecologia o habilitaram para tal posicionamento. Em suas práticas que evidenciam o movimento, está a participação em movimentos e eventos que postulam a agroecologia, além do mais trabalha com os estudantes a importância da participação em movimentos sociais, tudo isso para ele sinaliza a agroecologia enquanto movimento.

Para encerrar, Helena é a terceira educadora que compõe esse grupo movimentacional, sua trajetória e sua caminhada com agroecologia propiciaram para que ela integrasse esse grupo. Sua experiência na docência sempre foi em Ceffa municipal, seja do ensino fundamental ou ensino médio, ainda assim sua carreira docente é precedida pela experiência estudantil nos Ceffas. Sua principal marca é a militância em diferentes movimentos sociais do campo, isso justifica sua graduação em ciências agrárias pelo Pronera e coloca-a numa conjuntura de vivência não só de militância, mas também de vivenciar a agroecologia nas disciplinas e na forma como o curso foi organizado. Por um determinado período se desligou dos Ceffas e foi contribuir com movimentos sociais da via campesina, nesse período teve a oportunidade de conhecer diversas experiências na agroecologia.

Essa estreita relação com os movimentos sociais a fez ser indicada pela via campesina para realizar, em Cuba, um curso de mestrado com ênfase em agroecologia, o curso foi formulado na proposta da pedagogia da alternância, nele Helena teve a oportunidade de vivenciar outras experiências nessa linha agroecologia, sua profunda interação com o campesinato local a fez compreender a agroecologia em outras dimensões que até então no Brasil não havia sido despertada.

Foi fortíssimo, foi um divisor de águas, o mestrado, que aí de fato fortaleceu mesmo a consciência e definiu mesmo a minha postura em defesa deste tipo de agricultura, de vida, como uma postura de vida mesmo. (Helena, 35)

A narrativa de Helena é atravessada por sua vivência e interação com os movimentos sociais, fato que a coloca rapidamente nessa compreensão de movimento da agroecologia, para ela a agroecologia é gestada no interior dos movimentos sociais e praticada pelos diferentes sujeitos integrantes desses movimentos. Entre esses está aquele que representa os Ceffas, a Raceffas; esta tem feito um trabalho sistemático em prol da difusão e da sistematização da

agroecologia nos Ceffas, e nesse percurso Helena se insere como colaboradora e coordenadora de atividades dessa dimensão. A intensa imersão de Helena nesse contexto dos movimentos sociais e, conseqüentemente, da agroecologia fez com que ela elevasse sua compreensão de agroecologia para uma ênfase mais abrangente, de modo que a dimensão do movimento fosse atrelada a ênfase técnica e social, postulando assim seu movimento representacional nessa ênfase.

Esse grupo de educadores que compõem esse movimento representacional, caracterizado pela reelaboração de suas RS da ênfase técnica e pedagógica para ênfase técnica, pedagógica e movimento, reconhece a agroecologia como instrumento de luta na construção de uma nova sociedade, para tanto a ênfase do movimento acrescenta em suas RS o caráter da organicidade coletiva, ou seja, no ventre das atuais adversas e contraditórias relações sociais postas pelo sistema capitalista, a agroecologia é posta como uma matriz que organiza vontades coletivas em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

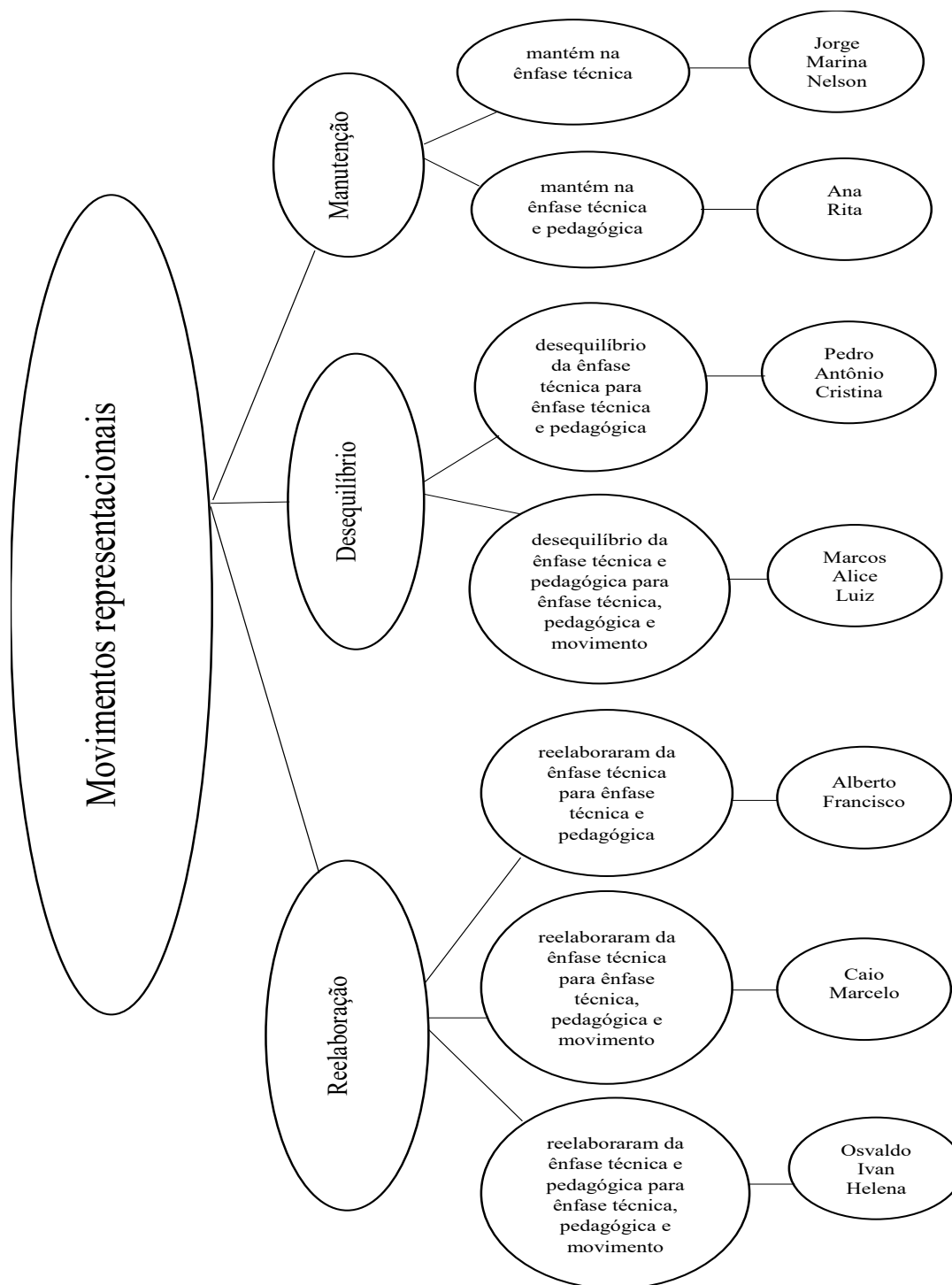
Telau (2015) ao definir o processo de reelaboração, aponta que o conhecimento é instável e renovável, logo dialético. Ao mesmo tempo, definimos com reelaboração de agroecologia aqueles educadores que integraram em suas práticas seus novos referenciais. De acordo com Sousa. (*et al*, 2014), eles tiram suas Representações Sociais da zona de conforto, abraçando assim a turbulência do movimento. De toda forma, a posição de reelaboração na agroecologia é quando o sujeito consegue constituir novos saberes agroecológicos em suas práticas docentes, para isso não necessariamente precisa desconstruir saberes passados, mas sim aprimorá-los de acordo com as referências do objeto.

O conceito de movimento na teoria das RS permite considerar a diversidade e a dinamicidade do campo das Representações Sociais, isso permite se distanciar do enfoque de permanência e inércia das RS atribuído em alguns trabalhos acadêmicos (SOUSA, *et al*, 2014). Com relação aos nossos movimentos (manutenção, desequilíbrio e reelaboração) entendemos que possuem uma rede de significados dentro deste grupo, ao mesmo tempo em que possibilitam o desenvolvimento de novos pressupostos com relação as RSM e a agroecologia, ainda sim, essa é uma classificação temporal, de acordo com dispositivos constantes nas narrativas desses sujeitos, por isso alguns leitores podem constatar elementos de todos movimentos nas narrativas, isso mostra a transitoriedade das RSM e da própria agroecologia. Além do mais, esses estudos das RSM ainda estão em fase de estabilidade acadêmica, não sendo este trabalho o momento acabado dessa proposição teórica.

Portanto, o que o Geres tem investido esforços é justamente no desenvolvimento desse campo de estudos que evidenciam esses movimentos, conforme apontamos neste trabalho, isso

permite modificar o atual campo teórico das RS oferecendo uma contribuição científica original para essa área de estudos. Neste trabalho, três foram os movimentos apontados nos sujeitos estudados: manutenção, desequilíbrio e reelaboração. Para vias de sistematização apresentamos na figura 7 como se deram esses movimentos representacionais.

FIGURA 7: Movimentos das Representações Sociais dos educadores dos Ceffas sobre agroecologia



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Esta figura sistematiza os movimentos empreendidos pelos educadores dos Ceffas com relação à agroecologia, esses movimentos por sua vez evidenciam a dinamicidade da teoria das Representações Sociais e também sua capacidade de leitura da realidade social. Desse modo, a consolidação desses movimentos representacionais implica na consolidação de um campo teórico dentro da TRS. Da mesma forma, os trabalhos do Geres em torno desse campo teórico do movimento abre caminho para compreensão da realidade social a partir de uma ótica proativa

das relações sociais, por isso a institucionalização do movimento se justifica pela instabilidade nas formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos, sendo capazes de movimentar suas representações a partir de diversos fatores existentes no contexto social.

Por fim, encerramos esta seção corroborando com os achados do Geres (TELAU, 2015; RIBEIRO, 2016; CARVALHO, 2017; GOMES, 2018) e também apontando novos elementos que potencializam o movimento das RS, assim o movimento é ao mesmo tempo uma reação do sujeito diante de determinado objeto, este, por sua vez, organiza seu processo de tomada de posição a partir de elementos inseridos em seu contexto social, para isso com a chegada de novas informações precisam movimentar suas representações como forma de reagir aos novos elementos do objeto. Nosso percurso até aqui permite-nos apontar que esses movimentos apesar de serem sistematizados por grupos, os sujeitos têm características exclusivas e pessoais que diferem a forma e a intensidade como cada um realiza seu movimento, por isso esses movimentos não são lineares e nem etapistas, esses obedecem a uma lógica diversificada e integrada nos processos históricos de cada sujeito. Para tanto, caminhamos para afirmar que as Representações Sociais são possíveis de serem compreendidas e apontadas, isso nos permitiu descobrir o que faz com que as pessoas tenham essa ou aquela representação para orientar suas práticas e suas ações no Ceffa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita das linhas finais da tese desdenha uma série de sentimentos, entre eles a satisfação de dever cumprido em relação àquilo que se propôs, mas também nos coloca diante de dilemas que permitem construir uma consciência ideológica entre vida e realidade que nem sempre é conformadora, mas, sim, problematizadora da realidade social. Isso é, inclusive, um grande feito quando nos propomos a estudar agroecologia e a teoria das Representações Sociais. Portanto, esta tese teve também essa missão de proporcionar meios críticos entre sujeito e mundo, entre vida e realidade, porque ela é um instrumento de intervenção social, sendo que sua missão não é apenas revelar o problema, além disso encontrar elementos que permitem sua superação.

Diante disso, nestas linhas finais expresso a leveza da alma e o sentimento de ter contribuído com reflexões político-sociais que endossam aquilo que acredito e que contribuem para um mundo com mais equidade e justiça social. Dessa forma, esta pesquisa teve como pano de fundo as territorialidades e identidades sociais camponesas em emancipação, fruto de muitas lutas travadas pelos trabalhadores do campo. Ao mesmo tempo, a construção, quando se propôs revelar os movimentos representacionais realizados pelos sujeitos pesquisados, também foi capaz de evidenciar os movimentos realizados pelo pesquisador como sujeito em formação, revelando que o sujeito que escreveu as linhas iniciais na introdução, não é o mesmo que vos escreve estas linhas finais. Não tenho dúvidas de que estas quase três centenas de páginas foram fundamentais para a ampliação do saber e do ser.

Retomo, então, a motivação inicial que me fez escrever esta tese. Sua raiz foi calcada durante minha caminhada docente nos Ceffas. Nesse tempo, percebi como o educador/monitor do Ceffa é tensionado pelas contradições entre o pacote tecnológico do agronegócio e a proposta agroecológica. A vida social misturada ao trabalho no campo, com relações de respeito à natureza e da não sobreposição de gêneros são alguns dos princípios defendidos pela agroecologia. Aliados a esses princípios têm-se as entidades ou movimentos que são propulsores da agroecologia, esses são espaços de resistência e militância política que desafiam o sistema capitalista, propondo, através dos processos formativos, o reconhecimento dos camponeses como sujeitos, humanos, sociais e coletivos.

Integram-se nessas entidades promotoras da agroecologia os Ceffas, que desde os anos 2000 orientam-se pelos princípios da agroecologia, por isso todo o processo formativo nessas escolas perpassa transversalmente pelas orientações agroecológicas. Sendo assim, dada essa caminhada de quase 20 anos na agroecologia, os Ceffas são um campo profícuo para este

estudo. Dessa forma, este trabalho objetivou analisar a experiência dos docentes dos Ceffas com a agroecologia frente às tensões impostas pelo avanço do agronegócio. Nessa mesma direção, tivemos como nosso problema de pesquisa: Como os educadores estão lidando com as tensões surgidas a partir do avanço do agronegócio e a proposta agroecológica nos Ceffas? Assim, no plano da práxis pedagógica, esses educadores ganharam uma atenção especial porque eles foram os interlocutores do objeto pesquisado, por isso debruçamos em ouvi-los, observar seu cotidiano e perceber como constroem o vínculo entre seu discurso e suas práticas voltadas para agroecologia.

Para tanto, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) como um instrumento para um (re)conhecimento da realidade social e uma melhor forma de intervenção sobre ela. Ancorada na Psicologia Social, a TRS amplia as possibilidades de repensar uma nova educação e, conseqüentemente, uma nova sociedade. Portanto, assim como a agroecologia, a Psicologia Social nada mais é do que pensar as relações entre sujeito, objetos e outros sujeitos, sem perder de vista, justamente, a dialética que relaciona o cotidiano social. Nesta tese, foi possível perceber como a concepção histórico-dialética da agroecologia, mediada pela TRS nas formas de pensar, sentir e agir, permitiu e permite estabelecer distinções e situar os sujeitos no mundo complexo.

A agroecologia no olhar desses sujeitos é uma nova forma de lidar com problemas das diversas naturezas. Através de seu enfoque técnico, social e político busca construir ações que transformam os sujeitos e suas realidades. Iniciada na década de 70 como agricultura alternativa, a agroecologia alcançou experiências vitoriosas ao longo desses anos, suas ações coletivas assumidas pelos movimentos sociais descortinaram o projeto hegemônico de desenvolvimento do campo e colocaram em evidência a existência do campesinato e suas especificidades. Desse modo, a ocupação de espaços, sejam de poder ou de formações, tem sido um exercício necessário para transformação da realidade.

Nos Ceffas, a agroecologia encontrou possibilidades para sua reprodução. A tensão entre a lógica capitalista e a camponesa gerada não só por conflitos ideológicos, mas por divergências sociais, políticas, culturais e econômicas fizeram com que os Ceffas fossem terreno fértil para a agroecologia. Sua proposição avançou para além do modo de fazer agricultura, são concepções e práticas que envolvem a vida familiar, a forma de se relacionar com a terra e a natureza, relações interpessoais e o inconformismo diante de situações de injustiça social. Essas proposições da agroecologia potencializaram ainda mais a pedagogia da alternância na intervenção da realidade dos estudantes, por isso a agroecologia foi ingrediente fundamental para fortificação da pedagogia da alternância na contemporaneidade.

É nesse ambiente que paira a agroecologia que encontramos como amparo para realização desta pesquisa. Por isso, nossa problematização emergiu a partir dos educadores dos Ceffas e as tensões surgidas a partir do avanço do agronegócio e a proposta agroecológica nos Ceffas. Tivemos como pressuposto o fato de que o agronegócio é um elemento que causa tensões nas formas de pensar, sentir e agir dos educadores em relação ao trabalho com agroecologia nos Ceffas. Diante dessa questão, considerou-se pertinente trabalhar com as Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012) como referência teórico-metodológica, visto que o interesse é compreender as formas de pensar, sentir e agir dos educadores dos Ceffas sobre a temática da agroecologia.

A teoria das representações na abordagem processual (JODELET, 2001) ofereceu um amparo diante da complexidade da realidade social vivida pelos sujeitos, da qual surgem as Representações Sociais. Assim, elementos como palavras, discursos, expressões, símbolos, imagens e práticas são considerados como emergentes para compreensão dessas representações. Neste trabalho, assumimos que para compreender as RS dos sujeitos é necessário conhecer suas práticas sociais em torno do objeto de estudo porque as práticas estão intimamente ligadas às RS dos sujeitos. De acordo com Moscovici (2012), são as RS dos sujeitos que orientam suas práticas. Neste caso, ao realizar determinada prática, o sujeito está subsidiado por determinada RS. Portanto, diversos elementos que dão subsídio para compreender as RS estão materializados nas práticas desses sujeitos, por isso elas são um importante elemento para mapeamento dessas representações.

Encontramos nos Ceffas, através de seus sujeitos, especialmente os educadores, um espaço pedagógico muito propício para agroecologia. O ambiente educativo é organizado de forma que as experiências de vida dos sujeitos se transversalize no trajeto formativo, o reconhecimento da diversidade de seus coletivos favorece sua luta pela agroecologia. Os educadores dos Ceffas, sujeitos desta pesquisa, estão imersos, cada qual da sua maneira, na agroecologia e, por isso, a intensidade com que a agroecologia age na vida e nas práticas de cada educador foi evidenciado na análise de trajetória. Esta análise possibilitou uma descrição criteriosa de como a agroecologia entrou e evoluiu na trajetória de vida de cada educador, foi possível fazer uma construção histórica, reconhecendo as especificidades de cada sujeito, da agroecologia em sua caminhada existencial. Portanto, antes de pontuarmos a Representações Sociais desses sujeitos, coube-nos conhecer sua história relacional com o objeto, e, só assim, caminhar para compreensão de suas RS.

Ainda, com relação ao problema de pesquisa, colocamos nossos sujeitos diante de um elemento que favorecia seu tensionamento com a agroecologia, o agronegócio. Este, por sua

vez, foi colocado em evidência devido ao pressuposto de que ele poderia causar tensionamentos nos educadores em seu trabalho com agroecologia. O agronegócio teve esse destaque dado seu potencial de influenciar na vida dos sujeitos do Ceffa, sejam eles estudantes, educadores, famílias, agricultores e demais atores que participam do dia a dia do Ceffa. Todos são contaminados diariamente pelos “encantos” do agronegócio, este com o *slogan* da modernização da agricultura tem levado muitos agricultores a abandonar suas propriedades, entregando-as aos grandes empresários do setor agropecuário. Isso nada mais é do que a ofensiva do capital sobre os camponeses.

Então, defendemos aqui que existem dois modelos de projeto para o campo: (1) o agronegócio, que é caracterizado pelas altas produções em forma de monocultivos e que são altamente dependentes de insumos industrializados. Nessa matriz, existem dois sujeitos, o dono e os empregados assalariados; (2) agroecologia, esta é caracterizada pela agricultura familiar diversificada e com respeito às questões ambientais, além do mais ela tem fortes compromissos com questões sociais do campo e da cidade, por isso ela, além de ser uma orientação produtiva, é também uma forma de vida. Nesse contexto, e em resposta ao problema de pesquisa, identificamos a partir das falas dos sujeitos entrevistados quatro elementos desafiadores de seu trabalho com agroecologia: formação docente, propriedade do Ceffa, realidade dos estudantes e agronegócio.

Esses desafios elencados pelos educadores entrevistados são os elementos que os colocam sob pressão à inferência, ou seja, são as situações que pressionam esses educadores a se posicionar. Diante dessa pressão, o sujeito precisa tomar alguma atitude e agir. Portanto, desses quatro elementos que colocam os educadores sob pressão à inferência, o que mais teve adesão dos entrevistados foi o agronegócio, sendo pontuado por 83% dos entrevistados como algo que desafia sua prática com agroecologia. Isso evidencia que a maioria dos educadores entrevistados são tensionados pelo modelo convencional e industrial de agricultura (agronegócio). Para esses educadores, o agronegócio tem obstruído muitas frentes de trabalho da agroecologia, o que tem levado muitos estudantes, famílias e até educadores a questionar o trabalho que os Ceffas fazem com agroecologia. Alguns entrevistados relataram que o estudante vive a realidade do agronegócio na sua família e a agroecologia no Ceffa, gerando muitas contestações à matriz agroecológica por parte desses estudantes.

As narrativas dos entrevistados mostraram também que, apesar de terem sido evidenciados quatro desafios (formação docente, propriedade do Ceffa, realidade dos estudantes e agronegócio), três deles têm relação direta com o agronegócio, ou seja, aparecem devido à influência do agronegócio. Desse modo, fica evidente que a forma metodológica como

foi conduzida esta pesquisa deu conta de levantar elementos que iluminassem a resposta do problema, questões e objetivos de pesquisa. Assim, destacamos que o agronegócio é o principal e o mais desafiador elemento para o trabalho com a agroecologia no CeFFas, portanto as Representações Sociais desses educadores sobre agroecologia vão sofrer influência direta desse elemento, dada a sua capacidade de interferência em todo o contexto do CeFFa.

Com relação às Representações Sociais desses sujeitos, um longo percurso foi percorrido até seu apontamento. Primeiro, tivemos o cuidado de analisar o conteúdo das entrevistas a partir de três categorias: a trajetória, a pressão à inferência e as práticas. A partir desta análise foi possível conhecer os sujeitos participantes da pesquisa em razoável profundidade, e só a partir daí iniciamos o processo de compreender suas Representações Sociais. Partimos do pressuposto moscoviciano de que as práticas sociais conferem sentido à realidade social, portanto elas são organizadas e orientadas pelas Representações Sociais dos sujeitos. Foi nesta linha que, apesar das demais categorias (trajetória e pressão à inferência) nos trazerem importantes elementos para compreensão das RS dos sujeitos, na categoria práticas encontramos um maior amparo para o apontamento das RS dos entrevistados.

Nesse sentido, encontramos três formas de pensar, sentir e agir dos educadores dos CeFFas com relação à agroecologia: (1) Representações Sociais de agroecologia com ênfase técnica; (2) Representações Sociais de agroecologia com ênfase técnica e pedagógica e (3) Representações Sociais de agroecologia com ênfase técnica, pedagógica e movimento.

A primeira Representação Social é caracterizada pelos educadores que compreendem agroecologia na ênfase técnica produtiva. Ao apontarem suas práticas com agroecologia, elas sempre são direcionadas à aquisição de habilidades técnicas voltadas ao campo agrário. Nessa RS tivemos 33% dos entrevistados. A segunda RS de agroecologia é caracterizada pelos educadores que constituem suas práticas em agroecologia considerando o enfoque técnico e social. O enfoque técnico eles garantem pelas práticas voltadas à construção de habilidades agropecuárias, já o enfoque social é garantido pelos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância. Nessa categoria representativa tivemos 39% dos entrevistados. A terceira RS de agroecologia foi composta por aqueles educadores que têm uma compreensão mais abrangente de agroecologia. Eles constituem em suas práticas o enfoque técnico, social e político. O enfoque técnico e social é semelhante aos educadores da RS anterior, já o enfoque político desse grupo de educadores é garantido em suas práticas quando atribuem à ênfase do movimento, do trabalho em rede, junto dos movimentos sociais. No caso dos CeFFas, a Raceffas faz bem esse papel. Nessa categoria representativa tivemos 28% dos entrevistados. Além dessas três formas representativas de agroecologia que encontramos no posicionamento desses educadores

entrevistados, foi possível também evidenciar os processos geradores das RS, a ancoragem e a objetivação. Apresentamos como esses processos relacionam-se com o objeto e o quanto são responsáveis por dar uma nova roupagem a ele. Ao passo que a ancoragem está relacionada aos suportes do sujeito, a objetivação é corpo esclarecedor do objeto, quando o sujeito é capaz de materializar os conteúdos antes abstratos. Além do mais, demonstramos em nossos achados que uma ancoragem pode ter várias objetivações.

Por fim, completando o ciclo da teoria das Representações Sociais evidenciamos o quão dinâmicas são as RS. Para isso, construímos o percurso do movimento representacional dos sujeitos pesquisados. Para realizar tal caminho recorremos aos estudos do Geres que, ao longo de sua existência, vem aprimorando o conceito de Representações Sociais em Movimento (RSM) que tem possibilitado a verificação das Representações Sociais em sujeitos que se encontram em contextos geradores de mudança. Esta abordagem do movimento representacional foi acompanhada pela temporalidade das narrativas dos sujeitos (como eu era, como eu estou e como me projeto) em relação ao objeto. Dessa forma, a análise das trajetórias aliada à análise de conteúdo nos fez conhecer com maior intensidade a Representação Social de agroecologia em seus aspectos individuais e grupais. Portanto, os estudos do Geres têm indicado que os sujeitos sob pressão à inferência podem articular três movimentos: podem recusar-se a vivenciar o novo, mantendo suas atuais representações; podem desequilibrar suas atuais representações, na perspectiva de integrar o novo; podem reelaborar suas representações, aderindo integralmente ao estranho.

Neste trabalho foram encontrados três movimentos representacionais dos educadores ao longo de sua carreira docente nos Ceffas. O primeiro movimento diz respeito aos educadores que mantiveram suas Representações Sociais desde que ingressaram no Ceffa; o segundo movimento mostra os educadores que estão em desequilíbrio com suas representações mediante a sua vivência no contexto do Ceffa; e o terceiro movimento diz dos educadores que reelaboraram suas representações, constituindo assim novas Representações Sociais sobre agroecologia. Sobre os educadores que mantiveram suas RS, encontramos duas formas de manutenção: os educadores que mantêm suas RS de agroecologia na ênfase técnica, representando 17% de nossa amostra; e os educadores que mantiveram suas RS de agroecologia na ênfase técnica e pedagógica representam 11% de nossa amostra.

Em seguida, temos os educadores que estão em processo de desequilíbrio com suas RS sobre agroecologia, em relação a esse movimento representacional foram encontradas duas formas de desequilíbrio: os educadores que estão em desequilíbrio da ênfase técnica para ênfase técnica e pedagógica representam 16% de nossa amostra; e os educadores que estão em

desequilíbrio da ênfase técnica e pedagógica para ênfase técnica, pedagógica e movimento, esse grupo também representa 17% de nossa amostra. Por fim, temos o terceiro movimento representacional que são os educadores que reelaboraram suas RS sobre agroecologia, esse processo de reelaboração tem a ver com a resignificação das práticas desses educadores, estes a partir de suas vivências no Ceffa constituíram novas RS sobre agroecologia.

Nesse terceiro movimento das RS foram encontrados três grupos com características de reelaboração: os educadores que reelaboraram suas Representações Sociais da ênfase técnica para ênfase técnica e pedagógica, representando 11% da amostra; os educadores que reelaboraram suas Representações Sociais da ênfase técnica para ênfase técnica, pedagógica e movimento representam 11% de nossa amostra; e os educadores que reelaboraram suas Representações Sociais da ênfase técnica e pedagógica para ênfase técnica, pedagógica e movimento representam 17% de nossa amostra. Esses movimentos alinham-se com os achados nos trabalhos do Geres, mas também apontam características movimentacionais que são próprias do grupo pesquisado. Assim, o estudo das RSM revelou o quão dinâmicas são as RS e como os sujeitos estão propícios para movimentar suas RS, reagindo a um objeto novo. Desse modo, a existência do movimento assegura a natureza dinâmica do processo representacional.

Finalmente, ressalte-se as contribuições que a Teoria das Representações Sociais na abordagem do Movimento pôde oferecer no estudo com objetos que envolvem contextos de luta. Da mesma forma, ela se mostra como uma teoria que se subsidia na realidade social dos sujeitos, por isso ela torna a realidade desses sujeitos mais interrogante, ajudando na iluminação do problema de pesquisa.

Este olhar sobre o contexto e sobre os sujeitos foi no sentido de buscar suas contradições vividas, assim o objeto e o contexto foram descritos em sua totalidade, o que facilitou o recorte do objeto na tessitura do todo. Enfim, ressaltamos que a TRS nos deu suporte necessário para analisar como os pensamentos sociais integram-se com as práticas sociais desses educadores e, consequentemente, compreender como são constituídas suas RS.

Espero que este trabalho possa contribuir para a transição agroecológica nos Ceffas, para estudos futuros sobre o objeto analisado e sobre transitoriedade das RS que o Geres tem dedicado esforços. Quanto à proposição para estudos futuros, apontamos para pesquisas que explorem como o discurso modula, modela, reorganiza e modifica as RS, além do mais outro desafio para o estudo das RSM é como os sujeitos veem algo novo em algo já constituído. Todos esses apontamentos são ingredientes para esforços futuros em aprofundar no movimento das RS porque muitas pesquisas se depararão com objetos em estado nascente, outras com

objetos já constituídos, e nesses dois ambientes as representações se movimentam, daí nosso desafio é aperfeiçoar elementos metodológicos para captação desses movimentos.

A escolha do referencial teórico metodológico consolidou ainda mais a TRS com enfoque no movimento, mesmo que a RS não seja uma cópia fidedigna da realidade e nem do objeto. De toda forma, acreditamos que esta tese foi um processo construído e que apresentou uma gama de conhecimento sobre nosso objeto no contexto dos Ceffas. Assim, realizamos todo este percurso sem a preocupação de julgar o que é certo ou errado nas práticas de nossos sujeitos, apenas problematizamos porque eles fazem de tal maneira. Portanto, esse resultado foi uma construção coletiva, na qual a agroecologia foi despertada a partir dos elementos mediadores de nosso referencial metodológico.

Por fim, esta foi mais uma pesquisa que atravessou o sistema, questionou suas práticas e suas formas de opressão sobre a classe trabalhadora, da mesma forma colocamos a pedagogia da alternância no centro das discussões, sustentando a construção de uma nova sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ABA, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AGROECOLOGIA. **Estatuto da Associação Brasileira de Agroecologia**, 2015. Disponível em: http://aba-agroecologia.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Estatuto_ABA_2015.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.
- ABRIC, Jean-Claude. O Estudo Experimental das Representações Sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.
- ACA, Articulação Capixaba de Agroecologia. **Relatórios de Reuniões**. APTA, 2016.
- ALMEIDA, Jalcione. Agroecologia: paradigma para tempos futuros ou resistência para o tempo presente. **Desenvolvimento e Meio ambiente**, Curitiba, n. 6, p. 29-40, dez. 2002.
- ALMEIDA, Angela Maria. Abordagem Societal das Representações Sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, dez. 2009.
- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa**. 1. ed. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989.
- ALTIERE, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 2. ed. Guaíba: Agropecuária, 2002.
- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular/AS-PTA, 2012.
- PETERSEN, Paulo. Agroecologia em Construção: terceira edição em um terceiro contexto. In: ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular/AS-PTA, 2012. p. 7-14.
- ALVES, João Batista Pereira. A Trajetória dos CEIERs- Centros Estaduais Integrados de Educação Rural do Espírito Santo: movimentos históricos de uma política compensatória do governo militar à prática da agricultura familiar. In: ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 9., 2017, Vitória. **Encontro**. Vitória: ANPAE, 2017. p. 1-8.
- AMORIM-SILVA, Karol. Educar em Prisões: **um estudo na perspectiva das Representações Sociais**. 2016. 194f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- ANA, Articulação Nacional de Agroecologia. **Carta Política**. III Encontro Nacional de Agroecologia. Juazeiro-BA, 2014.
- ANA, Articulação nacional de agroecologia. **Carta Aberta da Articulação Nacional de Agroecologia à Sociedade Brasileira de Apoio à Eleição de Dilma Rousseff**. Disponível em:

<https://agroecologia.org.br/2014/10/15/boletim-da-articulacao-nacional-de-agroecologia-numero-8-outubro-de-2014/>. Acesso em: 13 de jul. 2020.

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.23, n.86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Entrevista sobre educação do campo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.15, n. 87, p. 7-11, mai/jun. 2009.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Da Cor de Terra: Representações Sociais dos professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; AMORIM-SILVA, Karol Oliveira; BENFICA, Welessandra Aparecida; CARVALHO, Cristiene Adriana; RIBEIRO, Luiz Paulo. Representações Sociais em Movimento: desafios para tornar o estranho familiar. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 12., 2015, São Paulo. **Congresso**. São Paulo: Conpe, 2015. p.829-841.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Representações Sociais em Movimento: desafios e possibilidades na elaboração de um conceito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Luiz Paulo (Orgs.). **Representações Sociais em Movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança**. Curitiba: Appris, 2018. p. 15-35.

ANVISA, Agência nacional de vigilância sanitária. **Nível de contaminação por agrotóxicos nos alimentos**. Disponível em: <https://heja.org.br/noticias/anvisa-divulga-lista-dos-alimentos-mais-contaminados-por-agrotoxicos/#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Anvisa,tem%20menos%20percentual%20de%20agrot%C3%B3xicos>. Acesso em: 05 de mar. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo nº 2).

ARRUDA, Ângela. Modernidade e cia: repertórios da mudança. In: JESUÍNO, Jorge; MENDES, Felismina; LOPES, Manuel (Orgs.). **As Representações Sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 103-127.

AYUKAWA, Marcia Lie. **Limites e Possibilidades do Ensino de Agroecologia: um estudo de caso sobre o currículo do curso técnico agrícola da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul/SC**. 2005. 164f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

AYUKAWA, M, L. A Formação de Professores e a Concepção de Agroecologia no Currículo do Curso Técnico Agrícola. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v.2, n.1, p.306-309, fev. 2007.

BANCHS, María Auxiliadora. Alternativas de Apropiação Teórica: abordaje procesual y estructural de las representaciones sociales. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-60, out. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEGNAMI, João Batista. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado). Mestrado Internacional em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa (Portugal)/Universidade François Rabelais De Tours (França). Belo Horizonte, 2003.

BENFICA, Welessandra Aparecida. **A escrita de educandos(as) no curso de formação de professores para as escolas do campo-LECAMPO: um estudo na perspectiva das Representações Sociais**. 2017. 223 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

BENSADON, Ligia Scarpa. Tecendo Projetos Políticos: a trajetória da Articulação Nacional de Agroecologia. **41º Encontro Anual ANPOCS**, Caxambu – MG, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v.3, n.1, pp.60-81, jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALIARI, Rogério. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local**. 2002. 247 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG. 2002.

CALIARI, Rogério. **A Presença da Família Camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CALIARI, Rogério. A Prática Pedagógica da Formação em Alternância. In: MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; PAIXÃO, Laura Maria; CALIARI, Rogério. (Orgs.). **Educação do Campo: diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2013. p.37-71.

CAMARGO, Paula. Fundamentos da Transição Agroecológica: racionalidade ecológica e campesinato. **Revista Agrária**, São Paulo, n.7, pp. 156-181, dez. 2007.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia. Enfoque científico e estratégico. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.3, n.2, p.13-16, jun. 2002.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis**. Brasília: [s.l.], 2009.

CAPORAL, Francisco Roberto; PETERSEN, Paulo. Agroecologia e Políticas Públicas na América Latina: o caso do Brasil. **Agroecologia**. Universidad de Murcia. v. 6, p. 63-74. 2012.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio; PAULUS, Gervásio. Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. In: CAPORAL, Francisco Roberto; AZEVEDO, Edisio Oliveira (Orgs.). **Princípios e Perspectivas da Agroecologia**. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, 2011. p. 45-80.

CARDOSO, Irene. **Agroecologia é a esperança plantada na ciência, movimento e prática**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/ambiente/2017/09/agroecologia-e-a-esperanca-construida-em-mais-de-30-anos-de-ciencia-pratica-e-movimento/>. Acesso em: 05 de mar. 2020.

CARVALHO, Cristiene Adriana. **Representações Sociais das Práticas Artísticas Na Atuação de Professores do Campo**. 2017. 328f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CARVALHO, Cristiene Adriana. **Representações Sociais das Práticas Artísticas na Formação e Atuação de Professores do Campo**. Curitiba: Appris, 2018.

CASADO, Gloria Isabel G; GONZÁLEZ, Manuel, GUZMÁN, Eduardo Sevilla. **Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible**. Madrid: Mundi-Prensa, 2000.

COSTA, Manoel Baltasar B. **Agroecologia no Brasil: história, princípios e práticas**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

COSTA, Manoel Baltasar B.; SOUZA, Monique; JÚNIOR, Vilmar Müller; COMIN, Jucinei José; LOVATO, Paulo Emílio. Agroecologia no Brasil – 1970 a 2015. **Revista Agroecologia**, Murcia (Espanha), v.10, n.2, p. 63-75, 2015.

COTRIM, Décio Souza; SOGLIO, Fabio Kessler. Construção do Conhecimento Agroecológico: problematizando o processo. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 11, n.3, p. 260-271, set. 2016.

CUENIN, Pauline; BOTELHO, Maria Izabel; SANTOS, Daniel; OLIVEIRA, Marcelo; CARDOSO, Irene. A transição para um sistema agroalimentar mais sustentável: o papel da Agroecologia e suas mudanças epistemológicas. **Revista Brasileira de Agroecologia** (Online), v. 14, p. 22-34, 2019.

CURY, Carlos Roberto. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum 42– CEMOrOC - Feusp / IJI-Univ. do Porto**. Set/dez 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.42.10>

DOISE, Willem. Atitudes e Representações Sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 91-103.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252

DUFFAURE, André. **Education, milieu et alternance. Textes choisis et présentés par Daniel Chartier**. Maurecourt, Editions Universitaires: Paris, 1985.

DUTRA, Letícia Rocha; SANT'ANNA, Paulo Afrânio. As Representações Sociais dos Discentes e Egressos Sobre a Terapia Ocupacional. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v.19, n. 1, p. 79-93. São Paulo, abr. 2017.

FAEAB, Federação das Associações de Engenheiros Agrônomos. **Anais do III Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa**. Cuiabá: FAEAB, 1987.

FARIA, Andréa Alice C. **A Educação Que Constrói a Agroecologia no Brasil: Trajetórias de um Vínculo Histórico**. 2017. 204 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida. (Org.). **Educação do Campo: campo - políticas públicas – educação**. Brasília: Incra/ MDA, 2008. (Coleção Por Uma Educação do Campo nº 7). p.39-66.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o Mundo: a educação do campo e a contribuição do Pronera. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.545-567, jul.-set. 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Monica Castagna. Análises de Experiências Brasileiras e Latino-Americanas de Educação do Campo. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 38, n. 140, p.539-544, set. 2017.

FORMENTINI, Edegar Antônio; SOUZA, Jacimar Luiz. A Agricultura Agroecológica no Espírito Santo. In: DADALTO, Gilmar Gusmão; SILVA, Antônio Elias Souza; COSTA, Enio Bergoli; GALVÊAS, Pedro Arlindo Oliveira; LOSS, Wolmar Roque. (Orgs). **Transformações da agricultura capixaba: 50 anos**. Vitória: Cedagro, 2016. p.95-98.

FLAMENT, Claude. Estrutura e Dinâmica das Representações Sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.173-186.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores, Pesquisa e Problemas Metodológicos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, pp. 381-392, set./dez. 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, pp. 161-171, 2016.
GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. São Paulo: Vozes, 2007. (Coleção AIDEFA).

GIMONET, Jean-Claude. “L’Alternance en Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des Maisons Familiales Rurales”. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, Développement Personnel et Local**. Tradução de Thierry De Burghgrave, Paris: L’Harmattan, 1998.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONZÁLEZ DE MOLINA, M. Algunas notas sobre Agroecología Política. **Agroecología**, v.6, p. 9-21, 2011.

GOMES, João Carlos C. As Bases Epistemológicas da Agroecologia. In: CAPORAL, Francisco Roberto; AZEVEDO, Edisio Oliveira (Orgs.). **Princípios e Perspectivas da Agroecologia**. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, 2011. p.13-42.

GOMES, Elizabeth Moreira. **Representações Sociais de Escrita de estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM**. 2018. 293 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

GLIESSMAN, Stephen Richard. **Agroecología: Procesos Ecológicos em Agricultura Sustentável**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

GLIESSMAN, Stephen Richard *et al.* Agroecology: The Ecology of Food Systems. **Journal of Sustainable Agriculture**. v. 22, n 3, pp. 99-118, 2003.

GLIESSMAN, Stephen Richard. A Voice for Sustainability from Latin America. Editorial. **Journal of Sustainable Agriculture**, v. 36, pp. 1-2, 2012.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O

Lutador, 2010. Tradução de: Luiz da Silva Peixoto, João da Silva Begnami, Thierry de Burghgrave, Francisco Trevisan, Laine Fátima Ulegon Trevisan.

GRAZIANO DA SILVA, José; KAGEYAMA, Ângela. Os resultados da modernização agrícola dos anos 70. **Estudos Econômicos**. Instituto de Pesquisas Econômicas, FIPE - São Paulo/SP, v. 13, n.3, p. 537-559, 1983.

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antônio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs.). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

HESPANHOL, Rosângela A. M. Agroecologia: limites e perspectivas. In: ALVES, Adilson Francelino; CARRIJO, Beatriz Rodrigues; CANDIOTTO, Luciano Zanetti. (Orgs.). **Desenvolvimento Territorial e Agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 117-136.

HESPANHOL, Rosângela A. M. Campo e Cidade, Rural e Urbano no Brasil Contemporâneo. **Mercator**, Fortaleza, v. 12, número especial (2)., pp. 103-112, set. 2013.

JACOBINA, Ronaldo R.: 'O paradigma da epistemologia histórica: a contribuição de Thomas Kuhn'. **História, Ciências, Saúde — Manguinhos**, v.3, pp. 609-630, nov. 1999-fev. 2000.

JESUINO, Jorge. Ancrages. In: BUSCHINI, F.; KALAMPALIKIS, N. **Penser la vie, le social, la nature: mélanges en l'honneur de Serge Moscovici**. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'homme, 2001, p. 267-291.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.17-44.

JODELET, Denise. Social representations: the beautiful invention. **Journal for the theory of social behaviour**, v.38, n.4, p. 411-430, 2008.

JODELET, Denise. O encontro dos saberes. In.: JESUÍNO, Jorge; MENDES, Felismina; LOPES, Manuel. **As Representações Sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 59-79.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. A entrevista narrativa. In.: GASKELL, George; BAUER, Martin. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LA VIA CAMPESINA. **Para a Via Campesina, nossa alternativa de luta é a agroecologia Camponesa e Popular, em oposição ao modelo de produção industrial**. VII Congresso de Socla, Equador, 2018. Disponível em: <https://viacampesina.org/es/para-la-via-campesina-nuestra-alternativa-de-lucha-es-la-agroecologia-campesina-y-popular-en-contraposicion-al-modelo-de-produccion-industrial/>. Acesso em: 05 de mar. 2020.

LANE, Silvia. **O que é psicologia social**. Tatuapé: Editora Brasiliense, 2017. (Coleção Primeiros Passos).

LACEY, H. Agroecologia como ciência e diálogos interepistêmicos, In: WORKSHOP PERSPECTIVAS DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM AGROECOLOGIA NO BRASIL, 2019, Brasília. Vídeo... **ABA Agroecologia**, 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/Ixy6Ihd1RI8>>. Acesso em: 01 Jul. 2020.

LARANJEIRA, Nina; CARCELLE, Sebastien; MIRANDA, Denise; SA, Tatiana; TRENTI, Luã; SOUZA, Thais; CARDOSO, Irene. Para uma ecologia de saberes: trajetória da construção do conhecimento agroecológico na Associação Brasileira de Agroecologia. **Revista Brasileira de Agroecologia** (Online), v. 14, p. 65, 2019.

LIMA, Paulo Romário. **Campesinato e Agroecologia: Trajetórias de luta e resistência**. Monografia (Graduação). 2016. 47 f. Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2016.

LUZZI, Nilsa. **O Debate Agroecológico no Brasil: uma construção a partir de diferentes atores sociais**. 2007. 182 f. Tese (Doutorado). Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MACHADO, Luiz Carlos P. **Pastoreio Racional Voisin: tecnologia agroecológica para o terceiro milênio**. Porto Alegre: Cinco Continentes, 2004.

MACHADO, Luiz Carlos P; FILHO, Luiz Carlos P. M. **A Dialética da Agroecologia: contribuições para um mundo com alimentos sem veneno**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2017.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. n. 9, pp. 51-75, set/out/nov/dez 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de Representações Sociais. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.163, p.358-375, jan./mar. 2017. Tradução Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. MAROIS, Thérèse. **La pédagogie de l'alternance en maisons familiales rurales**. Éduquer. 2008. Disponível em: <http://rechercheseducations.revues.org/187>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2019.

MAYORGA, Claudia. Algumas Contribuições do Feminismo à Psicologia Social Comunitária. **Athenea Digital**, v. 14, n. 1, p. 221-236, 2014.

MELLO, Dario Fernando M. **Agroecologia e Educação: Ações Pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MELO, Maria Emília A. **Ações governamentais e não governamentais no desenvolvimento rural brasileiro: autonomia, conflito ou complementaridade?** 1993. Dissertação (Mestrado). CPDA/UFRRJ, Rio de Janeiro, 1993.

MENEZES, Rachel Reis. **As Escolas Comunitárias Rurais no Município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no Estado do Espírito Santo/Brasil.** 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MEPES. Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. **Quem somos.** Disponível em: <http://www.mepes.org.br/institucional/nossa-historia>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.587-609, jul.-set. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian. **Les représentations sociales.** Grenoble, Fr: Presses Universitaires Grenoble, 2015.

MONTEIRO, Denis; LONDRES, Flavia. Pra Que a Vida Nos Dê Flor e Frutos: notas sobre e trajetória do movimento agroecológico no brasil. In: SAMBUICHI, Regina Helena R.; MOURA, Iracema Ferreira; MATTOS, Luciano Mansor; ÁVILA, Mário Lúcio; SPÍNOLA, Paulo Asafe C.; SILVA, Ana Paula M. (Orgs.). **A Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica no Brasil: Uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável.** Brasília: Ipea, 2017. p. 53-83.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse: son image et son public.** Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, Serge. The History and actuality of social representations. In: FLICK, U. (Org.). **The psychology of the social.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 209-247.

MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003. Tradução de: Pedrinho A. Guareschi.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, Sua Imagem e o Seu Público.** Petrópolis: Vozes, 2012. Tradução de: Sonia Fuhrmann. (Coleção Psicologia Social).

MOTA, Vitor Pereira. **A Construção do Conhecimento Agroecológico: análise comparativa entre duas propostas pedagógicas para a educação profissional técnica de nível médio**. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Agroecologia como instrumento da luta de classe**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2019/03/27/agroecologia-como-instrumento-da-luta-de-classe>. Acesso em: 11 de novembro de 2019.

NORDER, Luiz Antonio. A Agroecologia e a diversidade na educação. **Agriculturas**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p.29-33, dez. 2010.

NOSELLA, Paolo. A formação pelo Trabalho. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizón: UNEFAB, 2013. p.95-103.

NOSELLA, Paolo. **As Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. 2. Reimpressão. Vitória: EDUFES, 2014. (Coleção Educação do Campo).

OLIVEIRA, Suézio. **O Ensino de Filosofia na Pedagogia da Alternância: desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo**. 2016. 121 f. Mestrado (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OCTAVIANO, Carolina. Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde. **ComCiência** [online]. n 120, 2010.

PAULINO, Jonatta Sousa. **O Campo Científico e a Agroecologia no Brasil: Atores, Discursos e Políticas Públicas**. 2017. 3018 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

PARENTE, Filipe. A moderna e ancestral agroecologia: a construção do conhecimento agroecológico por meio do diálogo de saberes. CONGRESSO LATINO AMERICANO DE AGROECOLOGIA, 6.; CONGRESSO BRASILEIRO DE AGROECOLOGIA, 10.; SEMINÁRIO DE AGROECOLOGIA DO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO, 5., 2017, Brasília. **Cadernos de Agroecologia**, v.13, n.1, 2018.

PEIXOTO, Ana Cristina S; FONSECA, Hejaine de Oliveira; OLIVEIRA, Ramony M. S. Ancoragem. **Cadernos Cespuc**, Belo Horizonte, n. 23, p. 8-12, 2013.

PETERSEN, Paulo; ALMEIDA, Sílvia Gomes. **Rincões Transformadores: trajetória e desafios do movimento agroecológico brasileiro – uma perspectiva a partir da Rede PTA**. ASPTA, Rio de Janeiro, 2006.

PEREZ-CASSARINO, Julian; FERREIRA, Ângela. Agroecologia, Construção Social de Mercados e a Constituição de Sistemas Agroalimentares Alternativos: uma leitura a partir da rede Ecovida de agroecologia. In: NIEDERLE, Paulo; ALMEIDA, Luciano; VEZZANI,

Fabiane. **Agroecologia: práticas, mercados e políticas para uma nova agricultura**. Curitiba: Kairós, 2013. p. 171-214.

PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.

PIGNATI, Wanderlei Antônio; SOUZA e LIMA, Franco Antonio; LARA, Stephanie Sommerfeld; CORREA, Marcia Leopoldina; BARBOSA, Jackson Rogério; LEÃO, Luís Henrique; PIGNATTI, Marta Gislene. Distribuição Espacial do Uso de Agrotóxicos no Brasil: uma ferramenta para a Vigilância em Saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 10, p. 3281-3293, 2017.

PIO, Paulo Martins; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandis. Práxis e Prática Educativa em Paulo Freire: Reflexões para a Formação e a Docência. In: FARIAS, Maria Isabel *et al.* **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015. pp. 5770-5781.

PINTO, Diogo Souza. **Identidades e Trajetórias de Educadores na Agroecologia**. Dissertação (Mestrado). 2014. 211 F. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

PLOEG, Jan. Sete teses sobre a agricultura camponesa. **Revistas Agrícolas: Experiências em Agroecologia**, n. Especial, p. 17–32, 2009.

PONTES, Flavio Aparecido. **A Formação do Técnico em Agroecologia na Escola Professora Nair Luccas Ribeiro, no Assentamento Gleba XV de Novembro, SP: Sua Gênese e Seus Egressos**. 2015. 170 F. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural, Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2015.

PPP, Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Comunitária Rural Padre Fulgêncio do Menino Jesus. **Secretaria Municipal de Educação de Colatina**, 2012.

PUIG-CALVÓ, Pedro; GIMONET, Jean-Claude. Aprendizagens e Relações Humanas na Formação por Alternância. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizón: UNEFAB, 2013. p.35-69.

PUPO, Marcelo de Albuquerque; CARDOSO, Mario Mariano. Reflexões sobre a formação de técnicos educadores em Agroecologia no campo paulista. **Agrícolas**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p.12-16, dez. 2010.

QUEIROZ, João Batista P. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. 277 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

RACEFFAES. **Sementes: patrimônio da natureza e dos camponeses**. Vitória: UFES, 2011. (Coleção Campesinato Capixaba).

RIBEIRO, Simone; FERREIRA, Ana Paula; NORONHA, Suely. Educação do Campo e Agroecologia. In: PETERSEN, Paulo; DIAS, Ailton (Orgs.). **Construção do Conhecimento Agroecológico: novos papéis, novas identidades**. Rio de Janeiro: Articulação Nacional de Agroecologia, 2007. p. 259-269.

RIBEIRO, Silvana. *et al.* Agricultura Urbana Agroecológica - estratégia de promoção da saúde e segurança alimentar e nutricional. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 25, n. 3, pp. 381-388, jul/set. 2012.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. História, Abordagens, Métodos e Perspectivas da Teoria das Representações Sociais. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 407-409, 2016.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Representações Sociais de Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Violência**. 2016. 236 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. História, abordagens, métodos e perspectivas da Teoria das Representações Sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 2, p. 407-409, 2016.

RODRIGUES, Helio de Castro L. **Agroecologia no Território Norte do Espírito Santo: uma análise à luz do desenvolvimento territorial sustentável**. 2017. 283 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SÁ, Celso Pereira. Representações Sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n.3, p. 19-33, 1996.

SÁ, Celso Pereira. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAMBUICHI, Regina Helena R.; MOURA, Iracema Ferreira; MATTOS, Luciano Mansor; ÁVILA, Mário Lúcio; SPÍNOLA, Paulo Asafe C.; SILVA, Ana Paula M. (Orgs.). **A Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica no Brasil: Uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável**. Brasília: Ipea, 2017. p. 11-24.

SANTOS, Ricardo Menezes. **Se Planta e Colhe Alimentos Neste Sertão: Resistência e Permanência da Autonomia Camponesa e as Estratégias do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) nas Contradições do Projeto de Soberania Alimentar**. 2012. 252 f. Dissertação (Mestrado) – Núcleo de Pós-Graduação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SCHUTTER, Olivier. **Informe presentado por el Relator Especial sobre el derecho a la alimentación**. Organización Das Nações Unidas – ONU, 2014.

SILVA, Lurdes Helena. Novas Faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizóna: UNEFAB, 2013. p.167-179.

SILVA, Antonio Elias; COSTA, Enio Bergoli; DADALTO, Gilmar Gusmão; LOSS, Wolmar Roque. Síntese da Evolução da Agricultura Capixaba 50 anos. In: DADALTO, Gilmar Gusmão; SILVA, Antonio Elias Souza; COSTA, Enio Bergoli; GALVÊAS, Pedro Arlindo Oliveira; LOSS, Wolmar Roque (Orgs.). **Transformações da agricultura capixaba: 50 anos**. Vitória: Cedagro, 2016. p. 21-31.

SILVA, Lourdes Helena; MIRANDA, Élide Lopes. Educação do Campo e Agroecologia: diálogos em construção. In: Reunião Nacional da ANPed, 37., 2015, Florianópolis. **Reunião**. Florianópolis: ANPed, 2015. p. 1-17.

SILVA, Marcio Antônio. Lei de Terras de 1850: lições sobre os efeitos e os resultados de não se condenar “uma quinta parte da atual população agrícola”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 35, n.70, p.87-107, 2015.

SILVA NETO, Benedito. Agroecologia, ciência e emancipação humana. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v.8, n.1, p. 3-17, 2013.

SILVEIRA, Pedro. *et al.* Ecoando Práticas e Saberes: das raízes aos frutos do núcleo de educação do campo e agroecologia. **Revista Brasileira de Agroecologia** (Online), v. 13, p. 76-89, 2018.

SOUSA, Clarilza Prado; ENS, Romilda Teodoro; BÔAS, Lucia Villas; NOVAES, Adelina de Oliveira; STANICH, Karina Biasoli (Orgs.). **Ângela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Ed. PUCPR, 2014.

SOUSA, Romier da Paixão. **Educación profesional y sabidurías de los jóvenes campesinos en la Amazonía: una reflexión desde la agroecología política**. 2015. 351 f. Tese (Doutorado). Programa de Doctorado en Sociedad y Medioambiente, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2015.

SOUSA, Romier da Paixão. Agroecologia e Educação do Campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.631-648, set. 2017.

SOUZA, Natália. *et al.* Os Núcleos de Agroecologia: caminhos e desafios na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. In: SAMBUICHI, Regina Helena. *et al.* (Orgs.). **A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável**. Brasília: Ipea, 2017. p. 403-431.

SPERBER, Dan. O Estudo Antropológico das Representações: problemas e perspectivas. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 91-103.

WACHELKE, Joao Fernando; CAMARGO, Brigido. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 41, n. 3, pp. 379-390, 2007.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar. 1971.

WEZEL, Alexander *et al.* Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. **Agronomy for Sustainable Development**, vol. 29, p. 503–515, 2009.

TELAU, Roberto. **ENSINAR – Incentivar – Mediar: Dilemas nas Formas de Sentir, Pensar e Agir dos Educadores dos Ceffas Sobre os Processos de Ensino/Aprendizagem**. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ZAMBERLAM, Jurandir; FRONCHETI, Alceu. **Agroecologia: Caminho de preservação do agricultor e do meio ambiente**. Petrópolis: Editora vozes, 2012.

APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS INICIAL

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Pesquisa: As Representações Sociais dos Educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância Sobre a Agroecologia

Pesquisador de Doutorado: Prof. Leonardo de Miranda Siqueira

Orientadora: Prof. Dr^a. Maria Isabel Antunes-Rocha

Coorientador: Prof. Dr. Luiz Paulo Ribeiro

Caro Educador(a),

Este questionário faz parte da coleta de dados iniciais da pesquisa de doutorado sobre o que os educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância dizem sobre a Agroecologia. Esse instrumento tem por finalidade o mapeamento e diagnóstico da agroecologia nos Ceffas; também servirá para o convite de possíveis colaboradores para próxima etapa da pesquisa (entrevista narrativa), possibilitando possíveis contatos futuros. Entendemos que sua participação é muito importante para a consecução da pesquisa, porém ela será voluntária e, caso deseje, poderá se omitir deste estudo, sem ônus ou bônus. Apesar da identificação inicial do questionário, zelaremos para que você não seja reconhecido neste estudo, seja na divulgação de seu nome ou seus dados.

Agradecemos de sua colaboração.

Leonardo de Miranda Siqueira, Maria Isabel Antunes-Rocha e Luiz Paulo Ribeiro

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome			
Ceffa			
Idade		Sexo	() Feminino () Masculino
e-mail			
Telefone			
Residência	() Zona Rural () Zona Urbana		
Há quanto tempo é educador?		Há quanto tempo é monitor no Ceffa?	

Em qual área de conhecimento e/ou disciplina(s) você trabalha?	
Em qual nível de ensino trabalha?	() Fundamental () Médio

II – FORMAÇÃO

Onde cursou o Ensino Médio?	
Onde cursou a Graduação?	
Qual é a sua área de formação, e qual foi o ano de conclusão? Caso tenha mais de uma, listar todas (de nível técnico e superior).	
Durante sua formação (Curso Técnico, Graduação e/ou Pós-Graduação), teve algum contato com a agroecologia? Qual foi o curso e como foi?	

III –EXPERIÊNCIA EM AGROECOLOGIA

Antes de seu ingresso no Ceffa, você conhecia sobre agroecologia? Se sim, onde foi?
Como você percebe a presença da agroecologia no Ceffa?
Utilize o espaço abaixo para relacionar cinco palavras que você associa à AGROECOLOGIA. Em seguida, enumere-as por grau de importância para você (sendo 1 a menos importante e 5 a mais importante)
Para você o que é agroecologia?

IV - AGROECOLOGIA E SUAS PRÁTICAS

Quais práticas você desenvolve que considera como vinculada a agroecologia?
Após seu ingresso no Ceffa, participou de alguma formação que envolveu agroecologia? Em caso afirmativo, descreva onde foi, duração e o proponente.

Na sua opinião, qual é o principal desafio do educador do Ceffa no trabalho com a agroecologia?
No tripé Monitor – Estudante – Família, como se dá a relação da agroecologia entre estes três parceiros?
Sobre sua responsabilização com a agroecologia de acordo com sua área de atuação e as atividades que desenvolve no Ceffa. ☐ Nenhuma responsabilidade ☐ Pouca responsabilidade ☐ Responsabilidade mediana ☐ Muita responsabilidade ☐ Responsabilidade total
Quais as consequências da agroecologia para o ensino nos Ceffas?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Aos Educadores(as) que trabalham nos Centros Familiares de Formação em Alternância do norte do estado do Espírito Santo.

Prezado(a) Educador(a)

Eu, estudante do Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, gostaria de convidá-lo/a a participar da pesquisa de Doutorado com o título: **As Representações Sociais dos Educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância Sobre a Agroecologia**, sob a orientação da Professora Doutora Maria Isabel Antunes-Rocha e coorientação do Professor Doutor Luiz Paulo Ribeiro.

A pesquisa busca analisar o que os educadores dos Ceffas (Centros Familiares de Formação em Alternância) pensam e sentem sobre a agroecologia e como isso orienta suas ações. Por se tratar de um movimento de enfrentamento, a agroecologia lida com diversas tensões nas formas de pensar, sentir e agir dos educadores, isso porque de um lado temos o pacote oferecido pelo agronegócio que promete grandes produções com baixos custos, do outro lado temos a agroecologia que preza pela qualidade em vez da quantidade. Aos educadores cabe o trabalho de conscientização e convencimento dos estudantes e famílias para o trabalho com a agroecologia. Justamente neste movimento que ocorrem as tensões dos educadores com a abordagem da agroecologia frente a abordagem da agricultura convencional, e no centro desta tensão estão os estudantes e famílias, que podem contribuir ou não para esta tensão.

Os sujeitos da pesquisa serão os educadores dos Ceffas do norte do estado do Espírito Santo, onde a coleta de dados será por meio da aplicação de questionários, realização de entrevistas narrativas gravadas em áudio e anotações em caderno de campo. Os dados serão coletados no ambiente da referida escola em dois momentos, num primeiro momento serão respondidos os questionários e num segundo a realização das entrevistas narrativas; em ambos o pesquisador acompanhará para auxílio no decorrer do processo. Todos os dados obtidos serão arquivados na sala do professor orientador desta pesquisa, Doutora Maria Isabel Antunes-Rocha, na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil, por um período de cinco anos sob responsabilidade do pesquisador. Os dados coletados e arquivados farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas do grupo do qual os pesquisadores fazem parte.

Embora saibamos que qualquer projeto possa oferecer algum risco, procuraremos estar atentos de modo a corrigi-los, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem. Caso gere algum desconforto ou constrangimento ao responder o questionário ou entrevista, o educador poderá a qualquer momento encerrar sua participação. Sobre o tempo da participação, estima-se 15 minutos no questionário e 1 hora na entrevista narrativa. Os educadores(as) terão seus anonimatos garantidos, pois serão utilizados pseudônimos no lugar dos nomes e, assim, as informações que fornecerem não serão associadas ao nome em nenhum documento.

Com relação aos benefícios, a participação do educador será de grande relevância, tendo em vista que a pesquisa pode ser uma ferramenta significativa para orientação dos Ceffas com relação ao trabalho com a agroecologia.

A sua participação nesta pesquisa, além de voluntária, não envolverá nenhuma natureza de gastos. Os gastos previstos serão custeados pelo pesquisador principal que também assume os riscos e danos que por ventura vierem a acontecer com os equipamentos e incidentes com os educadores(as) em sua companhia durante o processo.

Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com o COEP/UFMG para esclarecimentos de dúvidas éticas (os contatos estão no final desse documento) e demais dúvidas entrar em contato com o pesquisador responsável através do telefone +55 (27) 99917-7454 ou pelo e-mail: leobsf06@hotmail.com

Caso deseje recusar a participação ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa tem total liberdade para fazê-lo.

Sentindo-se esclarecido(a) em relação à proposta e concordando com a participação voluntária nesta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver a autorização, assinando em duas vias, sendo que uma das vias ficará com o educador(a) e outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012 do Ministério da Saúde.

Atenciosamente,

Leonardo de Miranda Siqueira
(Pesquisador)

Maria Isabel Antunes Rocha
(Coordenadora da pesquisa)

Agradecemos desde já sua colaboração

() Concordo e autorizo a gravação e realização da pesquisa.

() Discordo e desautorizo a gravação e realização da pesquisa.

Nome completo do educador(a)

Assinatura do educador(a)

_____, ES _____ de _____ de 2019.

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG

**Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar/ sala 2005 - Campus Pampulha
Belo Horizonte, MG - Fone: +55 (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br**

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Roteiro de Entrevista Narrativa

“As Representações Sociais dos Educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância Sobre Agroecologia”

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013) a entrevista narrativa é composta de: uma iniciação, uma narração central e uma fase de perguntas.

Iniciação: Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores.

Narração central: A ideia central é você narrar sobre suas práticas relacionadas a agroecologia no Ceffa, ou seja, sua experiência com agroecologia. Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos que detalham sua experiência enquanto docente enfatizando também sua trajetória de vida e acadêmica.

Fase de perguntas: Após ouvir e ter certeza que a narrativa se finalizou, caso seja necessário pedir mais detalhes sobre alguns acontecimentos que não foram detalhados, buscando traduzir questões a fim de uma maior explicação. Possíveis eixos a serem aprofundados:

- Onde aprendeu, ou buscou referências. Se foi quando era estudante, se fez cursos, as dificuldades que encontrou e traga para o presente.
- Onde ele busca informações na atualidade? Se teve ou tem dificuldade com o tema. Quais dificuldades ele teve ou tem. Se teve dificuldades como superou?
- Parte da atitude, da vinculação da agroecologia com o cotidiano do entrevistado. Caso ele tenha citado nas narrativas anteriores é o momento de resgatar.
- Se ele desenvolve alguma prática agroecológica fora do Ceffa. Se sim, como é?
- Como ele vê as possibilidades e os limites da agroecologia no presente e no futuro no Ceffa e na sociedade como um todo.
- Se achar pertinente pode perguntar ao entrevistado que ele dê uma definição sobre o que acha da agroecologia a partir de sua prática.

ANEXO A - TRABALHOS DEFENDIDOS NO GERES ATÉ 2019

TESES				
Autor	Ano	Título	Objetivo	Principais achados
Maria Isabel Antunes-Rocha	2004	Representações Sociais de professores sobre alunos no contexto da luta pela terra	Compreender as formas de pensar, sentir e agir de docentes sobre os alunos no contexto das escolas situadas nos assentamentos e acampamentos, instituídos na luta pela reforma agrária.	Os professores se movimentam de formas diversificadas, para cada movimento a possibilidade de relacionar e ser com os alunos.
Luiz Paulo Ribeiro	2016	Representações Sociais sobre a violência para educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE-UFGM.	Analisar as formas de pensar, sentir e agir dos educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo em relação à violência no campo a partir da Teoria das Representações Sociais, identificando os movimentos (dinâmica) desses sujeitos, as ancoragens e objetivações e as contribuições da sua formação para a estruturação e processualidade de Representações Sociais.	Os participantes da pesquisa movimentaram suas RS em cinco possibilidades atitudinais: a) desistir de viver no campo; b) viver no campo numa condição de submissão; c) não perceber a violência; d) enfrentar a violência com propostas assistencialistas e e) resistir coletivamente em busca de melhores condições de vida no campo.
Welessandra Aparecida Benfica	2017	A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais.	Compreender o processo de apropriação da escrita para sujeitos que trabalham ou residem no campo e os elementos afetivos e cognitivos presentes na elaboração da escrita após a entrada na Universidade.	A tese possibilitou entender a escrita emergente nas situações cotidianas e/ou aprendida pelos sujeitos e os movimentos de permanência/resistência; transição/desequilíbrio e reelaboração/modificação presentes nas formas de lidar com a escrita
Cristiene Adriana da Silva Carvalho	2017	Representações Sociais das Práticas Artísticas na Atuação de Professores do Campo	Analisar o processo de construção e mudança das Representações Sociais dos professores do campo, egressos do curso de Licenciatura da FaE/UFGM, sobre as práticas artísticas.	O processo de reelaboração das Representações Sociais dos sujeitos tem se dado a partir da inserção na docência, momento causador de mudanças que movimentam as suas representações sobre as práticas artísticas, que passam a ser vistas como mecanismos pedagógicos de luta por uma Educação transformadora e pelo fortalecimento da identidade campesina.
Elizabeth Moreira Gomes	2018	Representações Sociais de Escrita de estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM	Apreender e analisar a formação de Representações Sociais de escrita de estudantes de Licenciatura em Educação do Campo- Curso Linguagens e Códigos- da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).	Ao se analisar as histórias de vida dos sujeitos, pôde-se recuperar suas trajetórias, reafirmando a opção por uma política pública – educação do campo – como sendo fundamental para o acesso e permanência desses estudantes em seus cursos. Os movimentos sociais ligados ao campo emprestam maior clareza aos movimentos individuais/coletivos desenvolvidos por eles no sentido de buscar garantir acesso e continuidade dos estudos de um grupo social que foi, por muito tempo, apartado da escola como instituição social.
Alexandre Fraga Araújo	2020	Representações Sociais de Educadores das Escolas Família Agrícola (EfAs) do Brasil e da Argentina Sobre o Uso Pedagógico das Tecnologias	Analisar as Representações Sociais (RS) dos educadores das EFAs do Estado do Espírito Santo/Brasil e Santa Fé/Argentina sobre o uso das Tecnologias em suas práticas educativas, que são pautadas pelos princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo.	Constatou-se que os educadores se encontram em um processo de reelaboração das suas formas de pensar, sentir e agir, de maneira a incorporarem de alguma forma, os elementos ligados à sociedade em rede – representados pela comunicação dinâmica proveniente da Internet e Redes Sociais.
DISSERTAÇÕES				
Autor	Ano	Título	Objetivo	Principais achados

Lucimar Vieira Aquino	2013	Representações Sociais de educandas e educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a leitura de textos acadêmicos.	Identificar e compreender as Representações Sociais de educandas e educandos da turma 2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFGM sobre a leitura de textos acadêmicos.	Os resultados foram organizados em cenas, por um lado nas cenas em que a leitura é apresentada, mas não se discute sobre a mesma, a(o)s educanda(o)s apresentam mais resistências para superar suas dificuldades. Por outro lado, quando o ato de ler se constitui também, como tema de ensino e aprendizagem, parece acontecer situações de maior familiaridade com a leitura.
Luciane Souza Diniz-Menezes,	2013	Representações Sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de licenciatura em educação do campo.	Compreender as Representações Sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFGM sobre a Educação do Campo.	O trabalho permitiu produzir evidências de que o centro da estrutura representacional dos educandos sobre a Educação do Campo é constituído pela Luta. Isso porque, os outros eixos constituíram-se partindo de um conjunto de termos, ao passo que o eixo Luta é composto basicamente pela citação desta palavra.
Cristiene Adriana da Silva Carvalho	2015	Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais.	Sistematizar e analisar as práticas artísticas dos Licenciandos em Educação do Campo da FAE-UFGM, da habilitação em Línguas, Artes e Literatura, a partir da perspectiva teórica das Representações Sociais.	O momento de formação desses educadores era marcado pela provocação de mudanças em suas Representações Sociais, principalmente no que se referia à presença do tensionamento existente entre práticas artísticas eruditas e populares.
Roberto Telau	2015	Ensinar - incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos Ceffas sobre os processos de ensino/aprendizagem.	Compreender como os educadores que atuam com a Pedagogia da Alternância nos Ceffas (Centros Familiares de Formação em Alternância) estão construindo suas Representações Sociais sobre os processos de ensino/aprendizagem.	As Representações Sociais dos educadores ocupam três posições: na primeira os educadores resistem mudar suas representações e mantém o saber consolidado historicamente ou suplantam esse saber por outro, sem mudar a representação; na segunda os educadores se desafiam e se desequilibram, mas não conseguem reelaborar suas representações; na terceira, são os que conseguiram acomodar o novo saber reelaborando o anterior.
Karol Oliveira Amorim-Silva	2016	Educar em prisões: um estudo na perspectiva das Representações Sociais.	Analisar o processo de construção das Representações Sociais de educadores que atuam em instituições prisionais sobre a educação desenvolvida neste ambiente.	Os educadores estão se esforçando para reconstruir suas formas de pensar, sentir e agir a educação em prisões. Isso se dá por meio de dois movimentos: permanência e mudança, nos quais estão buscando manter o contexto prisional em suas práticas punitivas e ancorando suas práticas educativas como função curativa, negando este contexto e buscando uma "escola normal", em transição, e reelaborando o contexto da prisão numa perspectiva de uma educação contextualizada.
Adriane Cristina De Melo Hunzicker	2019	O Rompimento da Barragem de Fundão: repercussões nos saberes e práticas dos professores da escola de Bento Rodrigues	Compreender como os professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da instituição de ensino de Bento Rodrigues estão reconstruindo suas formas de pensar, sentir e agir sobre a escola diante do rompimento da barragem de Fundão.	Em algumas das narrativas dos professores acerca de como foi o rompimento no contexto escolar, evidenciou-se que estavam falando dos impactos do rompimento na escola, na atual condição do trabalho docente, ou mesmo nos efeitos do rompimento na vida dos seus alunos que reverberam na escola, como situações de doenças psicológicas dos discentes. Quando os sujeitos entrevistados demonstraram movimentar as Representações Sociais sobre a mineração/mineradora, é possível entendermos que o novo cenário

				trouxe à tona uma ressignificação dessa temática nas práticas docentes. Dessa forma, falar da mineração na perspectiva do olhar dos professores é promover reflexões necessárias no âmbito da escola em contexto da mineração
Naiane Dias Nunes	2019	Representações Sociais sobre o Campo de Professores Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo FaE-UFMG.	Analisar as Representações Sociais sobre o campo e suas implicações na e da Educação do Campo a partir dos egressos do curso de LeCampo da FaE/UFMG.	Identificou-se que as Representações Sociais sobre o campo implicavam diretamente na forma de atuação e de visão do professor egresso do curso de LeCampo dentro da sala de aula, uma vez que o mesmo compreende o contexto identitário de seus estudantes, se envolvendo com suas relações sociais e culturais. Os professores mostraram em suas falas a preocupação com a formação ofertada aos seus estudantes, procurando realizar atividades que reforcem a identidade desses estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

ANEXO B - SUBCATEGORIAS DAS TRAJETÓRIAS

Educador	Subcategorias da trajetória				
	O contexto familiar e a agroecologia	A educação básica	A graduação	As tensões agroecológicas	O tornar educador do Ceffa
Ana (36)	Cresceu no campo vivenciando o trabalho da família com agricultura. Em seus relatos lembra com saudosismo e fazendo alusão à agroecologia em relação aos trabalhos da avó com a horticultura.	Foi a única da família a concluir os estudos até a graduação. Para isso os Ceffas foram fundamentais para essa conclusão dada as dificuldades com transporte. Portanto toda sua educação básica foi em escolas campesinas.	Sua primeira graduação foi tecnólogo em agronegócio, em seus relatos afirma que a turma do curso tinha muitas pessoas de movimentos sociais, então eles conseguiram canalizar o foco do curso para uma vertente mais social e na linha da agricultura familiar. Posteriormente cursou biologia e química.	Em sua época de estudante do Ceffa vivia numa tensão com seu pai, devido o mesmo não aceitar as orientações alternativas que trazia do Ceffa. Foi então que em determinado momento o café de sua família fora atingido por uma praga e foi a oportunidade que ela teve de demonstrar a eficiência das caldas que tinha aprendido no Ceffa.	O início de sua carreira docente no Ceffa se deu através de convite da equipe de um Ceffa próximo de sua casa. Ingressou num Ceffa de ensino fundamental para lecionar disciplinas agropecuárias. Sua entrada se deu logo após concluir o curso técnico no Ceffa.
Jorge (24)	Cresceu no campo, mas num contexto de agricultura convencional. Sua família e a região circunvizinha seguiam a linha do agronegócio.	A educação básica sempre foi em escola urbana, apesar de residir no campo.	Sua graduação foi bacharelado em engenharia agrônoma e durante seu curso não teve vivência com agroecologia.	Antes de entrar no Ceffa como docente não revelou ter vivido tensões com agroecologia, estas só vieram a ocorrer após conhecer, no Ceffa, esta nova orientação agrícola.	Seu ingresso como docente no Ceffa ocorreu logo após terminar o curso superior, este foi o principal motivo para sua contratação. Evidenciou em sua narrativa que foi uma missão desafiadora porque não conhecia o projeto dos Ceffa e também não tinha experiência com docência.
Caio (28)	Em sua narrativa afirma que nasceu num berço onde os princípios da agroecologia eram presentes. Sua família tinha uma intensa participação na vida da comunidade e também tinha um trabalho com horticultura na linha alternativa.	A educação básica foi em escolas campesinas com destaque para o ensino fundamental e médio nos Ceffas. Após terminar o curso técnico integrou a associação da escola para contribuir com os trabalhos da mesma.	Dada sua participação em movimentos sociais, foi selecionado para cursar licenciatura em educação do campo numa universidade pública. Neste curso além dos princípios da agroecologia, vivenciou um viés social muito forte.	Durante sua passagem pelo Ceffa e no trabalho com sua família enfrentava o dilema de não encontrar canais de comercialização que valorizasse uma produção mais limpa de resíduos químicos. Além do mais, tinha o desafio de encontrar técnicas para potencializar sua produção.	Sua entrada como docente no Ceffa se deu logo após ingressar no curso superior, ao final do primeiro módulo. Iniciou num Ceffa que não conhecia, longe de sua comunidade e lá permaneceu por dois anos, quando teve a oportunidade de regressar como docente para o Ceffa que havia sido discente e perto de sua família.
Osvaldo (34)	Cresceu num ambiente campesino e trabalhou com sua família num formato de agricultura tradicional.	Estudou em escola multisseriada e no Ceffa nos níveis fundamental e médio. Durante este período vivenciou técnicas alternativas que aplicava em seu contexto familiar.	Sua graduação foi em licenciatura em ciências agrárias e na graduação participou de grupos que discutiam agroecologia. No	Em sua narrativa revela que em sua passagem como estudante os Ceffas tinham uma preocupação muito grande em produzir em larga escala sem uso de insumos	Sua entrada no Ceffa como docente se deu em 2008, nesta época a Raceffas e os Ceffas já discutiam agroecologia num

			mestrado discutiu na dissertação sobre agroecologia e o currículo dos Ceffas.	químicos, mais na linha orgânica.	campo mais abrangente.
Rita (26)	Em seu depoimento revela que desde sua infância já vivenciava agroecologia. Isso porque o trabalho e a forma de vida de sua família no campo seguiam aquilo que chamamos hoje de princípios agroecológicos.	Sua vida estudantil sempre foi em escolas do campo, incluindo os Ceffas. Sua família sempre foi muito ativa nas atividades da escola e sempre buscou orientações na escola para manutenção da propriedade da família.	Em sua graduação em licenciatura em educação do campo, via movimentos sociais, teve dois componentes curriculares que abordavam a agroecologia.	Em sua narrativa não explicita tensões durante sua trajetória com sua família ou no Ceffa com relação à agroecologia.	Sua iniciação na carreira docente do Ceffa se deu inicialmente substituindo educadores licenciados. Quando iniciou de forma definitiva tinha o ensino médio cursado nos Ceffas. Sua atuação se dava nas disciplinas da área agrária.
Alberto (38)	Cresceu no campo com sua família trabalhando com culturas perenes e horticultura, além da criação de animais.	A educação básica foi toda em escolas campesinas, inclusive os Ceffas, que fala com muita motivação e reconhecimento.	Sua graduação foi em ciências agrárias pela via campesina numa universidade pública. No curso não teve disciplinas com enfoque em agroecologia, mas revela que a dinâmica do curso tinha um viés muito social e político.	Em sua juventude viveu muitas tensões com sua família com relação à agroecologia. Isso porque aquilo que ele aprendia no Ceffa sua família tinha dificuldade de aceitar. Foi até que um dia ele intoxicou com agrotóxico, o que fez como que sua família abandonasse de vez a agricultura convencional e seguisse uma forma mais alternativa.	A entrada na carreira docente se deu num Ceffa diferente daquele que tinha sido estudante. Inicialmente foi contratado como técnico da propriedade e posteriormente foi designado educador. Após algum tempo atuando neste Ceffa transferiu-se para aquele tinha iniciado sua vida discente.
Pedro (38)	Seu contexto familiar foi num ambiente de pequenos agricultores, onde a família trabalhava com uma agricultura diversificada. Destaca neste ambiente o papel das mulheres de sua família e suas atuações na produção agrícola.	Sua educação básica foi em escolas campesinas, onde cursou ensino fundamental e médio nos Ceffas.	A graduação foi numa universidade pública, onde cursou agronomia. Durante a graduação revela que a agroecologia não conseguia fluir no curso, por isso teve pouco contato com agroecologia durante sua formação em nível superior.	Em sua narrativa não explicita tensões durante sua trajetória com sua família ou no Ceffa com relação à agroecologia.	Seu trabalho como docente se iniciou após a conclusão da graduação no Ceffa que havia concluído o ensino médio.
Antônio (48)	Em sua narrativa revela que é filho de ex-agricultor, isso porque seu pai deixou o trabalho no campo para trabalhar na cidade. Então sua vida perpassa pelo campo e pela cidade.	A educação infantil e o ensino fundamental foram cursados em escolas urbanas. Já o ensino médio foi numa escola agrotécnica federal, isso porque seu pai era funcionário de uma empresa de extensão rural e havia uma possibilidade do mesmo trabalhar lá.	Sua graduação foi em pedagogia e posteriormente biologia. Em ambas a agroecologia não foi tratada.	Em sua narrativa não explicita tensões durante sua trajetória com sua família ou na escola com relação à agroecologia.	Seu ingresso no Ceffa se deu mediante concurso público, sendo que naquela ocasião exigia-se o ensino médio técnico completo.
Marcelo (34)	Filho de pequenos agricultores familiares, residiu a maior parte de	A educação básica sempre foi em escola campesina. No caso dos Ceffas	Devido sua participação em grupos de base do MST e também	Suas tensões não evidenciam diretamente agroecologia, mas	Sua carreira docente foi iniciada em 2007 quando ainda

	sua infância e juventude num assentamento do MST.	cursou o ensino fundamental e médio. Foi nos Ceffas que teve uma formação social e política muito forte, lá também teve contato com uma forma de agricultura mais sustentável.	sua atuação como voluntário depois de terminado seu curso no Ceffa, foi indicado para realizar o curso de licenciatura em ciências agrárias pelo PRONERA. No curso teve a oportunidade de vivenciar agroecologia em várias dimensões.	mostram certa angustiam com os processos de reforma agrária e como o agronegócio atua para alienar os agricultores familiares.	cursava a graduação em ciências agrárias. Revela que quando chega no Ceffa para atuar como educador percebe a agroecologia num formato mais assentando que quando era estudante. Agora a agroecologia está em todas as instâncias do Ceffas.
Nelson (54)	Sua vida foi junto de sua família trabalhando no campo. Por ser o filho mais velho era o braço direito do pai no trabalho na propriedade.	Estudou em escola multisseriada e no ensino fundamental num Ceffa próximo de sua casa. Após concluir o ensino fundamental ficou um tempo sem estudar porque não tinha Ceffa de nível médio próximo de residência. Foi então que após um período abriu-se ensino médio num Ceffa com distancia razoável de sua casa.	A graduação foi tecnólogo em agronegócio numa instituição privada. Revela que durante o curso não teve vivência com agroecologia, mas foi uma oportunidade de conhecer melhor sobre o agronegócio para posteriormente ter elementos para enfrenta-lo.	Sua principal tensão foi quando utilizou veneno mesmo sabendo que aquilo iria contra seus princípios, mas que como não tinha outra alternativa foi obrigado a utilizar.	Sua experiência como docente dos Ceffas iniciou em 2004 numa escola comunitária como substituto. Posteriormente foi convidado para atuar em uma escola do Mepes e lá permanece até hoje.
Ivan (46)	Cresceu num ambiente agrário e no trabalho com a família no campo.	Estou em escola multisseriada na educação infantil e numa escola urbana no ensino fundamental. No ensino médio conheceu o Ceffa e lá estou por quatro anos.	Após terminar o ensino médio cursou ciências agrárias numa universidade pública. Na graduação não teve contato com agroecologia, apenas com agricultura orgânica.	Em sua narrativa não explicita tensões durante sua trajetória com sua família ou na escola com relação à agroecologia.	Sua entrada no Ceffa como educador se deu logo após terminar a graduação.
Marcos (30)	Cresceu junto de sua família no campo onde trabalhavam num formato de agricultura camponesa tradicional, sem uso de insumos químicos. Seguiam uma linha de técnicas ancestrais, onde o mais velho da família que ditava a forma de trabalho.	A educação básica sempre foi em escola campesina. No caso dos Ceffas cursou o ensino fundamental e médio. Foi nos Ceffas que teve uma formação social e política muito forte, lá também teve contato com uma forma de agricultura mais sustentável e teve oportunidade de aplicar estes conhecimentos na propriedade da família.	Sua graduação foi na área de ciências sociais, mas durante a mesma participou de grupos que discutiam agroecologia.	Durante sua passagem pelo Ceffa como estudante revela que sua família em alguns momentos tinha resistência diante de algumas técnicas que tentava utilizar na propriedade. Mas depois que a família viu que as técnicas alternativas eram funcionais a propriedade começou a se organizar nesta direção.	Sua entrada como educador se deu após conclusão da graduação num Ceffa diferente daquele que tinha sido discente.
Francisco (28)	Cresceu num ambiente agrário, onde o trabalho no campo com a família sempre existiu.	Sua educação básica foi em escolas campesinas, onde cursou ensino fundamental e médio nos Ceffas.	Sua primeira graduação foi em agronomia num formato convencional, por isso desistiu do curso. Foi pela via campesina que iniciou e concluiu	Quando era estudante do Ceffa, revela que tinha o sentimento de negar os conhecimentos agroecológicos que via no Ceffa, isso porque sua família se orientava pelo	Sua carreira docente no Ceffa inicia em 2012 no segundo ano do curso de graduação. Desde então já passou por quatro Ceffas, até se chegar no

			o curso de ciências agrárias. Neste curso teve contato com agroecologia de forma bem superficial.	formato convencional de agricultura. Foi então que após realizar estágios em propriedades agroecológicas teve uma mudança no jeito de pensar o campo.	Ceffa mais próximo de sua família.
Alice (45)	Cresceu com sua família num ambiente campestre, lembra que na sua infância tinham muito daquilo que chamamos dos princípios de agroecologia hoje, dos remédios naturais, da cultura popular e a forma como era cultivada a terra.	A educação infantil foi em escola do campo, já o ensino fundamental e médio foi em escola urbana.	Fez licenciatura em ciências agrárias em uma universidade pública. Durante o curso pouco se trabalhou a questão da agroecologia. Foi no Ceffa, enquanto educadora, que ela tem um contato mais aprofundado de agroecologia.	Em sua narrativa não explicita tensões durante sua trajetória com sua família ou na escola com relação à agroecologia.	Vinda do Maranhão sua entrada na carreira docente se deu devido laços construídos durante a graduação. Após o término do curso de licenciatura foi indicada por colegas de curso para atuar nas escolas do Mepes.
Cristina (40)	Cresceu e viveu boa parte de sua vida em região metropolitana, com pouco contato com o cotidiano campestre.	Estudou a educação básica em escolas públicas da cidade.	Foi na graduação em agronomia que teve seus primeiros contatos com o ambiente campestre. Foi também no contexto universitário que teve seu primeiro contato com agroecologia através de grupos de estudo.	Em sua narrativa não explicita tensões durante sua trajetória com sua família ou na escola com relação à agroecologia.	Conheceu os Ceffas ainda na graduação e desde então tinha o desejo de atuar nestas escolas. Foi então que teve a oportunidade de concorrer a uma vaga em 2013 e até hoje permanece na mesma escola que iniciou sua carreira docente.
Marina (29)	Nasceu e cresceu na cidade sem contato com o ambiente campestre.	Estudou a educação básica em escolas públicas da cidade.	Na graduação em licenciatura em ciências agrárias que começa a ter os primeiros contatos com o contexto campestre. Durante sua graduação a agroecologia não foi tratada, por isso ela só vem a ter contato com agroecologia quando inicia a docência nos Ceffas.	Em sua narrativa não explicita tensões durante sua trajetória com sua família ou na escola com relação à agroecologia.	Iniciou sua carreira docente em 2012 através de processo seletivo e em 2014 foi aprovada no concurso público para o Ceffa que atua.
Helena (35)	Cresceu num contexto camponês junto de sua família, na qual ajudava nas atividades que a família desenvolvia.	Estou a educação infantil numa escola multisseriada e o ensino fundamental no Ceffa. O ensino médio cursou em escola da cidade por não ter Ceffa próximo de sua residência.	Sua graduação pela via campestre foi em licenciatura em ciências agrárias, no curso teve a oportunidade de aprofundar sobre agroecologia numa perspectiva técnica e também social. Mas revela que foi no mestrado em agroecologia,	Em sua narrativa não explicita tensões durante sua trajetória com sua família ou na escola com relação à agroecologia.	Sua carreira docente tem início em 2005 através de indicação da associação local do Ceffa.

			realizado em cuba, que construiu seus principais instrumentos de trabalho e de defesa da agroecologia.		
Luiz (30)	Nasceu e cresceu no ambiente campestre, sendo a maior parte de sua vivência com sua família se deu num assentamento do MST.	A educação infantil foi em escola multisseriada, o ensino fundamental no Ceffa que trabalha atualmente, e o ensino médio foi numa escola do MST onde realizou curso técnico em agroecologia.	Iniciou a graduação em pedagogia antes de ingressar como educador nos Ceffas, mas não concluiu. Após seu ingresso no Ceffa realizou graduação em gestão ambiental, mas sem enfoque na agroecologia.	Em sua narrativa não explicita tensões durante sua trajetória com sua família ou na escola com relação à agroecologia.	Sua entrada como educador nos Ceffas iniciou através de substituições e posteriormente foi inserido em definitivo no quadro docente do Ceffa que cursou ensino fundamental.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2019)