

## Escola Família Agrícola: reflexões a partir das representações sociais de egressos e pais

 Eurivaldo Nunes Rodrigues<sup>1</sup>,  Paulo Afrânio Sant'Anna<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. Rodovia MGT 367 – Km 583, nº 5000. Alto da Jacuba nº 5000. Diamantina - MG. Brasil. <sup>2</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [eurivaldo.rodrigues@ufvjm.edu.br](mailto:eurivaldo.rodrigues@ufvjm.edu.br)

**RESUMO.** Este artigo originou-se de um estudo de caso realizado sobre uma Escola Família Agrícola (EFA) localizada no norte de Minas Gerais, com objetivo de verificar como o seu modelo de ensino pode contribuir para a construção de uma perspectiva educacional voltada para sujeitos do campo. Foram identificadas e discutidas as representações sociais dos egressos e dos seus pais sobre a EFA. Estudo de natureza qualitativa-exploratória, este trabalho utilizou como estratégia de produção de dados a entrevista narrativa. Foram realizadas dezesseis entrevistas com egressos e pais, as quais foram processadas pelo *software* Iramuteq para análise lexical. O resultado desta análise identificou cinco classes de palavras, delineando campos semânticos que possibilitaram a construção das categorias de análise. O trinômio escola-família-comunidade apresentou-se como elemento central das representações sobre a EFA, destacando duas dimensões: a formação técnica e os princípios pedagógicos. Evidencia-se que o diálogo entre escola-família-comunidade é imprescindível na construção do conhecimento nas escolas do campo, bem como na transformação da realidade das comunidades rurais. Esse diálogo tem impactos positivos no vínculo identitário com o campo, criando novas possibilidades de relação com o território. Verifica-se que a proposta pedagógica da EFA se alinha ao Movimento de Educação do Campo e às suas políticas públicas.

**Palavras-chave:** escola família agrícola, alternância, educação do campo.

## Family Agricultural School: Reflections based on the social representations of alumni and parents

**ABSTRACT.** This article originated from a case study conducted on a Family Agricultural School (EFA) located in northern Minas Gerais, with the aim of examining how its teaching model can contribute to the development of an educational perspective focused on rural subjects. The social representations of the graduates and their parents regarding the EFA were identified and discussed. This was a qualitative-exploratory study that used narrative interviews as a data production strategy. Sixteen interviews were conducted with graduates and parents, and these interviews were processed using the Iramuteq software for lexical analysis. The result of this analysis identified five classes of words outlining semantic fields that enabled the construction of the analysis categories. The school-family-community trinomial presented itself as a central element of representations about EFA, highlighting two dimensions, technical training and pedagogical principles. It is evident that dialogue between school-family-community is essential in the construction of knowledge in rural schools, as well as in transforming the reality of rural communities. This dialogue has positive impacts on the identity bond with the countryside, creating new possibilities for relationships with the territory. It appears that EFA's pedagogical proposal aligns with the Rural Education Movement and its public policies.

**Keywords:** agricultural family school, alternation, rural education.

## Escuela de Familia Agrícola: Reflexiones basadas en las representaciones sociales de ex alumnos y padres

**RESUMEN.** Este artículo tuvo origen en un estudio de caso realizado en una Escuela Familiar Agrícola (EFA) ubicada en el norte de Minas Gerais, con el objetivo de verificar cómo su modelo de enseñanza puede contribuir para la construcción de una perspectiva educativa dirigida a sujetos rurales. Se identificaron y discutieron las representaciones sociales de los graduados y de sus padres sobre la EFA. Un estudio cualitativo-exploratorio, utilizando entrevistas narrativas como estrategia de producción de datos. Realizaron 16 entrevistas, egresados y padres de familia, las cuales fueron procesadas por el software Iramuteq para análisis léxico. Resultado de análisis identificó cinco clases de palabras que delinear campos semánticos que permitieron construcción las categorías de análisis. El trinomio escuela-familia-comunidad se presentó como elemento central de las representaciones sobre la EFA, destacando dos dimensiones, la formación técnica y los principios pedagógicos. Es evidente que el diálogo escuela-familia-comunidad es fundamental la construcción de conocimientos en las escuelas rurales, así como en transformación de la realidad las comunidades rurales. Este diálogo tiene impactos positivos en el vínculo identitario con el campo, creando nuevas posibilidades relación con el territorio. Parece que la propuesta pedagógica de EFA alinea con el Movimiento de Educación Rural y sus políticas públicas.

**Palabras clave:** escuela de familia agrícola, alternancia, educación de campo.

## Introdução

As Escolas Família Agrícola (EFA) surgem no Brasil no final da década de 60, mais especificamente no estado do Espírito Santo, a partir da mobilização de agricultores, movimentos sociais, setores progressistas da igreja católica e sindicatos rurais, que se articularam para a criação de escolas próprias para os jovens das áreas rurais. À época, as condições socioeconômicas precárias em que vivia a população do campo, associada à necessidade de abastecer a indústria emergente com mão de obra barata, intensificaram a migração para os centros urbanos (Nosella, 2012).

Conforme Begnami (2003), no período marcado pela ditadura militar, houve um abandono das políticas voltadas para o pequeno agricultor somado ao crescimento dos incentivos à agricultura industrial e à industrialização do país. Os agricultores do estado do Espírito Santo, diante de um cenário pouco favorável à agricultura familiar, começaram a se organizar para fazer oposição ao modelo econômico a que estavam sendo submetidos e para buscar estratégias de permanência e sobrevivência no campo, entre elas, criar oportunidades para educar os jovens em suas comunidades e, assim, reverter o aumento do fluxo migratório. Segundo Nogueira e Ribeiro (2022), o surgimento da EFA no Brasil ocorre no âmbito do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes),

cujo principal mentor foi o Padre Jesuíta Humberto Pietrogrande, aliado aos agricultores, lideranças e pessoas que estavam envolvidas, em consequência das profundas crises que afetavam a qualidade de vida dos povos do campo a partir da década de 1960, sendo [a EFA] implementada como uma instituição contra hegemônica, em proposta transformadora para os sujeitos de identidade camponesa. O contexto da Igreja Católica, no qual Padre Humberto estava ligado, perpassava por profundas transformações, pois no ano de 1961 foi convocado por meio da bula papal *Humanae salutis* o Concílio Ecumênico Vaticano II, um Concílio que viria renovar a Igreja Católica. No decorrer dos acontecimentos, foram produzidos documentos, que suscitavam uma maior participação da Igreja na vida dos pobres. Motivado pelos acontecimentos, o padre jesuíta decidiu buscar por recursos para se pensar em soluções e mecanismos de transformação da realidade em que viviam os capixabas. Assim, criou a Fundação Ítalo-brasileira, possibilitando arrecadações de fundos com a Itália, permitindo que fossem concedidas algumas bolsas de estudo para um grupo de pessoas (Nogueira & Ribeiro, 2022, p. 7-8).

Inicialmente, o Mepes implantou três EFA no estado do Espírito Santo, nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul, introduzindo no Brasil a primeira experiência da pedagogia da alternância, que na década de noventa seria incorporada pelo movimento da Educação do Campo como pilar estratégico-metodológico. A organização

dos tempos e espaços educativos em regime de alternância permite, entre outros benefícios, a participação dos jovens na manutenção das atividades produtivas da família.

O modelo de organização pedagógica das EFA teve origem na França, em 1935, em um período em que os agricultores franceses também passavam por dificuldades análogas às que os agricultores brasileiros passaram na década de 60. Além dos conflitos que antecederam a Segunda Guerra Mundial, a agricultura francesa passava por um intenso processo de mecanização e transformação tecnológica (Begnami, 2003).

A primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR)<sup>i</sup> surge a partir de uma circunstância histórica. Devido ao fato de:

... um jovem agricultor, Ives, não se adaptar à escola na cidade e abandonar os estudos, preferindo ficar somente com o trabalho no campo, se torna o estopim detonador da primeira MFR. O pai, Jean Peyrat, o agricultor pioneiro ... fica decepcionado, pois queria muito que seu filho estudasse. O caso é dialogado com o Pe. Granereau, seu amigo de movimento social, sindical (Begnami, 2003, p. 25).

A conversa com o padre Granereau deu início a vários encontros com outros agricultores e jovens interessados em alternativas para estudar, sem ter que sair do campo. Nesses encontros, ficou acordado com os pais de 54 jovens que estes permaneceriam alguns dias do mês na paróquia e nos demais dias voltariam para suas casas. Nos dias que estivessem na paróquia, receberiam uma “formação integral, humanista, além da ênfase numa formação profissional, onde o jovem deveria ter conhecimento dos porquês dos fenômenos para não praticar uma agricultura meramente rotineira” (Begnami, 2003, p. 26). Esse fato também foi comentado por Nosella,

De uma franca conversa, o sacerdote e alguns agricultores chegaram a uma fórmula intermediária: os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola. Foi uma fórmula que satisfez tanto aos agricultores quanto aos anseios de formação do Sacerdote. O padre logo organizou os jovens em pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia. A escola em alternância tinha nascido (Nosella, 2012, p. 57).

Ao contrário das escolas tradicionais que desenvolvem uma política de estado hegemônica que visa à universalização do ensino sem considerar a diversidade da população, as EFA surgem de “baixo” para “cima”, em um processo que nasce da consciência social e das especificidades das comunidades rurais. Nesse sentido, a EFA tem por objetivo estruturante proporcionar aos jovens do campo uma educação contextualizada, articulada à

realidade de suas famílias, aos seus modos de vida e ao seu trabalho, valorizando suas culturas e seus saberes de forma a incluir todas as dimensões do campo.

Com a expansão das EFA no Brasil, criou-se, em 1982, uma organização de porte nacional para cuidar dos princípios políticos, filosóficos e metodológicos das EFA denominada União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab). Posteriormente, com o surgimento de outras instituições similares no sul, norte e nordeste do país, como as Casas Familiares Rurais (CFR) organizadas pelas Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (Arcafar), fez-se necessária, em 1987, a unificação das lutas nacionais por meio dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa), rede articulada pela Unefab e Arcafar (Begnami, 2019). Essa rede totaliza 268 centros educativos, incluindo Ensino Fundamental e Ensino Médio e Profissional, assim distribuídos: Unefab com 55% dos centros; a Arcafar Sul com 27% e a Arcafar Nordeste e Norte com 18%, sendo que as EFA representam 55% e as CFR 45% do total de Ceffa no Brasil.

A metodologia pedagógica dos Ceffa se estruturou a partir de quatro pilares, divididos em pilares “meios” e pilares “fins”. Os pilares-meios são: o pilar da Pedagogia da Alternância e o da Associação de Famílias. Os pilares-fins são: a Formação Integral e a Produção Sustentável da Vida. Begnami (2019) sugere a incorporação de novos aspectos a esses pilares:

...incorporamos alguns aspectos abstraídos de práticas de uma parcela significativa de CEFFA brasileiros. Observado os “pilares meios”, o pilar da Pedagogia da Alternância permanece, porém sugerimos acrescentar a “educação contextualizada”. Ao pilar da Associação de Famílias, acrescenta-se “comunidades camponesas e Movimentos Sociais e Sindicais”. Nos “pilares fins” à “Formação Integral” sugerimos substituir por formação humana, libertadora, emancipatória. O que seria o “desenvolvimento sustentável e solidário” ou simplesmente “desenvolvimento do meio” é (*sic*) sugerimos substituir por “produção sustentável da vida”, assumindo a matriz agroecológica (Begnami, 2019, p. 119).

Um dos objetivos da I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (Conpab), realizada em setembro de 2019 em Salvador - BA, foi refletir sobre as possibilidades de ampliação dos pilares dos Ceffa por meio dos seguintes eixos temáticos: I – Gestão Associativa, II – Pedagogia da Alternância, III – Formação Integral, IV – Desenvolvimento do Meio (local, territorial e sustentável), V – Financiamento e Políticas Públicas da Educação, VI – Educação Contextualizada e Educação do Campo, VII – Sustentabilidade e Agroecologia (Conpab, 2019, p. 17-18). A partir desses eixos temáticos

foram discutidos os desafios da alternância no Brasil e as proposições para o seu enfrentamento em um “momento em que o Brasil retrocede na promoção do desenvolvimento com inclusão social e em sua inserção soberana no cenário mundial” (Conpab, 2019, p. 19).

Embora o documento construído na Conpab não tenha um caráter conclusivo, face às orientações dadas pelos participantes nos eixos temáticos e nas plenárias, os encaminhamentos sinalizam para o diálogo da educação por alternância com a educação contextualizada no e do campo, com a agroecologia e com a construção de políticas públicas que garantam a institucionalização desse modelo de educação, além de estratégias de financiamentos das unidades dos Ceffa.

A sustentabilidade financeira tem sido um dos principais problemas enfrentados pelas unidades dos Ceffa, porque sua natureza pública e comunitária dificulta o reconhecimento pelos entes federativos em nível municipal, estadual e federal. Conforme aponta o documento da Conpab (2021), este reconhecimento já acontece parcialmente por meio do parecer CNE/CEB n. 001/2006, que trata dos dias letivos no tempo socioprofissional. Todavia, faz-se necessária a regulamentação da pedagogia da alternância para que se amplie o reconhecimento para fins de financiamento (Conpab, 2019, p. 50).

A dificuldade em acessar os recursos públicos, como é garantida às escolas públicas, resulta em algumas situações que podem levar ao fechamento ou à estatização de EFA. Esta última induz a descaracterização da gestão comunitária e da pedagogia da alternância, comprometendo a integralização dos quatros pilares dos Ceffa (Silva, 2017, p. 114).

### **Pedagogia da alternância**

A pedagogia da alternância compreende a produção de conhecimento em três momentos articulados em um ciclo de ação-reflexão-transformação. O primeiro momento, da ação, é o período de duas semanas que os estudantes permanecem com a família executando as suas atividades cotidianas; o segundo momento, da reflexão, é o período de duas semanas vividos no ambiente escolar; o terceiro momento, da transformação, é o retorno do estudante às suas casas para colocar em prática a ação melhorada através da reflexão.

Alves (2016) destaca a rica troca de saberes que ocorre nessa dinâmica alternada de tempos-espacos educativos: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Segundo o autor, “a alternância valoriza e prioriza a experiência oriunda dos sujeitos do campo em seus

contextos, em um processo de ação-reflexão-ação, capaz de transformar a escola em espaço de construção coletiva de superação da exploração do homem por ele mesmo” (Alves, 2016, p. 40).

Para Gimonet (1999), a “alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito”. O estudante no sistema de alternância, o “alternante”, é mais que um aluno à medida que ele se torna o próprio instrumento de formação quando interage com o trabalho, com a família, com a vida social e com o ambiente. Em outras palavras, a alternância não concebe os estudantes como receptáculos de conteúdos descontextualizados, mas como participantes ativos do processo de construção do conhecimento.

A reflexão, promovida pelo diálogo entre as experiências construídas nos diferentes tempo-espacos educativos – TE e TC –, provoca uma fissura no paradigma da educação tecnicista ao favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca dos acontecimentos que envolvem a vida do educando. Ou seja, para além da formação técnica-profissional, a alternância visa desenvolver a capacidade de o estudante interpretar o mundo e poder transformá-lo.

Os tempos-espacos educativos são estruturados por meio de instrumentos pedagógicos como: Planos de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Viagens e Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Cadernos Didáticos, Atividades Retorno e Experiências, Projeto Profissional do Jovem, Visitas às Famílias, Estágios e Avaliações. Esses instrumentos são utilizados para fazer a integração dos tempos-espacos educativos, construindo diálogos entre a realidade de vida dos estudantes e os conteúdos acadêmicos do curso.

Saviani (2021) chama a atenção para os diferentes projetos de educação no país. Enquanto, historicamente, a escola de formação intelectual foi destinada às classes dominantes, a escola técnica é destinada às classes dominadas. Nesse sentido, o autor afirma que é preciso fazer a crítica desse modelo e desenvolver propostas contra-hegemônicas capazes de transformar a sociedade, ou seja, uma proposta pedagógica que unifique as lutas contra a divisão de classe que mantém os trabalhadores na condição de classe dominada. O modelo pedagógico da alternância, ao possibilitar a análise crítica do trabalho no processo formativo, permite superar as limitações dos cursos meramente profissionalizantes e tecnicistas destinados às classes menos favorecidas.



## Educação do Campo

A EFA foi pioneira na formulação e na oferta de uma educação contextualizada para os jovens do campo. Se, por um lado, serviu de inspiração para o modelo pedagógico defendido pelo projeto de educação do campo a partir da década de 90, sobretudo no que diz respeito à pedagogia da alternância, tem sido também influenciada pelo novo paradigma de educação desenvolvido pelo movimento da educação do campo.

O projeto de educação do campo é fruto das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais e instituições ligadas ao acesso a terra e pela reforma agrária que possibilitaram o surgimento do movimento da educação do campo, no final da década de 1990. A proposta de uma educação do campo e no campo foi articulada, primeiro, nos assentamentos do programa da reforma agrária e, posteriormente, se expandiu para outras comunidades e contextos rurais. Tem como desafio construir um paradigma educacional diferente da educação rural, que não estabelecia em suas práticas e currículos diálogos com os povos do campo e suas culturas no processo de produção e transmissão do conhecimento. A articulação por uma educação do campo resultou em espaços de discussão potentes, como o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), em 1997 (Fernandes & Molina, 2004).

A partir de 1998, com a participação dos movimentos sociais, foram criados programas federais que deram início à formulação de políticas públicas de educação para os sujeitos do campo. Destacam-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 1998, que tinha por objetivo fortalecer a educação nos projetos de assentamento de reforma agrária; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em 2007, e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), em 2012. Essas iniciativas fomentaram a abertura de cursos de formação de professores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, nas instituições federais de ensino.

Tais programas representam conquistas do movimento da educação do campo no âmbito da formulação de políticas públicas visando à superação do descaso histórico do governo em relação às populações que vivem em contextos não-urbanos. Herança de uma cultura colonial-escravagista, esse descaso mantém uma grande parcela da população brasileira à margem do desenvolvimento social e econômico.

É importante lembrar que a educação para as populações rurais só é mencionada na legislação brasileira a partir da década de 1930, devido às mudanças sociais, econômicas e políticas que estavam em curso à época, impulsionadas pelo processo de industrialização do país. Nesse contexto, o objetivo da educação rural era oferecer uma educação básica e tecnicista, suficientes para atender à demanda do mercado de trabalho em transformação no país. Segundo Marques (2019, p. 37), “a prioridade do governo brasileiro era atrelar a educação para os povos do campo ao trabalho agrícola com o único objetivo de aumentar a produtividade da agricultura da época, principalmente a cafeeira, e assim fixá-los no meio rural...”.

O projeto de educação do campo não propõe uma escola isolada do contexto mais amplo da educação no Brasil, mas sim, busca garantir que o campo e seus sujeitos sejam considerados quando se pensa o projeto de nação e, por consequência, de educação (Caldart, 2008, p. 73). Ao contrário do que foi historicamente oferecido aos sujeitos do campo, esperase que estes possam ser contemplados, assim como toda população brasileira, com uma educação de qualidade, com uma formação humanística, crítica e reflexiva de caráter inclusivo e democrático.

A Educação do Campo, ao estabelecer práticas pedagógicas que valorizam os costumes, a cultura e os saberes dos indivíduos como elementos que compõem a estrutura do conhecimento para compreender os fenômenos humanos e da natureza, corrobora para que as experiências informais presentes nas comunidades do campo não sejam consideradas de menor valor.

Nas últimas décadas, a dinâmica social campo-cidade tem mudado de forma significativa, favorecendo maior porosidade dessas duas categorias sociais. A crescente tecnologização dos meios de produção agrícola e as novas oportunidades de trabalho disponíveis no mundo globalizado se apresentam como desafios e, ao mesmo tempo, como possibilidades para os jovens do campo. Nesse sentido, é necessário refletir como o projeto formativo das EFA contempla as categorias campo e cidade. Os modelos e instrumentos pedagógicos utilizados favorecem uma ressignificação do campo e uma maior aderência a ele? A perspectiva de campo que se desenvolve na formação favorece uma abertura para novas configurações do espaço rural? Como o projeto formativo concilia a formação técnica com um modelo de educação integrativo e emancipatório? Qual impacto da formação oferecida na EFA na construção da identidade do jovem do campo, de sua família e

comunidade? Enfim, como as EFA incorporam e contribuem para a consolidação da Educação do Campo?

A partir dessas questões, delineiam-se a abordagem teórica e os objetivos do presente estudo. Entende-se que o projeto das EFA é atravessado por representações sociais sobre o modelo de educação para os jovens do campo e que estas orientam suas práticas, delimitam identidades e permitem a construção de conhecimentos (Moscovici, 2012). Nesse sentido, tem-se como objetivo verificar, por meio das representações sociais de egressos e familiares sobre uma EFA localizada no norte de Minas Gerais, como as EFA podem contribuir para a construção de uma perspectiva educacional voltada para os sujeitos do campo.

### **Estratégias metodológicas**

O presente estudo é de natureza qualitativa, uma vez que se propõe a “tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima (*sic*) opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade” (Minayo, 2012, p. 626); do tipo exploratório, com delineamento de estudo de caso e fundamentado na teoria das representações sociais (Moscovici, 2012).

O universo da pesquisa foi constituído pelas famílias atendidas pelo Efat entre 2005 e 2019, totalizando 389 famílias e 433 egressos das onze turmas que concluíram o curso de técnico em agropecuária nesse período.

A amostra, do tipo intencional, foi composta por dezesseis participantes, sendo seis do sexo masculino e dez do sexo feminino. Os participantes foram divididos em dois grupos compostos por egressos das Efat (n=8) e por pais de egressos (n=8) que concluíram o Ensino Médio na Efat no período de 2008 a 2019.

Apesar de a Efat estar localizada no município de São Francisco - MG, a modalidade de alternância no processo educacional possibilita a adesão de estudantes de comunidades mais distantes e até mesmo de outros municípios. A amostra foi composta por participantes de diferentes municípios, a saber: oito de São Francisco, um de Bonito de Minas, dois de Januária, dois de Pintópolis, um de Itacarambi, um de Chapada Gaúcha e um de São Romão. Nesse sentido, os dados refletem um recorte geográfico que envolve diferentes aspectos sociais, culturais e religiosos, bem como abrange comunidades tradicionais, quilombolas, áreas de assentamentos e acampamento de reforma agrária.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas narrativas ou narrativas de vida (Bertaux, 2010), que foram gravadas e transcritas para a análise. Conforme Bertaux (2010), quando dispomos de vários testemunhos sobre uma experiência vivida ou mesmo sobre um fenômeno social, ao fazer o cruzamento desses testemunhos, alcançamos o núcleo comum correspondente a um objeto social. Essas narrativas, uma vez reunidas e analisadas, permitem compreender em profundidade o objeto estudado.

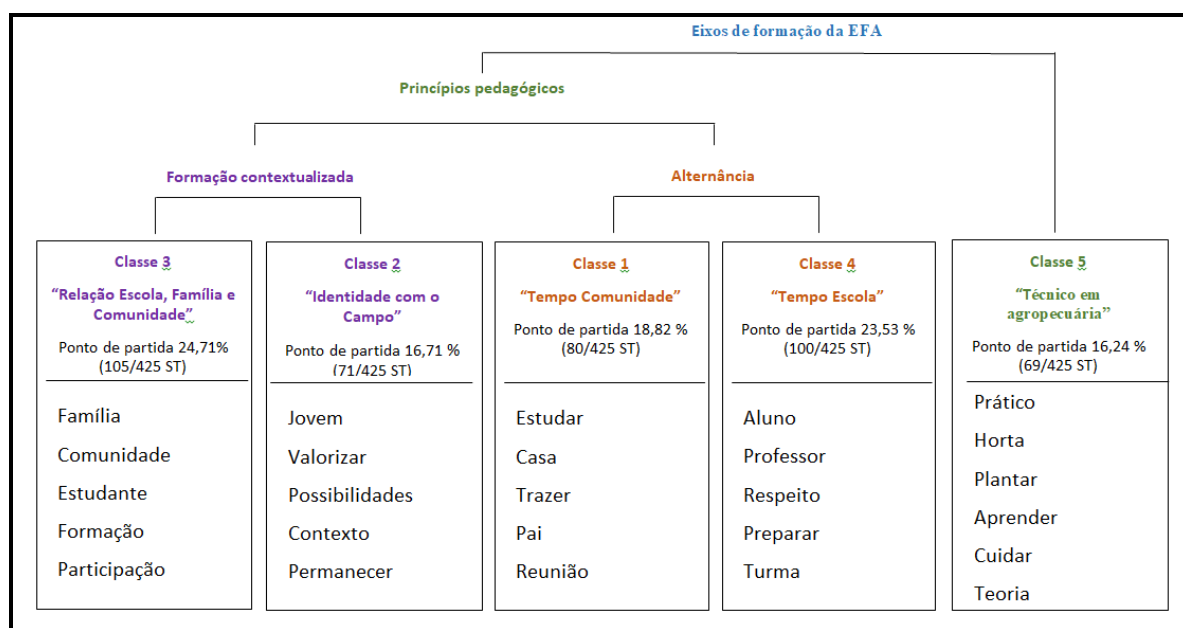
A pesquisa atendeu às diretrizes e normas de ética em pesquisa regulamentadas pela Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, e da Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), tendo sido aprovado em 20 de outubro de 2020, por meio do parecer n. 4.349.025 - N° CAAE: 38114120.1.0000.5108.

## Resultados

O *corpus* de análise deste estudo foi composto pelo conjunto de transcrições das narrativas produzidas nas dezesseis entrevistas realizadas. Este foi submetido à análise lexical por meio do *software* Iramuteq® (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) com o objetivo de identificar campos semânticos e formular as categorias iniciais. A análise foi de tipo monotemática, sendo que o *corpus* foi dividido em dezesseis textos, 538 segmentos de texto (ST), 18.910 ocorrências, 2.380 formas e 1.192 hápax.

A partir do dendrograma (Figura 1), observa-se que o *corpus* foi inicialmente segmentado em dois grandes grupos compostos de um lado pela Classe 5 e de outro pelas Classes 4, 3, 2 e 1. Tendo em vista essa divisão, foi possível identificar temas que deram origem às categorias de análise.

Figura 1 – Dendograma com a Classificação Hierárquica Descendente (Método Reinert) com os termos que compuseram as classes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dois agrupamentos representados no dendograma – o primeiro composto pela Classe 5 e o segundo composto pelas Classes 3, 2, 1 e 4 – deram origem às categorias “Técnico em Agropecuária” e “Princípios Pedagógicos”, indicando que as RS sobre a EFA se articulam em torno desses dois eixos: o primeiro relacionado à formação profissionalizante e o segundo à organização didático-pedagógica da EFA. As Classes 3 e 2 foram agrupadas na subcategoria “Formação contextualizada” e as Classes 1 e 4 na subcategoria “Alternância”.

Na categoria “Técnico em agropecuária” os termos **prática, horta, plantar, aprender, cuidar, teoria e profissão** foram os mais recorrentes e se articulam em torno da formação profissional que a EFA oferece. Essa formação se configura no diálogo entre teoria e prática, entre conhecimento técnico e conhecimento aplicado, entre escola e comunidade, o que poderia ser resumido da seguinte forma: o que se aprende na EFA se aplica na comunidade/família. Um conhecimento que é repassado à comunidade/família e tem impactos importantes para ela.

O que ele **aprendeu** lá foi muita coisa. Ele colocou em **prática** aqui em casa, mesmo no serviço. A gente produzia leite, mexia com gado, tirar leite, horta, **plantar** ... (S-11/02)

Tinha também a parte técnica, na **prática**, lá no campo, nas áreas **práticas** que eles iam **aprender** também. Aí o que eles aprendiam lá, voltava na comunidade, aqui, e iam repassando para a gente. Inclusive na época, eu fiz uma horta grande. (S-11/02)

A EFA ensina a fazer “diferente”, a fazer uma horta, a controlar os insetos, a cuidar da terra, a colher e a vender. Esse conhecimento gera melhorias no processo de produção e na renda das famílias, assim como abre campo de trabalho para os jovens. Os aprendizados obtidos no curso permitem um saber cuidar de muitas coisas: dos animais, da terra, da horta, do pomar. É, portanto, um conhecimento abrangente, que envolve várias técnicas e teorias.

A gente **aprende** conversando com eles, então é um benefício. Eu **plantei** pimenta na minha casa e tenho até hoje. Eu vendia muita pimenta antes, agora tenho de novo as minhas pimentas. **Plantei** diferente, porque antes eu não sabia como se **plantava**. **Aprendi**. (S-13/02)

O mel, muitas coisas que eles já podem começar a fazer, um trabalho, eu, por exemplo, hoje eu não faço mais uma **horta** como eu fazia antes. Hoje ela é melhor. Esse é um benefício para mim porque o que eu adiro hoje, eu não compro. (S-07/02)

A EFA contribuiu muito. Me ajudou muito. Hoje meu filho trabalha na agroveterinária. Coloca um pouco da **prática** que ele **aprendeu**. (S-03/03)

A formação técnica garante ao jovem uma profissão que lhe dá uma identidade e permite a sua permanência na atividade agrícola.

Fazer que você acredite mais em si mesmo, uma **profissão**. Hoje para nós que começamos aí, eu particularmente, ... contar para você minha história; eu não tinha condição nenhuma de tirar até mesmo uma carteira de habilitação. (S-12/01)

A partir dessa categoria, é possível verificar que a ideia da formação técnica se coloca como a aquisição de outro saber, um saber especializado, técnico e, de certa forma, mais acurado, que se sobrepõe ao saber local. Outro aspecto dessa formação é sua aplicabilidade prática, resultando em impactos positivos para as famílias e comunidades atendidas pela EFA.

O segundo eixo que estrutura as RS sobre a EFA refere-se à organização didático-pedagógica e se articula por meio da categoria “Princípios pedagógicos” composta por duas subcategorias: “Formação contextualizada” e “Alternância”. A subcategoria “Formação contextualizada” engloba duas classes: “Relação escola, família e comunidade” e “Identidade com o campo”. Na primeira, destacam-se os termos **família, comunidade, estudante, formação e participação**; na segunda, os termos **jovem, valorizar, possibilidades, contexto e permanecer**.

As classes “Relação escola, família e comunidade” e “Identidade com o campo” indicam que o trinômio escola, família e comunidade é percebido como eixo central da

proposta pedagógica da EFA. Esta, por meio do ensino contextualizado, leva os estudantes a conhecerem as potencialidades dos locais onde vivem, promovendo pesquisas e atividades nas suas comunidades. Essa dinâmica faz com que os estudantes construam novas redes de significados para o território, gerando uma imagem diferenciada deste. Essa imagem também é apreendida pelas famílias e pela coletividade dos sujeitos envolvidos com o sistema de ensino da EFA, os quais passam a operar para evidenciar os aspectos positivos e minimizar os aspectos negativos do campo. Nesse processo, podem desenvolver vínculos identitários com o seu território. A relação entre essas duas classes deu origem à subcategoria “Formação contextualizada”.

A classe denominada “Relação escola, família e comunidade”, a partir dos vocábulos **família**, **comunidade**, **estudante**, **formação** e **participação**, obteve o maior número de aproveitamento dos Seguintes de Textos (ST), o que revela maior relevância para o grupo pesquisado. Ao analisar a classe de palavras na qual esses vocábulos estão presentes, eles aparecem como dimensões interligadas em todas as ações do sistema de educação promovido na Efat. O aspecto central dessa classe é o trinômio escola-família-comunidade, pilares do projeto formativo das EFA. Quem intermedia essa relação é o estudante, que assume o protagonismo desse processo, seja na escola, seja na família ou na comunidade.

Outro aspecto importante dessa relação é que ela permite um maior comprometimento da família e por extensão, da comunidade, com o processo formativo do estudante, como também favorece a valorização dos saberes da família/tradicionais, fortalecendo as comunidades. Destacam-se os instrumentos pedagógicos utilizados como mediadores dessa relação, pois eles promovem o diálogo entre a escola, a família e a comunidade, criando uma relação de corresponsabilidade, de engajamento recíproco, o que gera benefícios para todas as partes.

É isso, o **estudante**, quando ele entra na EFA e não tem uma **participação** muito grande na **comunidade**, a EFA possibilita que a gente se aproxime da **comunidade**, porque o **estudante** não vai para a EFA sozinho, ela vai levando a bagagem de convívio dele, ali, de **família** e **comunidade**. (S-04/01)

... principalmente mediante os instrumentos da EFA, os instrumentos pedagógicos que a EFA carrega, que são uma forma de mediação entre escola, **família** e **comunidade**. Principalmente a questão do plano de estudo. (S-12/01)

A questão da valorização da **família**, a questão da valorização dos saberes tradicionais que por muitas vezes nós não conseguia ter essa dimensão do quanto os saberes culturais eram

muito importantes na nossa conduta diária. E uma questão também de mudança **familiar**, foi a forma de me comportar, de posicionar sobre as coisas. (S-05/01)

Eu vi realmente que eu poderia estar engajado, mais dentro de minha **comunidade**. Poderia ser uma voz ativa dentro da minha **comunidade** com a realização deste instrumento e mediante isso, eu não formava sozinho aqui dentro da EFA, mas eu também formava a **comunidade** com os conhecimentos adquiridos aqui. (S-01/04)

Eu acredito que, quando um aluno vai pra EFA, ele leva a **comunidade** e a **família** junto. **A comunidade e a família** têm uma responsabilidade sobre aquele aluno que tá ali e esse aluno tem uma responsabilidade com **a comunidade e com a família** porque tem a questão de desenvolver os planos de estudo, as pesquisas que são feitas nas famílias e na comunidade. (S-04/01)

A escola é **família** porque em todo sistema de educação nacional há **participação** da **família** nas escolas, os conselhos escolares, as comissões escolares, mas não há uma atividade da **família** no processo de educação dos filhos e na gestão da escola, principalmente na gestão. Nas Escolas Família Agrícola, a **família** nesse processo de educação, ela também educa, não só a escola ... Quando você fala de Escola Família Agrícola, realmente há uma **participação** ativa da **família**. É uma coisa que eu acho muito positivo na educação formal: a **família** ser ativa nesse processo, assumindo responsabilidades. (S-06/04)

O Projeto EFA, ele sozinho, sem a parceria das **famílias**, ele não consegue desenvolver nem tanto seus instrumentos pedagógicos mediadores. Também não consegue ter resultado exitoso porque de nada adianta, por exemplo, vir para escola trabalhar a teoria, trabalhar prática se o **estudante** não trabalhar, não aplicar tudo o que foi ensinado para ele, em casa. Então, assim, a **família** hoje e sempre, né? Dentro da escola ela teve um papel de extrema importância, nesse processo educativo dos **estudantes** enquanto cidadãos, tanto enquanto profissionais, né? Porque a **família**, querendo ou não, ela tem uma relação muito forte. Eu acredito que acima da escola vem a **família** porque às vezes se a **família** não importa muito com o ensino, o processo educativo, ali do filho, a escola, ela não consegue ter resultados exitosos, sabe? Então, assim, a **família**, acredito que ela é a base dos estudos. Igual tem aquele ditado popular que, educação, ela começa em casa e de fato é. (S-01/04)

Para além da dimensão pedagógica, a parceria escola-família-comunidade é percebida como necessária para a superação das dificuldades e manutenção das EFA.

Aí eu acho que a EFA tem essa representatividade que são da **comunidade**. A escola não consegue caminhar sozinha, ela [não] consegue superar sozinha os desafios. (S-08/04)

Essencial para a manutenção da escola, não só para a **formação**, na qualidade, mas para a manutenção. Acho que ainda a escola tem contribuído mais com a **comunidade** que a **comunidade** com a escola, porque tem uma dificuldade. (S-06/04)

Os termos **jovem, valorizar, possibilidades, contexto e permanecer**, presentes na classe “Identidade com o campo”, evidenciam outro aspecto importante das representações sobre a EFA que se ancoram em seus princípios pedagógicos. Ao promover uma educação



contextualizada que valoriza a realidade sociocultural dos estudantes, a EFA fomenta uma nova relação destes com o seu território. Essa nova relação, além de possibilitar a configuração de novos sentidos para o território, favorece também um novo vínculo com campo, o que implica em novas formações identitárias. Ser um homem/mulher do campo, desejar viver e trabalhar no campo, passa a ser uma possibilidade, uma bandeira de luta.

Uma das questões foi a forma como a escola trabalha a **valorização** do homem do campo, atualização da natureza, atualização da agroecologia com tudo. ... quando eu vim para cá, quando começou a trabalhar a questão da cultura, dos manejos com campo, com a terra, dos cuidados com a natureza, eu me senti mais acolhido. (S-01/04)

Os professores, eles tentam **contextualizar** com a intenção de mostrar para o **jovem** que é possível aprender de uma forma diferente, também para poder fazer com que eles se sintam mais valorizados, que eles consigam se ver no processo. Um processo interessante e que dá certo. (S-08/02)

Eu acho muito forte a palavra de ordem muito utilizada dentro do Movimento da Educação do Campo que é a seguinte: “se o campo não planta, a cidade não janta”. Então, a **valorização** dessa fala nos faz refletir uma **valorização** ser muito grande, uma qualidade enorme que o campo possui que a cidade depende do campo e não vice-versa, então, isso é muito trabalhado dentro da escola, também foi muito representado tanto nas aulas tanto nos seminários que acontece, seminário da Educação do Campo específico, então, foi trabalhado muito essa questão aí a partir disso sim, vem uma **valorização** muito maior de ter a qual já tinha. (S-01/04)

A intenção da alternância é fazer com que os **jovens** vejam a possibilidade de viver no campo, **possibilidade** deles escolher também está no campo. É porque os **jovens** só enxergam a cidade com **possibilidade** de desenvolver profissionalmente e de conseguir ter acesso à renda e trabalho. A alternância é para essa **possibilidade**, para ele estar enxergando o campo com outra visão e oferece mecanismo para isso. ... muito importante é dá a oportunidade para os **jovens permanecer** com a família. Mecanismo de escolha para ele **permanecer** ou não, não quer dizer que a EFA quer fixar os **jovens** no campo, não é isso. Mas nem tem como fixar, não é objeto. Mas enfim, significa oportunidade para ele, se a escolha dele for continuar no campo, ele ter meios, técnicas de um projeto elaborado para poder desenvolver e promover trabalho no campo com geração de renda com a família. (S-08/02)

As classes “Tempo Escola” e “Tempo Comunidade” compõem a categoria “Alternância”, têm relação entre si, pois indicam conexões entre os dois tempos-espacos formativos que constituem a alternância. Os vocábulos **aluno, professor, respeito, preparar e turma**, presentes na classe “Tempo Escola”, indicam componentes da representação do grupo sobre a alternância associados às práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

O ambiente e a dinâmica escolar são organizados tanto para as atividades de ensino, como para o convívio coletivo, o que faz com que a escola seja representada como um

ambiente impregnado de significados associados à casa dos pais. A interação pedagógica que se estabelece entre monitores, estudantes e pais propicia a construção de laços afetivos de amizade, que imprimem outros sentidos para as relações escolares.

Considero lá como se fosse a casa dos pais; se tinha **aluno** lá, é como se fosse a casa dele. (S-05/01)

Aí eu considero a EFA por isso, porque não é uma escola comum. Ela não é a escola só com o **aluno** na sala, é o **aluno** e a família. (S-05/01)

O vínculo afetivo é muito forte com os professores e **alunos**. (S-08/02)

Os monitores exercem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, fazendo o elo entre os tempos/espacos formativos. São responsáveis pelos estudantes do momento em que se hospedam na escola, ao momento em que voltam para casa. Neste intervalo de tempo, realizam atividades de classe, ações de inspeção em alojamento, distribuição de tarefas e afazeres inerentes ao curso, como o manejo de animais e cultivos de plantas. Nesse sentido, os monitores são representados como a parte diferenciada da EFA.

Quando se estuda numa EFA, o diferencial é que você tem os **professores** ali à disposição: se surgir uma dúvida, sei lá, no final de semana, no momento que lhe surge uma dúvida, esse **professor**, ele está aberto. Não só ali nos cinquenta minutos que seja de aula, para além disso, quando a gente saía para desenvolver as tarefas de rotina na escola, de limpeza, de trabalhos nas áreas produtivas, não era um trabalho: 'Ah! Você tem só que capinar'. Tinha conhecimento desenvolvido naquilo ali. (S-04/01)

A necessidade de convívio com os colegas e monitores durante o TE impõe outros aprendizados, como o respeito pelo outro, o trabalho cooperativo, a cidadania, a autonomia e a liberdade. Uma formação que prepara o jovem para o mundo, uma educação libertadora.

E quando a gente entra lá, começa a participar da realidade, a gente aprende que, acima de tudo, uma boa convivência tem que ter **respeito**, você só consegue conviver com pessoas de bem quando você está [sendo] **respeitando**. (S-09/03)

Eu vejo que aquela escola, ela **prepara** os **alunos** para o mundo, para conviver um com o outro, para buscar as coisas, para que sejam pessoas independentes, que tenha futuro. (S-13/04)

Como formação humana, eu vejo que os alunos que passam pela EFA têm outra visão de mundo – têm oportunidade, uma outra postura da sociedade, independente do ambiente que

ele ocupa na sociedade. Seja na comunidade, no grupo familiar, seja no trabalho. Para mim, é uma referência. (S-08/02)

A classe “Tempo Comunidade” foi composta pelos vocábulos **estudar**, **casa**, **trazer**, **pai** e **reunião**. Ela diz respeito ao período quando os jovens observam o meio onde eles vivem, momento em que registram as suas experiências no ambiente familiar e na comunidade, assim como desenvolvem as atividades previstas no plano de trabalho. Sem estabelecer uma hierarquia de conhecimento, a escola busca nos diversos espaços e tempos educativos elementos do dia a dia dos estudantes para transformar em novos saberes. O conhecimento acontece na captura dos registros diferentes, de forma polivalente, e na fusão de múltiplos saberes (Jovchelovitch, 2004, p. 20), ora partindo da prática para a teoria, ora da teoria para a prática.

Destaca-se na TC a inserção dos familiares e da comunidade no processo educativo. Os contextos da família e da comunidade configuram-se como espaços significativos para a produção de conhecimento, uma vez que as práticas do dia a dia e os acontecimentos locais são integrados nas discussões/reflexões realizadas no TE. O TC é, portanto, um momento de estudo aliado ao trabalho familiar que envolve responsabilidade e disciplina. Nesse contexto, a escola é percebida como um todo indissociável – estudante, família e comunidade.

Os quinze dias que estava em **casa** tinha que ter responsabilidade, além do que ajudava a gente. Eles sabia que estava em casa, mas eles estava **estudando**. A responsabilidade eu notei muito grande, deles dois, a respeito da escola. (S-07/02)

No ensinamento, muitas coisas a comunidade **traz** para a escola e da escola vai para outras comunidades. É mesmo o convívio junto com a **escola**. (S-16/02)

Eu sou filho de assentado, e a EFA, quando eu comecei a **estudar** na EFA, através dos trabalhos que eram desenvolvidos na comunidade a cada quinzena, que eu vinha, eu levantava algo na comunidade, o que acontece... (S-01/03)

... A EFA faz com que os **pais** virem professores também, faz eles se sentir importante, porque no momento que vai para **casa**, que a gente traz aqueles trabalhos, a gente não traz só coisa novas de lá. A gente vem perguntar também aos **pais** onde a gente faz aquela troca de conhecimento... (S-10/03)

... Porque, igual lá, tem **voltado** para comunidade, não é só na escola, tinha dia que eles vinham em **casa** e fazia reunião com a comunidade. Para comunidade é muito bom. (S-13/04)

A comunidade, eu acho que representa o todo. É desde a escola em si. Quando fala EFA, a gente inclui a escola no todo, inclui as comunidades, inclui os **pais** dos alunos, parceiros. (S-08/02)

## Considerações finais

O conceito de representação social proposto por Moscovici (2012) compreende a concepção que um sujeito, um grupo ou uma sociedade têm sobre determinado tema ou assunto (Alves-Mazzotti, 2008). A representação social "... é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (Jodelet, 2001, p. 22). Assim, as representações sociais permeiam as relações sociais, delimitando opiniões, valores, identidades e condutas.

A representação social inclui um sujeito e um objeto configurado na interação social, sendo que o primeiro constrói uma representação sobre o segundo. Nas palavras de Jodelet (2001, p. 27), "A representação social é sempre uma representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto terão uma incidência sobre o que ela é". No presente estudo, tomamos a EFA como objeto de representação dos egressos e dos seus pais.

Abric (2000, p. 28) identificou quatro funções das representações sociais: a função de saber, a função identitária, a função de orientação e a função justificadora. Para Silva et al. (2021), essas funções desempenham um papel fundamental na vida social, ajudando a compreender como as pessoas percebem o mundo ao seu redor, como se identificam em grupos, como guiam suas ações e como justificam suas decisões e comportamentos.

A partir desse marco teórico, é possível refletir sobre a forma como a EFA Tabocal, tomada como objeto social, foi representada pelo grupo estudado, determinando maneiras de agir e de se situar em relação a ela. Os resultados da análise das entrevistas acima apresentados revelam que o aspecto central da representação da EFA é o trinômio escola-família-comunidade, o que sugere a expressão **escola-família-comunitária** como uma forma de objetivar essa representação. Os três elementos desse trinômio assumem papéis, identidades e compromissos mediados pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estudantes.

Ainda segundo os resultados, a relação escola-família-comunidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas: a) da formação técnica, que tem impactos significativos na vida cotidiana da família e da comunidade, sobretudo no que diz respeito ao modo de produção agrícola; b) dos princípios pedagógicos, construídos com base na aliança entre esses três atores, o que possibilita uma formação contextualizada, humanista e socialmente referenciada.

Na perspectiva da formação técnica, observa-se o tensionamento entre o saber local/tradicional e o saber técnico, sendo este último mais valorizado. Já na perspectiva dos princípios pedagógicos, essa relação se inverte: os saberes tradicionais ganham maior importância. Essa relação entre o saber técnico e o tradicional se apresenta como desafio ao estudante, que, em seus projetos, deve estabelecer um diálogo entre eles de forma a contribuir para a melhoria da produtividade da sua propriedade, sem desqualificar ou eliminar práticas tradicionais de manejo da terra e da criação de animais.

Importante salientar que a formação técnica assume expressiva importância nos contextos rurais, uma vez que amplia as possibilidades de atuação profissional para os jovens, seja na propriedade da família, seja no trabalho para terceiros. Além dos benefícios econômicos, ao criar oportunidades de trabalho no território, contribui para a permanência desses jovens no campo.

Na perspectiva dos princípios pedagógicos, a escola é entendida como um todo indissociável a partir da relação escola-família-comunidade fomentada pela pedagogia da alternância. É possível afirmar que não há EFA sem que esses três elementos estejam articulados no processo formativo do estudante. Essa configuração delimita papéis, estabelece compromissos e orienta ações que devem ser desempenhadas pelos atores envolvidos nesse processo. Embora o estudante seja o protagonista de sua formação, esse estudante não é entendido como uma parte isolada, autorreferenciada e independente, mas sim em relação às outras partes que compõem o sistema educativo da EFA.

A relação estudante-família estabelece responsabilidades para ambas as partes. O jovem em formação deve manter o vínculo com sua família, contribuindo com o trabalho familiar e buscando melhorá-lo por meio do estudo. A família, por sua vez, se compromete com a escola, participando da gestão, contribuindo com a sua manutenção e supervisionando as atividades de TC de seus filhos. A relação estudante-comunidade também estabelece compromissos entre a escola, a família e a comunidade, ampliando os campos de aprendizagem, como também de inserção social da EFA.

Nesse contexto, a escola aparece ora como extensão da família (vínculos, proteção e transformação), ora como espaço de participação/protagonismo do estudante e da família (pais), ora como espaço de formação para a vida. A família aparece ora como promotora de aprendizagens, ora como cogestora do projeto formativo, envolvidos ativamente na formação dos filhos e na gestão da escola. A comunidade se caracteriza ora como lugar de aprendizado, ora como espaço de protagonismo do estudante, ora como beneficiária das ações da EFA, ora como parceira.

O regime de alternância, além de incluir a família e a comunidade enquanto sujeitos/espaços no processo de ensino e aprendizagem, favorece também uma experiência de pertencimento e de identificação. A escola, ao se tornar a extensão da família e da comunidade, fortalece, por meio desse vínculo, a identidade com o campo e com a cultura local.

As representações sobre a EFA Tabocal verificadas neste estudo revelam que seus instrumentos pedagógicos são percebidos como meio de promover a valorização do campo e de seus sujeitos, despertando nos jovens o confronto de ideias capaz de modificar atitudes, indicando marcações identitárias que instituem novas representações sociais sobre o campo. Essas novas representações podem modificar o imaginário das pessoas que compõem a comunidade escolar e conseqüentemente gerar ações concretas que levam a transformações. Estas podem ser observadas nas práticas agrícolas, na conscientização ecológica, na realização de atividades adaptadas aos fatores ambientais da localidade, nas relações familiares e comunitárias, assim como nas construções identitárias.

Ribeiro e Antunes Rocha (2021) afirmam que os indivíduos, ao se identificarem como pessoas do campo, tendem a ter representações que favorecem a resistência às violências inerentes a este contexto, ou seja, passam a atuar em defesa e proteção do grupo de pertencimento. “Ao ver o campo como um lugar de possibilidades encontra outras representações de si, assume outra identidade, incorporando qualificações para aquilo que já lhes são comuns” (Ribeiro & Antunes Rocha, 2021, p. 423). A EFA, ao enfatizar em suas práticas diárias a importância e o valor que o campo tem, contribui para a superação da dicotomia cidade-campo, desconstruindo a imagem de superioridade da cidade sobre o campo.

Para finalizar, as representações sociais de pais e egressos sobre a EFA Tabocal evidenciam que os princípios pedagógicos da Efat se alinham fortemente às propostas

educacionais do Movimento da Educação do Campo, seja pela origem comum nos movimentos sociais, seja pelos diálogos construídos nas últimas décadas a partir das políticas públicas para a educação do campo. Nesse cenário, é importante destacar que o trinômio família-escola-comunidade revela a expressiva capilaridade social da instituição e de seu ideário. As comunidades, os estudantes e suas famílias, envolvidos no projeto formativo da Efat, parecem compartilhar de um mesmo campo representacional, o que favorece a materialização de sua proposta educacional.

## Referências

- Abric, J. C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In Moreira, A., Oliveira, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-37). 2.ed. AB.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43. [https://www.researchgate.net/publication/276239360\\_Representacoes\\_Sociais\\_Aspectos\\_Teoricos\\_e\\_Aplicacoes\\_a\\_Educacao](https://www.researchgate.net/publication/276239360_Representacoes_Sociais_Aspectos_Teoricos_e_Aplicacoes_a_Educacao)
- Alves, L. C. F. (2016). *A (des)construção do conhecimento na Educação do Campo: diálogos entre os saberes no ensino de Matemática* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ANKPRB>
- Begnami, J. B. (2003). *Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/391>
- Begnami, J. B. (2019). *Formação por alternância na licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32692>
- Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vidas: a pesquisa e seus métodos*. Paulus, EdUFRN.
- Caldart, R. S. (2008). Sobre educação do campo. In Santos, C. A. (Org.). *Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação*. Incra/MDA.
- Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil – Conpab. (2019). 50 anos da Pedagogia da Alternância no Brasil. In *Anais da I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil*. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab).

Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O campo da Educação do Campo In Molina, M. C. & De Jesus, S. M. S. A. (Orgs.) *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* (pp. 32-53). Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

Gimonet, J. C. (1999). Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In *Anais Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento*. Unefab.

Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In Jodelet, D. (Ed.). *As representações sociais* (pp. 17-44). Uerj.

Jovchelovitch, S. (2004). Psicologia social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), 20-31. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/TbQqQMLs9D5jQ5CRGzZQNSK/abstract/?lang=pt>

Marques, L. O. C. (2019). *Ensino de Língua Estrangeira, Educação do Campo e Letramentos Críticos: tecendo diálogos* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2020.tde-27022020-143234>

Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626. <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/>

Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Vozes.

Nogueira, E. M. L., & Ribeiro, D. S. (2022). Escola Família Agrícola: propostas de Educação Transformadora. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7, 1-22. <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/13730/20717>

Nosella, P. (2012). *Educação do Campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Edufes.

Ribeiro, L. P., & Antunes-Rocha, M. I. (2021). Identidade e representações sociais: evidências e correlações a partir de pesquisas da área da Educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 18(52), 402-435. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210019>

Saviani, D. (2021, de 27 maio). Educação e democracia [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZSnRdrm2NUo>

Silva, L. L. (2017). *Dois tempos, vários lugares: trabalho e emancipação em alternância* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AW9NGH>

Silva, N. M. de A., Dautro, G. M., Dias, M. A. da S., Oliveira, Érica C. S. de, & Luna, K. P. de O. (2021). Representações sociais e ensino de ciências / Social representations and science teaching. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 3042-3053. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-207>



<sup>i</sup> *Maison Familiale Rurale* (MFR) é a denominação da Escola Família Agrícola em francês.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 24/10/2023  
Aprovado em: 09/10/2024  
Publicado em: 12/12/2024

Received on October 10th, 2023  
Accepted on October 09th, 2024  
Published on December, 12th, 2024

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No Funding.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Rodrigues, E. N., & Sant'Anna, P. F. (2024). Escola Família Agrícola: reflexões a partir das representações sociais de egressos e pais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e18826.

ABNT

RODRIGUES, E. N.; SANT'ANNA, P. F. Escola Família Agrícola: reflexões a partir das representações sociais de egressos e pais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 9, e18826, 2024.