

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUDMILA OLIVEIRA HOLANDA CAVALCANTE

**A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO :*entre os percursos
sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais***

Salvador
2007

LUDMILA OLIVEIRA HOLANDA CAVALCANTE

**A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO : *entre os percursos
sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais***

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de doutora em Educação.

Profa. Dra. Celma Borges

Salvador
2007

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

C364i Cavalcante, Ludmila Oliveira Holanda
A escola família agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais / Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante. – Salvador, 2007.
259 f.: il.

Orientadora: Celma Borges

Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

1. Educação do campo. 2. Escola família agrícola – Sertão baiano. 3. Pedagogia da alternância. 4. Ambiente. I. Borges, Celma. II. Faculdade de Educação, UFBA. III. Título.

CDU: 37(1-22)

Sentada na frente do computador, papéis e livros por todo lado, no ensimesmamento cotidiano,
ela me provoca:

- *Mãe, num aquário tem dez peixes, cinco morreram afogados. Quantos ficaram?*

Sem muita atenção respondo:

- *Cinco peixes, né filha?*

- *Errou mãe! Peixes não morrem afogados!*

E sai dando de ombros, murmurando sem muita paciência:

-... *ai, ai mãe, nem sei pra quê passa tanto tempo fazendo este tal de doutorado...*

Clara, quando com 5 anos.

-*Mãe, me explica uma coisa: afinal pra que serve uma Tese??*

Paula, quando com 9 anos.

AGRADECIMENTOS

À minha família, uma “rede” de articulação e carinho (extensa e peculiar!), sem a qual eu faria muito pouco.

Aos meus amigos: os que estão por perto, os que estão distantes mas perto, os que são de longa data e os que vão seletivamente surgindo... todos definitivamente importantes na minha trajetória como pessoa.

Aos meus colegas “do bem”, aqueles que estão em seus micro contextos, sempre na luta por uma sociedade melhor e mais justa.

À minha orientadora Celma, pela sua paciência com a minha ansiedade acadêmica.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

À Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, (FACED/UFBA) e sua Coordenação de Pós Graduação.

À Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O Departamento de Educação (DEDU); a Equipe de Estudos e Educação Ambiental (EEA) em especial o seu coordenador, professor Luciano Vaz; a Imprensa Universitária; Maria das Graças Simões (Biblioteca Julieta Carteadó).

À Rede de Escolas Famílias Agrícolas do Semi Árido (REFAISA). Ao Carlos Alberto Sossay, então representando a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e todos os *atores da alternância* que colaboraram com esta pesquisa.

Aos educadores: Edivaldo Boaventura, João Baptista Queiroz, José Carlos Santana, Marcos Sorrentino, Paulo Nosella, Roberto Sidnei, Thierry de Burghgrave, que em momentos diferenciados e específicos contribuíram muito para a realização deste trabalho.

Aos sujeitos sócio ambientais da *Escola Família Agrícola do Sertão*, por onde aprendi sentidos e significados da luta no campo, um agradecimento muito especial, cheio de carinho e admiração.

Enfim, a todos que dedicaram seu tempo comigo em função desta pesquisa em suas entrevistas, suas casas, seus escritórios, com seus acervos disponíveis, nas conversas via *email*, via telefone, via correio, nas estradas, nos quintais, nas varandas, nas cozinhas, nos pátios, nos caminhos das caatingas...

Por ser afortunada com esses, e outros, *encontros e circunstâncias* na minha vida, só posso acreditar que Deus fica sempre de olho, cuidando, para que eu consiga escolher os melhores caminhos...

Ludmila.

*A todos os agricultores
Eu quero chamar a atenção
As escolas famílias agrícolas
É uma ferramenta de transformação
A EFA é uma alternativa pra manter viva
Uma outra educação*

*A Escola Família Agrícola
É uma outra realidade
Que tem no agricultor
A sua identidade
Uma grande importância
É a pedagogia da alternância
Escola e comunidade*

*Á quem a EFA interessa
Só a classe operária
A conquista pela terra
É uma luta diária
Preservar o meio ambiente
É defender diariamente
A nossa reforma agrária*

*Temos muitas parcerias
Com muitas entidades
São elas que superam
As nossas dificuldades
Um dos grandes pilares
São os mutirões familiares
Em muitas comunidades*

*Temos visitas às comunidades
E com os pais reuniões
Onde todos participam
De todas as decisões
Temos 02 assembléias
Com uma grande platéia
Um fórum de reflexões*

*Os alunos da Escola família
Tem outra oportunidade
15 na escola
Outros 15 na comunidade
É uma grande parceria
Da prática com a teoria
Que aumenta a capacidade*

*A Escola Família Agrícola
É uma nova Alternativa
E para o agricultores
Uma grande expectativa
A agricultura familiar
Temos que aperfeiçoar
Para se manter viva*

Se você é agricultor

*De uma visão diferente
Incentive esse trabalho
De forma consciente
Pois nosso grande objetivo
É manter sempre vivo
Nosso meio ambiente*

*Na Escola Família Agrícola
Temos muito que aprender
No nosso grande universo
De como sobreviver
Para nós é uma riqueza
Participar da natureza
Adquirindo muito saber*

*A natureza é muito mais
Do que se pode imaginar
Pela grande diversidade
Que temos de preservar
É os rios despoluídos
O solo bem protegido
Para o futuro melhorar*

*As EFAs está sendo hoje
Uma fonte de conhecimento
Onde o aluno adquire
Um maior envolvimento
Essa grande identidade
Inserir toda Comunidade
Em diversos Movimento*

*As disciplinas das EFAs
Temos que destacar
Se você não conhece
Procure visitar
Não ao capitalismo
E sim ao socialismo
É onde vamos chegar.*

Autor:

Sr. José Francisco - Zé Poeta.
Pai de aluno e agricultor.
02 de fevereiro de 2007, Monte Santo, BA.

RESUMO

Neste estudo, o termo *campo* é a expressão do rural se manifestando, construído na dinâmica dos movimentos sociais do Brasil, que nas últimas três décadas têm conseguido dar visibilidade à história de descaso das políticas públicas para com suas especificidades. Neste *campo* idiossincrático, encontramos as raízes sertanejas no projeto de uma escola voltada para sua realidade e construída *pelos e para* os camponeses da região. A *Escola Família Agrícola do Sertão* (EFASE), fica a cerca de 400 km de Salvador, em Monte Santo/BA e atende a um total 186 alunos da região. A EFASE torna-se na sua relação com os contextos comunitários locais, um ponto de referência socioeducacional, atuando de forma direta ou indireta a cerca de 89 comunidades rurais. Para qualificar esta história, a primeira parte da tese, fala da trajetória da *educação rural brasileira* com a inserção da relação sociedade x estado: O silenciamento ou ajustamento do estado em suas políticas educacionais que “alcançavam” o rural, e o enfrentamento, a busca e por vezes a adaptação da sociedade civil neste processo de construção de políticas públicas que “afetavam” o rural. Aqui já sinalizando a inserção da EFA no rural brasileiro da década de 60. A segunda parte da tese discute os *movimentos sociais* em sua perspectiva teórica e a dinâmica de expressão política dos sujeitos do campo, que nos anos 90, deram início ao processo de articulação: *Por uma Educação do Campo*. A terceira parte da tese aporta no sertão da Bahia : *Canudos* surge como referência para apresentar o contexto socioambiental de história e luta do sujeito do sertão; de forma análoga, as *Comunidades de Fundo de Pasto* surgem como uma representação da herança de vida e história atravessando o século XX neste sertão. A opção pela *fenomenologia*, como perspectiva de busca da percepção dos sujeitos do sertão, vai corporificar o quarto momento da tese. Pela fenomenologia, a pesquisa chega ao seu *habitat* na versão dos sujeitos que nele se inserem e que ajudam-no a construir. Então apresentamos a história da escola família agrícola na Bahia e...a *Escola Família Agrícola do Sertão*, como o *locus* onde toda esta discussão ganha vida.

Palavras-chave:

Educação do Campo; Escola Família Agrícola; Pedagogia da Alternância; Ambiente Sertão

ABSTRACT

In this study the expression *field* is related to the rural communities process of manifestation through the grass root movements in Brazil, in which during the past three decades has been given visibility towards the historical lack of governmental policies to its demands.

In this idiosyncratic field we find the roots from the sertão inside the project of a family agricultural school, built through the organizational process of its peasant people. The *Escola Família Agrícola do Sertão* (EFASE) is 400 km away from Salvador and is located at Monte Santo municipality, working with 186 students from all region. The EFASE became a social educational reference in the region where about 89 communities are involved in its project. To accomplish this history, the first part of this thesis brings the discussion of the rural brazilian educational history in its relation between estate and society. The estate silence or adjustment in its educational policies which “touched” the rural context, and the resistance, search or adaptation from civil society in its building policies process which “affected” the rural. In here already pointing out to the first agricultural families schools in Brazil during the 60’s. The second part of the thesis discuss the grass roots movements in its theoretic perspective and the political expression of the peasants people, which during the 90’s were responsible for the articulation process: Por uma Educação do Campo. The third part of this thesis, reaches the hinterlands of Bahia, sertão. Canudos comes as a reference to present the sertão’s social environmental context and, in its similar way, the *Comunidades de Fundo de Pasto*, comes as the representation of this life and history heritage through the twenty century. The phenomenology option comes as a perspective in search of sertão people’s perception and it will solidify the fourth party of the thesis. Throughout phenomenology, the research reaches its *habitat* through peoples version of the place they live and build each day. Thus, we present the history of agricultural families schools in Bahia, and the *Escola Família Agrícola do Sertão*, as the *locus* where these discussions find life.

Key words:

Field Education; Agricultural Family School; Pedagogy of Alternance; Environment Sertão

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
AECOFABA	Associação de Escolas Família Agrícolas Baianas
ABEPARS	Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana
AIA	American International Association
AREFASE	Associação Regional da Escola Família Agrícola
CCP	Comissão de Cultura Popular
CEAA	Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes
CEFFA	Centros Familiares de Formação em Alternância
CEP	Centros de Educação Popular
CETA	Coordenação Estadual de Trabalhadores Assentados e Acampados da Bahia
CFR	Casas Familiares Rurais
CIMI	<i>Conselho Indigenista Missionário</i>
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPC	<i>Centros Populares de Cultura</i>
CPT	<i>Comissão Pastoral da Terra</i>
EA	Educação Ambiental
EFA	<i>Escolas Família Agrícolas</i>
EFASE	Escola Família Agrícola do Sertão
EP	Educação Popular
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MFR	Maison Familiale Rurale
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MNCA	Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento de Pequenos Agricultores

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pedagogia da Alternância
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
REFAISA	Rede de Escolas Família Agrícolas Integradas do Semi-Árido
SECOMP.....	Secretaria de Combate à Pobreza
SIMFR	Movimentos Familiares de Formação Rural
UNEFAB	União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Quadro de Monitores e Sistemáticas de Coleta de Dados.

Tabela 02. Sistemática de Coleta de Dados com alunos e exalunos.

Tabela 03. Sistemática da Coleta de Dados nas Comunidades

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Ilustração 01. *Sob o umbuzeiro da Escola Família Agrícola do Sertão – história, crenças e símbolos.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2005).
- Ilustração 02. *Entre o céu e a terra, um Fundo de Pasto* (Pesquisa de campo. Monte Santo/Ba, 2006).
- Ilustração 03. *Morando no Fundo de Pasto do Paredão* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).
- Ilustração 04. *Um amanhecer no Fundo de Pasto* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).
- Ilustração 05. *No “templo” do Fundo de Pasto. Lagoa do Pimentel.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).
- Ilustração 06. *Percepções sertanejas 1: “para o licuri, a gameleira é que nem uma mulher ciumenta: pega o cabra pelos olhos, vai consumindo, quando pensa que não, já tomou o corpo inteiro!”* (Pesquisa de campo, 2006).
- Ilustração 07. *Enveredando no universo das EFAs...* (Pesquisa de campo. Monte Santo/Ba, 2005).
- Ilustração 08. *A sede da escola em seus primeiros anos.* (Fonte: EFASE. Monte Santo, 2001).
- Ilustração 09. *Alguns “atores da alternância”, presentes da Assembléia da Escola* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).
- Ilustração 10. *Percepções sertanejas 2: “...a vida tem destas coisas, né? quando se pensa que é um atalho e é só arroteio!”* (pesquisa de campo, Monte Santo, 2006)
- Ilustração 11. *Terra da escola família dentro do Fundo de Pasto da Lagoa do Pimentel.* (Fonte: EFASE. Monte Santo, 2002).
- Ilustração 12. *Mapa cartográfico da Região de Estudo* (<http://www.brasil-turismo.com/mapas/bahia.htm>, acessado em 11/2006).
- Ilustração 13. *Companheiros da escola família.* (Pesquisa de campo. Monte Santo/Ba, 2006).
- Ilustração 14. *Amigos, vizinhos e companheiros agricultores de Fundo de Pasto.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).
- Ilustrações 15. *Percepções sertanejas 3: “...é assim: pra não ter confusão é cada quem no seu cada quem, cada qual no seu cada qual e todo mundo junto!”* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).
- Ilustração 16. *Filhos, sobrinhos, afilhados, vizinho...variações de parentesco, afinidades nas relações.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).
- Ilustração 17. *A memória e as histórias dentro dela.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).
- Ilustração 18. *Caminhando pelo Fundo de Pasto: “A senhora já viu um xique-xique? Pois eu vou mostrar um!”* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).
- Ilustração 19. *Percepções sertanejas 4: Ia homem, ia mulher, ia criança, todo mundo ia...eu fui no primeiro mutirão para arrancar os matos...depois voltamos para fazer os alicerces..* (Pesquisa de campo. Itiúba, 2006).
- Ilustração 20. *Questões de liderança: do beiju à organização social.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).
- Ilustração 21. *Nuances de liderança: trajetórias, histórias e perspectivas.* (Monte Santo, 2006).
- Ilustração 22. *Pai, filho e filha, gerações de “pertencimento local”* (Pesquisa de campo. Itiúba, 2006).
- Ilustração 23. *Percepções sertanejas 5: “Se a gente não se juntar não vai...onde já se viu panela de barro se misturar com panela de ferro? Tem que procurar os companheiros certo, né?”* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).

- Ilustração 24. *Maternidade sertaneja: entre os sonhos delas e os dos seus filhos* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2006).
- Ilustração 25. *Percepções sertanejas 6: “Pois preste atenção professora: tudo que vem de bem é Deus que quer, e de mal também!!!”.* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2006).
- Ilustração 26. *Percepções sertanejas 6:” Se eu tivesse medo, não levantaria da cama Eu entrego a Deus a minha vida. Esta caatinga aqui é o que me dá força!”.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).
- Ilustração 27. *Por um lugar no Sertão -Pátio Central da EFASE* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2006).
- Ilustrações 28. *Cisterna, hortas, terreiros, cantos e salas: ambientes curriculares.* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2005).
- Ilustração 29. *Formando educadores populares no universo escolar* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2005)
- Ilustração 30. *Conteúdos ganhando vida no mundo do sertão.* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2005).
- Ilustração 31. *Educadores populares da 5ª série.*(Pesquisa de campo.Monte Santo, 2005)
- Ilustração 32. *Entre o dever e o prazer de casa...*(Pesquisa de campo.Monte Santo, 2006)
- Ilustração 33. *Articulações sobre a prática.* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2005)
- Ilustração 34. *Significados e símbolos sob a sombra do umbuzeiro* (Fonte: EFASE.Monte Santo, 2006)
- Ilustração 35. *Entre as “raízes e as parabólicas”. Formação contínua.* (Fonte: EFASE.Monte Santo, 2006)
- Ilustração 36. *Percepções sertanejas 8:“Dizem que no tempo do Conselheiro o povo passava aqui chamando eles para um lugar que a serra era de cuzcuz, era pra dizer assim né? Um lugar de esperança.”* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2006).
- Ilustração 37. *Encantos de Fundo de Pasto. Aguada, caatinga e criação coletiva.* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2006)
- Ilustração 38. *Catando feijão a seis mãos na EFASE* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2006).
- Ilustração 39. *Aprendendo a “ganhar a vida”* (Apicultura) (Fonte: EFASE.Monte Santo, 2005).
- Ilustração 40. *Um campo de informática no campo.* (Monte Santo, 2005).
- Ilustração 41. *Processos Formativos dos alunos da EFASE* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2005).
- Ilustração 42. *Eu comigo, eu com o outro, todos com o ambiente.* (Fonte: EFASE. Monte Santo, 2003)
- Ilustração 43. *Percepções sertanejas 9: “O trabalho, a força e a fé...receita de vida na roça”.* (Pesquisa de campo, Monte Santo 2006)
- Ilustração 44. *Cabeças de frades com flores rosas e lindas pelas lajes do Fundo de Pasto.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)
- Ilustração 45. *Percepção sertaneja 10: “Acho que a pessoa tem que morar onde é feliz. No meu caso eu se eu fosse escolher ao nascer, não moraria aqui...mas já que estou aqui, estou feliz!”* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)
- Ilustração 46. *Percepção sertaneja 11: “...para o juazeiro não tem tempo ruim, o juazeiro é o pouso, a sombra é sem fim...”.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)
- Ilustração 47. *Trilhando pela caatinga dos Fundos de Pasto.* (Pesquisa de campo, Monte Santo 2006)
- Ilustração 48. *A água, como um objeto de desejo que pode ser gerenciado.* (Pesquisa de Campo, Monte Santo, 2006)
- Ilustração 49. *“Trago comigo a semente de um novo jeito de viver e amar. Somos povo esperança, gerando a mudança vamos transformar...” Trecho de música cantada*

nos encontros da EFAE (Fonte EFAE. Monte Santo 2003)

Ilustração 50. *“Mas me conta uma coisa professora: pra que serve mesmo esta pesquisa que a senhora ta fazendo? Vai ajudar em que lá na nossa escola??”.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)

Ilustração 51. Percepção sertaneja 12: *“Ah eu duvido que a senhora conheça um pôr do sol como o nosso! Quando Deus quer, Deus capricha!”* (Itiúba, 2006).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2. ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE	17
2.1 A saga do rural brasileiro na relação educação, desenvolvimento e sociedade.....	17
2.1.1 Entre estradas e longos caminhos: para quê educar o rural?.....	21
2.1.2 O rural e suas campanhas educacionais: tentativas e erros?.....	30
2.1.3 A extensão no rural brasileiro: entre práticas e atropelos.....	35
2.1.4 Adentrando o universo da Educação Popular.....	38
2.1.5 A educação popular, educação de base e “inspirações cristãs” nos anos 60.....	42
2.1.6 Militares no poder, Mazaroppi no cinema e o sonho do Brasil promissor.....	46
2.1.7 Dentro da perspectiva modernizadora, as estratégias educacionais de caráter legalista.....	48
2.1.8 A educação popular de Paulo Freire fazendo o contraponto.....	51
2.2 A Escola Família Agrícola – entre caminhos e princípios.....	55
2.2.1 As discussões em torno da Alternância	59
2.2.2 As EFAs chegando ao Brasil.....	62
2.2.3 “Nacionalizando” a EFA.....	64
2.3 Dos movimentos populares para os movimentos sociais – uma nova configuração de organização social no contexto político brasileiro.....	68
2.3.1 Os Novos Movimentos Sociais: a década de 90 re-editando a relação MS e Estado.....	70
2.3.2 Os labirintos da relação sociedade e estado nos anos 90.....	75
2.3.3 Os avanços teóricos em torno dos movimentos sociais.....	76
2.3.4 Conhecendo um pouco dos Movimentos Sociais do Campo.....	80
2.3.5 Educação do campo para o campo.....	85
2.4 Nas idiossincrasias do “campo” o sertão da Bahia.....	95

2.4.1 A história e as histórias por trás da história...adentrando Canudos.....	96
2.4.2 Sertanejos do século XX: o movimento dos Fundos de Pasto.....	105
3 METODOLOGIA.....	112
3.1 A pesquisa fenomenológica e a leitura do ambiente.....	112
3.2 Entendendo a opção pela fenomenologia.....	114
3.3 Tecendo os diálogos da pesquisa: a escola família, os movimentos e o sertão.....	118
3.3.1 O estudo de caso dando suporte aos diálogos da pesquisa.....	118
3.3.2 As Escolas Família Agrícolas na Bahia.....	120
3.3.3 As redes de escolas famílias.....	126
3.4 O passo a passo no campo.....	131
3.4.1 Os monitores e funcionários.....	134
3.4.2 Alunos e ex alunos.....	135
3.4.3 Comunidades/pais.....	137
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	141
4.1 EFA DE MONTE SANTO – que ambiente é este?.....	141
4.1.1 O território usado de Monte Santo	142
4.1.2 O sonho da “escola pros nossos filhos”.....	146
4.1.3 O pari passu da EFASE	152
4.1.4 A questão da “Liderança”	155
4.1.5 Sonho que se sonha junto é realidade.....	161
4.1.6 A escola, os alunos, seus pais e seus monitores: por uma pedagogia da Alternância	170
4.1.7 O universo de monitores da EFASE: uma missão quase impossível?.....	180
4.1.8 A formação universitária para monitores de EFAs: entre a cruz e a espada.....	189
4.1.9 Entre o rural e a possibilidade do urbano ... trajetórias e perspectivas.....	193
4.2 Detectando/analizando as possíveis estratégias da EFASE para a permanência no campo.....	200
4.3 Qual futuro ?	237
5 CONSIDERAÇÕES	240
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	247

1 INTRODUÇÃO

O rural idiossincrático em luta não é um fenômeno recente (OLIVEIRA, 2000; GRZYBOWSKI, 1991), mas a sua visibilidade ocorre apenas nas últimas décadas com a crescente inserção dos movimentos sociais nesta dinâmica socioambiental que, com suas peculiaridades e especificidades, podem se unificar em torno da reivindicação por seus direitos e políticas públicas que foram historicamente negadas aos seus sujeitos e ambientes. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 16).

Na discussão educacional, em similar perspectiva, a *escola rural* passa a ser reconhecida como a representação de uma lógica urbanocêntrica, voltada para as relações de poder hegemônicas, que nunca conseguiu mudar esta realidade discriminatória e pouco contribuiu para melhorar as condições de existência do seu entorno. Assim, em contraposição à mesma, podemos identificar nas últimas três décadas, propostas educacionais alternativas que vão surgindo e se tornando visíveis no cenário de lacunas das políticas públicas existentes no *campo* (termo que expressa o rural e seus sujeitos *em movimento*).

A *escola família agrícola* é um exemplo de proposta educacional para o rural brasileiro que difere em concepção e modelo da escola formal existente. Tem como princípio metodológico a *Pedagogia da Alternância*, uma idéia francesa da década de 30, que visa a construção de uma educação voltada para a valorização da vida e trabalho no/do campo.

A *Pedagogia da Alternância* chega ao Brasil, através de padres italianos nos anos 70, e vem ao longo desses 30 anos, desempenhando um trabalho efetivo mediante seus 201 Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) distribuídos pelas cinco regiões do país.¹

A intenção de estudar a escola família agrícola advém da constatação de sua forte influência no universo das propostas educacionais para o campo, particularmente no estado da Bahia.

Na Bahia, a primeira EFA surgiu em 1975, como *Escola Comunidade Rural* no município de Brotas de Macaúbas, que foi construída junto com o apoio da Paróquia de

¹ Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) é o nome dado à articulação entre as diversas nomenclaturas que nacionalmente foram sendo criadas para a versão original da *Maison Familiales Rurale*. No Brasil nós encontramos as *Escolas Família Agrícolas* (EFA) e as *Casas Familiares Rurais* (CFRs), os nomes diferenciados advém da história do processo de implantação e sedimentação da Pedagogia da Alternância no território nacional

Brotas e do trabalho desenvolvido pela Comunidade Eclesial de Base (CEB) na região. Desde então, ao longo dos últimos 30 anos, podemos evidenciar um significativo processo de inserção das EFA no estado, que no ano de 2004 registrava um universo de aproximadamente 2500 alunos em 32 escolas existentes.

Mesmo com toda essa proliferação no território nacional, são poucos os estudos e pesquisas educacionais acadêmicas que discutem o significado da atuação destas escolas e sua significativa inserção no cenário do campo brasileiro (SILVA, 2000). Um dos primeiros estudos na temática da EFA no Brasil, foi a dissertação de mestrado do Nosella, na década de 70², um clássico necessário para a compreensão desta dinâmica educacional. Posteriormente, mais estudos registrando a importância da análise da EFA na educação do campo só vão surgir na década de 90, e geralmente realizada pelos educadores envolvidos na sua própria consolidação como proposta educacional.

Para Gimonet (apud. SILVA, 2000), existem três lógicas privilegiadas na observação do caráter articulador da *Pedagogia da Alternância*: a lógica relacional (que busca a relação *escola e comunidade*); a lógica pedagógica (que busca a relação *teoria e prática*); a lógica produtiva (que busca a relação *educação e trabalho*). Tais lógicas sobressaem-se na trajetória organizacional das escolas e podem trazer como subsídio de análise o perfil das instituições atuantes no campo.

Dentro da perspectiva destas lógicas, este texto busca discutir a *relação educação e ambiente rural*, que de forma complementar e conseqüente da articulação das outras três citadas, pode configurar-se numa quarta dimensão de análise: a *lógica socioambiental*.

A lógica socioambiental deste estudo pretende trazer um olhar sobre a relação *ambiente e sociedade rural* presente na escola, que é voltada para sua realidade e construída *pelos e para* os camponeses da região, traçando as suas trajetórias locais tendo em vista as visões pessoais.

Para tanto, o estudo de caso desta pesquisa apresenta a *Escola Família Agrícola do Sertão* (EFASE), que fica a cerca de 400 km de Salvador, no município de Monte Santo, nordeste da Bahia, atende a um total 186 alunos vindos de diversos municípios da região³ e é integrante da Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido (REFAISA). A EFASE torna-se na sua relação com os contextos comunitários locais, um ponto de referência

² NOSELLA, Paulo. Uma nova educação para o meio rural. *Sistematização e problematização da experiência educacional das escolas família agrícola do movimento de educação promocional do Espírito Santo*. Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica. (1977)

³ Número de alunos matriculados no ano de 2006.

socioeducacional, atuando de forma direta (via projetos comunitários financiados institucionalmente) ou indireta (via intervenção dos trabalhos dos alunos) a cerca de 89 comunidades rurais (muitas fora do município).

Para alcançar o universo escolar, o estudo de caso fundamenta-se na perspectiva fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 1999), que busca dar significado ao olhar dos sujeitos sobre a sua condição de existência, onde os fatos e a versão dos fatos (*fenômenos*) ganham vida numa dinâmica que faz do processo de conhecimento da realidade do outro, o mergulho na mesma realidade e a compreensão de como é por eles apropriada.

O percurso teórico-metodológico que dará vida ao mosaico de discussões deste estudo, segue portanto o seguinte caminho:

A primeira parte da tese tem como pano de fundo a trajetória da *educação rural brasileira*. No decorrer desta história, a inserção da relação sociedade \times estado se faz presente. O silenciamento ou ajustamento do estado em suas políticas educacionais que “alcançavam” o rural, e o enfrentamento, busca e por vezes adaptação da sociedade civil neste processo de construção de políticas públicas que “afetavam” o rural. Aqui, já sinalizando em tempo e espaço correspondente, a inserção da EFA no rural brasileiro da década de 60.

A segunda parte da tese traz como categoria de análise a discussão dos *movimentos sociais*, em sua perspectiva teórica e sua dinâmica de expressão política dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas do século XX colocaram em visível plataforma política a questão da educação rural e deram início ao então processo de articulação do movimento *Por uma Educação do Campo*.

Tendo qualificado os percursos sociais que desenham o cenário da *educação rural* que se transforma em *educação do campo* a terceira parte da tese traça um novo rumo, adentrando no universo das peculiaridades deste campo brasileiro e aportando no sertão da Bahia: *Canudos* surge como referência para apresentar o contexto socioambiental de história e luta do sujeito do sertão; de forma análoga, as *Comunidades de Fundo de Pasto* surgem como uma representação da herança de vida e história atravessando o século XX neste mesmo sertão.

A opção pela *fenomenologia*, como perspectiva de busca da percepção dos sujeitos do sertão, vai corporificar o quarto momento da tese.

Mediante a fenomenologia, a pesquisa chega ao seu *habitat*, pela versão dos sujeitos que nele se inserem e que ajudam-no a construir. Iniciamos, junto aos sujeitos sociais do sertão, a leitura do ambiente e da relação com o mesmo. Aqui vamos tecer a história da escola família agrícola na Bahia e...a *Escola Família Agrícola do Sertão*, como o *locus* onde toda esta discussão ganha vida.

Por meio da fenomenologia podemos captar o conceito de *ambiente* atribuído na dinâmica desta comunidade escolar, mapeando *os significados* da relação dessa comunidade com o ambiente e compreendendo *os sentidos* que os sujeitos incorporam nas suas vidas dentro deste ambiente. Aqui a pesquisa trilha o seu caminho...visando *compreender o significado socioambiental da Escola Família Agrícola do Sertão para os sujeitos sociais que dela fazem parte* (Ilustração 01).



Ilustração 01. *Sob o umbuzeiro da Escola Família Agrícola do Sertão – história, crenças e símbolos.*
(Pesquisa de campo.Monte Santo, 2005)

2 Estado da Arte da Educação, Desenvolvimento e Sociedade

2.1 A saga do rural brasileiro na relação educação, desenvolvimento e sociedade.

O termo *rural* aponta para uma denominação de espaço social não-urbano, atrelado a um sistema de produção (agropecuário) e marcado por uma questão latifundiária excludente, discriminatória e centralizadora, voltada para os interesses monopolistas e mercantilistas que foram no século passado, impulsionados pela expansão do capitalismo no país.

A história deste *rural* está atrelada a uma visão de desenvolvimento econômico que nos seus arranjos sociopolíticos, pouco se preocupou com a formação de uma sociedade justa e equitativa, proporcionando de forma irrefutável, um processo de construção da injustiça socioambiental ao longo da história da questão agrária brasileira (OLIVEIRA, 2001; FERNANDES, 2001; GRZYBOWSKI, 1991).

As relações de poder estabelecidas no rural brasileiro iniciam-se com o período de colonização portuguesa que tinha como interesse na ocupação da colônia, a administração do território e a exploração comercial visando o mercado europeu do século XVI (FORMAN, 1979).

As terras foram divididas pela coroa portuguesa sob a proposta das Sesmarias, um sistema de distribuição que tinha a intenção de povoar o território e incentivar a agricultura e a criação de bovinos. As terras, distribuídas a poucos privilegiados da Corte portuguesa, foram exploradas prioritariamente via sistema de *plantation* – vinculando à produção única de cana-de-açúcar a grandes propriedades, utilizando-se de trabalho escravo e apoiadas por um crescente número de arrendatários de terra, pequenos proprietários, rendeiros e parceiros, que foram surgindo como camadas sociais nascidas sob a margem dos latifúndios, colaborando com o sistema de monocultura para exportação e alimentado-os com produção diversificada no comércio interno (PRADO JÚNIOR, 1996).

Tais relações de produção no rural, voltadas para uma arrumação hierárquica da posse da terra e do direito à sua exploração a partir dos acessos à comercialização da sua produção, foram caracterizando o arranjo do espaço sociocultural no rural brasileiro. Este, quando analisado historicamente, pode explicar de forma evidente, o cenário da subordinação social,

cultural e política aos interesses econômicos da sociedade agrário-exportadora, obviamente alheia às implicações socioambientais que apenas se iniciavam e perduram até os dias de hoje.

Neste cenário de arrumação social e econômica, podemos inferir que surge já nos idos do século XVI um setor camponês que denunciava a já existente, ainda que invisível, diversidade sociocultural no rural do Brasil colônia, inserindo neste cotidiano um patamar diferenciado, mesmo que interdependente, de relação com a produção, com a sociedade e com a terra.

Segundo Forman,

O camponês do Brasil colonial estava organizado em regimes familiares que produziam colheitas comerciais para o mercado exportador e gêneros alimentícios para consumo doméstico vendendo os seus excedentes em feiras locais e suplementando sua renda através de uma variedade de ocupações artesanais. Vivia em pequenas vilas, povoados e cidadezinhas, em aglomerações espalhadas pelo vasto interior do país. Reconhecia a autoridade do padre, prestava suas homenagens aos santos, e oferecia trabalho e fidelidade a algum membro da classe proprietária, em troca de uma parcela de terra para cultivo (FORMAN, 1979, P. 58).

As implicações desse início de organização espacial, social, ambiental e econômica, traduzem as relações de poder e configurações políticas que foram sendo construídas no âmbito das relações de produção, da dinâmica do acesso à terra, das condições de trabalho no campo, da visão de desenvolvimento e suas relações socioambientais. O trabalho é voltado para a economia agrária exportadora, o poder centralizado e hierarquizado, as camadas populacionais estratificadas e diferenciadas, a exploração do ambiente como pré-condição de acesso, as relações de subordinação naturalizadas, o desequilíbrio socioambiental como inerência a um projeto de construção de sociedade.

Para Forman (1979, p.51), o surgimento destas camadas atreladas ao processo produtivo e ainda assim silenciada nos processos decisórios da sociedade colonial, foi decorrência da estrutura latifundiária que se construiu sob os alicerces da monocultura que ainda assim não conseguiam dar conta da demanda de produção comercial interna e externa que havia na relação entre o Brasil e Europa.

A evidente organização social para além dos senhores de engenhos, que se instalava desde o período colonial, parecia fazer parte de um universo periférico da sociedade brasileira. Formava-se um contingente populacional à margem da aristocracia colonial, não sendo escravos, não sendo índios, mas sendo os “homens livres”, soltos no vácuo social lentamente sendo construído no território brasileiro, identificados por Prado Júnior como

“desclassificados, dos inúteis e inadaptados; indivíduos de ocupações mais ou menos incertas e aleatórias ou sem ocupação alguma” (PRADO JÚNIOR, 1996, p.281).

São muitos os efeitos que esta dinâmica social vai exercer na organização da vida social e política dos sujeitos da história. Na visão do antropólogo Forman (1979), encontram-se neste cenário os primeiros indícios da organização do mundo do campo, e sua histórica relação de invisibilidade que paradoxalmente permite a inserção do trabalho dos menos afortunados a serviço da manutenção das relações de poder “naturalizadas” e culturalmente digeridas no contexto brasileiro. O historiador Caio Prado Júnior faz um contraponto com a discussão da escravidão, situa a perspectiva da Igreja frente ao processo de aculturação indígena, e explica de que forma os negros, os *homens de pele menos branca* vão se tornando esta camada populacional, que de forma categórica, vão criando uma versão diferenciada do universo do povo brasileiro.

Uma parte desta subcategoria colonial é composta daqueles que vegetam miseravelmente nalgum canto mais ou menos remoto e apartado da civilização, mantendo-se ao deus dará, embrutecidos e moralmente degradados (PRADO JÚNIOR, 1996, p. 282).

Mas é neste universo “pouco produtivo” aos olhares de Prado Júnior, que autores outros (FORMAN, 1979; SPEYER, 1983) apontam o surgimento do campesinato brasileiro, como uma classe periférica, mas viva e resistente, sendo contraditoriamente criada, alimentada, alimentando, vivendo e sendo rejeitada pela já excludente sociedade agrária exportadora brasileira. “Os lavradores, moradores, foreiros, os posseiros [...]” (FORMAN, 1979, p. 53) que vão se adaptando ao contexto social com estratégias de sobrevivência construídas ao longo das trajetórias socioeconômicas e políticas da colônia.

Para Speyer (1983, p. 23), o campesinato surge como “resultado de um conjunto específico de circunstâncias históricas”, onde as relações comerciais, políticas, culturais desenhadas na perspectiva da dependência dos sujeitos e tutela do estado vão configurando a dinâmica do rural brasileiro, pouco compreendida no seu teor de complexidade.

Talvez seja necessário atribuímos sentido e significado ao termo campesinato longe das amarras político-ideológicas recorrentes, que Forman (1979) denuncia tão bem, e tentar mergulhar no universo de lutas e estados de contemplação de diversos matizes, que muitas vezes categorizam a essência desses sujeitos que historicamente vivem no/do campo. Pois, na história, nos silenciamentos e subterfúgios sociais do rural do Brasil, encontramos sinais de resistências e rebeldias diferenciadas, de enfrentamento e construções coletivas que agregam sentido ao campesinato, já marcante desde o período colonial.

Este cenário atravessa a história de cinco séculos do rural a serviço do *projeto de desenvolvimento brasileiro*. E dentro dele a história de subordinação e luta vai sendo construída e pouco esclarecida. Os sujeitos do campo, criando à revelia das mudanças sociopolíticas uma forma de sobreviver e editar um cotidiano de produção, cultura e relação com o ambiente que vai sendo construído à margem e ao mesmo tempo no interior da dinâmica da sociedade que o negava, mesmo dependendo de seus produtos e vida.

É no início do século XX quando o rural busca o urbano, desejando os louros do que se chamava “desenvolvimento”, que a construção desse hiato urbano/rural se estabelece. Ironicamente, são os que migram, os que se deslocam que chamam relativa atenção para a “condição do rural” que deixaram para trás.

Neste hiato geopolítico e econômico, subjaz a interdependência que permeia a relação campo/cidade, onde o campo ao alimentar a cidade, com seus pequenos produtores na periferia das grandes propriedades, paradoxalmente encontra-se refém dos ditames urbanizadores, estando a serviço de seus contextos. Os grandes produtores dominando os territórios de poder político, produtivos e de exportação, os pequenos produtores na sua invisibilidade e silenciamento, garantindo a produção interna e viabilizando a economia de subsistência (PRADO JUNIOR, 1982; FORMAN, 1979). Contexto que caracteriza desde então a esquizofrenia das relações de poder da sociedade agrária comercial que, tornando-se “industrializada”, não consegue romper com as estruturas políticas sociais, que a antecipa.

Os ideais de modernização e urbanização contribuíram para um lento processo de transição sociocultural no Brasil, negando suas bases agrícolas e rurais por associá-las ao atraso cultural e socioeconômico, ainda que sua população urbana não fosse significativa o suficiente para fortalecer as demandas que começavam a surgir, e nunca auto-suficiente o bastante para romper com a aristocracia e a produção agrícola do rural brasileiro (NAGLE, 2001; HOLANDA, 1985).

Um cenário de desigualdade de direitos e condições de vida, que faz da história do rural brasileiro uma trajetória sociopolítica construída nos bastidores da relação *sociedade e estado* pautada em silenciamentos, tensionamentos e buscas.

Para analisar a história da educação rural neste Brasil “eminente agrário”, portanto, partimos do pressuposto de que este é um tema historicamente esquecido e desmerecido pelas políticas públicas educacionais nacionais e, intencionalmente, voltado para uma concepção de sociedade e desenvolvimento que o negava enquanto contexto socioambiental.

2.1.1 Entre estradas e longos caminhos: para quê educar o rural?

Do ponto de vista constitucional, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos da *Constituição de 1825* e nem na *Constituição de 1891*, o “tema” passa a ser estrategicamente importante nas primeiras décadas do século XX para a configuração das medidas educacionais voltadas para o desenvolvimento da sociedade agrária industrial. A trajetória de possível especificidade da educação rural surge nesta época, com o expressivo movimento imigratório das populações do campo para a cidade em busca de uma vida melhor no país que começava a se “desenvolver”. Assim, fazia-se necessária a construção de alternativas político pedagógicas para o campo do Brasil que foram criadas, recriadas e lentamente estudadas, a partir do século XX.

Para analisar estas ações alternativas enquanto resultados do confronto *sociedade/estado*, na segunda metade do século, e tentar re-significar estas relações no conjunto das intervenções políticas para o rural, retomaremos as décadas iniciais como ponto de partida para a compreensão do percurso social da educação rural no bojo da sociedade agrária e industrial, por onde os projetos de *Desenvolvimento* vão sendo construídos em mentes e frentes políticas.

Segundo Reis Filho (1995), no início do século XX a educação do Brasil passa por uma reformulação teórico _ metodológica de significativa importância advinda da influência europeia que chega ao país via estudiosos da educação. Com a dupla função de *diagnosticar a realidade e propor soluções* (p. 213), tais questões educacionais encontram no descompasso evidente entre realidades e propostas, difíceis rumos a serem traçados.

Nestas primeiras décadas, *educar a nação* era a mensagem no discurso da difusão educacional do território nacional – o chamado “entusiasmo pela educação”, que representou a demanda por uma educação que fosse capaz de permear o país no sentido de fragmentar o poder centralizado das oligarquias rurais (NAGLE, 2001). Os defensores do movimento “entusiasmo pela educação” acreditavam haver uma luta a ser travada contra o analfabetismo nacional, a “doença” e talvez a razão principal de impedimento do crescimento do país.

Mas, longe de retratar um genuíno cuidado com a educação das camadas populares e do campo que não tiveram acesso à escola, a batalha contra o analfabetismo é analisada por alguns (PAIVA, 2003, p. 47), como uma estratégia política atrelada à formação de eleitores dentro do universo das “massas populares” existentes.

Neste Brasil dos anos 10 e 20, nem a escola conseguia lidar com a diversidade populacional, que paulatinamente despontava nos centros urbanos, nem a educação alcançava um patamar de desejos e eficiência diante das expectativas da sociedade brasileira que

emergia. O paradoxo estava no fato de que as relações de poder continuavam centralizadas nas mesmas forças oligárquicas, negando a representatividade das camadas sociais que despontavam no cenário urbano de política nacional, dando claros sinais de mudanças que permeavam o universo intelectual, político e ideológico no país.

O processo de modernização mostrava-se irrefutável, re-instalava-se a crise agrária na sociedade que pretendia-se industrial, conseqüentemente, instalava-se a complexidade da relação *educação, desenvolvimento e sociedade*, por onde as relações de poder vão cruzando seus percursos tortuosos.

A então sociedade agrário-comercial-exportadora parecia alheia à complexidade das relações de classes existentes no campo (SÁ, 1979, p. 34), nele, ainda persistia a concentração das terras, da renda e do poder, que faziam das demais parcelas sociais, um apêndice, sustentando a hegemonia política e afundando-se na resistente estrutura de ordem coronelista do latifúndio brasileiro (FORMAN, 1979, p. 81).

Este visível esfacelamento no campo, a cidade pouco reconhecia e compreendia, imersa na lógica do capitalismo urbano industrial reforçando a interdependência dos espaços ao mesmo tempo em que firmando a crescente desvalorização deste mundo rural. Assim, para a cidade, o que havia no rural eram problemas conjunturais, de inadequação tecnológica e atraso cultural, com esta interpretação reducionista e talvez pouco interessada, naturalizava-se um processo historicamente construído, fadado a permanecer a reboque dos ditames da modernização da sociedade.

O campo tornou-se um *não lugar*, para os que pouco poder aquisitivo tinham, um quintal produtivo inevitavelmente a serviço do urbano. Essa esquizofrênica relação com o campo, enquanto universo produtivo e ao mesmo tempo “socialmente inadequado”, pode ter sido a responsável por repercussões sociopolíticas de interesses diversos “pensando” o rural brasileiro.

Para as cidades e suas forças políticas, era preciso combater o êxodo e evitar o caos urbano; para forças políticas da oligarquia rural, era necessário assegurar a mão-de-obra no campo e garantir as forças políticas do setor agrário. Nesta gangorra político-ideológica do início do século, surge o *movimento ruralista* com o objetivo de resgatar a valorização do campo, mesmo que no imaginário dos seus sujeitos.

O ruralismo foi um movimento liderado pelas forças oligárquicas do setor econômico agrícola, de base exportadora, trazendo a exaltação do caráter nacionalista do mundo rural, que deveria assegurar o ideário nacional na década de 20.

Quando para o campo era invisível a expressão política dos *não latifundiários*, o *ruralismo* surgia como uma corrente doutrinária que buscava fortalecer a imagem de paraíso no contexto rural *saudável e digno*, de interesse das forças hegemônicas atreladas aos latifúndios.

O Brasil estava destinado, de acordo com isto, a ser um país que deveria buscar riqueza e prestígio especializando-se na produção agrícola; a produção industrial devia ser deixada para outros países para a qual estavam da mesma forma destinado (NAGLE, 2001, p. 27).

Associado ao ruralismo está também uma perspectiva de moralização da sociedade brasileira, que encontra na escola a via de disseminação dos valores de patriotismo e responsabilidade nacional. Os problemas sociopolíticos, evidenciados nos anos 20, vão ser diagnosticados como problemas de *indisciplina* e ausência de uma *moral patriótica*, sedentos por ações e medidas de moralização e salvação da pátria voltada para compromissos com o país e com a ordem nacional⁴.

Não é difícil perceber como a educação tem peça-chave neste cenário. Mediante estratégias educacionais defendidas por grupos sociais diversificados no mosaico de relações e interesses políticos dos anos 20 e 30 (PAIVA, 2003; NAGLE, 2001), buscavam-se possíveis soluções para os problemas nacionais, como conquistar o poder político das massas e enfraquecer as forças hegemônicas dissonantes no país.⁵

Para a instância governamental, a educação era apenas uma possibilidade endereçada à contenção da imigração (via educação rural) e do controle da “questão nacional” (via educação profissional). Tais medidas, no entanto, não pareciam garantir uma proposta político-educacional sintonizada com a construção de um “melhor” rural, ou mesmo um mais adequado contexto “urbano”. Talvez por cometer um erro crasso, não chegavam a questionar o que estava por trás do fenômeno migratório, ou o porquê da cidade exercer tanto poder de sedução no campo, ou se, em condições qualitativas de vida, seriam estes camponeses seduzidos pelo urbano?

⁴ Chauí (2001, p. 34), discutindo a história do povo brasileiro, denomina de fenômeno do *verde amarelismo* a construção ideológica do orgulho nacional pautada sob diferentes óticas e explicada pela graça fortuita brasileira de ser uma nação construída sob os desígnios de Deus, e da Natureza de um lado e do Estado marcador de compasso do outro. Tudo em prol de um lugar perfeito: sem desastres naturais e permeado de paz e alegria do seu povo; diverso em territorialidades, raça e poder aquisitivo, mas ainda assim feliz, rumo ao progresso.

⁵ Buffa e Nosella (1997) salientam ser esta a época em que os estudiosos da educação se identificam como “profissionais autônomos”, e a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924, os debates teóricos advindos deste cenário, as conseqüentes Conferências Nacionais de Educação, e inclusive a criação do Ministério da Educação, em 1930, apontam para um período de efervescência na área educacional. A função social da escola sendo discutida, a finalidade da Educação sendo questionada e o papel do teórico da educação nos rumos que a sociedade tomava, em evidência.

Sem questionamentos e reflexões mais sofisticadas, o “ruralismo pedagógico” é a versão do movimento ruralista na escola rural, com o projeto de fixação do homem do campo.

Não é difícil afirmar que apresentando diferentes facetas e interesses (ora de fortalecimento das oligarquias rurais, ora de estratégia de controle social migratório pelas elites urbanas), o movimento ruralista e o ruralismo pedagógico foram de pouca valia para a construção de uma educação rural politicamente emancipatória para os sujeitos dos campos do Brasil. Em um controverso interesse pelo contexto rural, aliado à educação adaptadora das demandas do trabalho (ABRAÃO, 1982), a proposta do ruralismo servia para principalmente monitorar os riscos e controlar o deslocamento populacional campo/cidade.

Fonseca pontua:

Sem dúvida, este movimento constitui-se um marco, pois pela primeira vez colocou em discussão problemas concretos da escola rural, mas ao mesmo tempo imprimiu a esta discussão uma postura política conservadora que estaria presente em todos os movimentos oficiais de educação rural daí por diante. Para as elites era fundamental a manutenção do ‘status quo’ (principalmente da estrutura agrária), desde que também não faltassem braços para a lavoura e nem reduzisse a produtividade dos campos (FONSECA, 1985, P. 56).

Na latência da relação sociedade/estado, inicia-se de forma homeopática, a saga da escola rural: quando não esquecida, casualmente assumindo um coadjuvante papel em função de uma pauta conservadora, alheia às necessidades e desejos dos sujeitos e contextos nos quais está inserida.

Esta mesma latência, na década de 30, com o *Movimento dos Pioneiros da Educação*, possibilita-se o surgimento da discussão da *regionalização do ensino*, na defesa das peculiaridades regionais e das necessidades dos contextos a partir de suas realidades socioculturais no trabalho com a escola.

Na recorrente e controversa discussão sobre o teor de contribuições político-educacionais do Movimento dos Pioneiros da Educação (GHIRALDELLI, 2003; ROMANELLI, 2003; SAVIANI, 1986; PAIVA, 2003; BUFFA & NOSELLA, 1997), percebe-se a linha tênue entre o caráter visionário das idéias do Movimento e a tradução conveniente destas idéias em medidas educacionais que se diluem no sistema educacional brasileiro.

Mas a regionalização do ensino, pode na verdade ser vista como uma discussão visionária para o desenrolar da história da educação rural ao trazer para o debate a perspectiva da identidade local na concepção da educação de um país de dimensão continental como o Brasil. A perspectiva da construção da escola rural a partir do universo no qual se insere. Tais reflexões no entanto, se desbotam quando traduzidas nas realidades escolares, não discutindo

a regionalização dentro da perspectiva da questão agrária brasileira, onde se encontrava parte da problemática socioambiental dos sujeitos sociais do campo.

Fonseca afirma,

[...] Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo escolanovista reforçava essa posição ‘da escola colada à realidade’, baseada no princípio de ‘adequação’ e assim colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isso porque a ‘fixação do homem ao campo’, a ‘exaltação da natureza agrária do brasileiro’, faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses (FONSECA, 1985, p. 55).

Como ressaltar a realidade local ignorando a zona de tensionamento a ela atrelada? Como discutir o êxodo dentro de uma pressuposição estética e valorativa que minimiza os desejos pelas condições dignas de existência? Como pensar em qualitativamente educar os sujeitos partindo da lógica de quem os subestima?

A contradição da história da educação rural formalmente instituída está posta: sai do casulo e passa a ser vista com notável interesse pelas políticas educacionais brasileiras, mas em um irônico e inversamente proporcional momento em que recai sobre o urbano o grande interesse nacional (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 75). Isso resulta, numa política educacional urbanizadora, que tem na escola rural apenas um instrumento de consolação sociopedagógica, tentando ajudar a administrar a tensa relação campo/cidade.

Para acirrar a discussão desse latente interesse com o contexto educacional *não urbano*, precisamos atentar para o fato de que a mesma estava sob a ótica da relação com os centros urbanos. Mais cruelmente analisando, o estado brasileiro não necessariamente se interessava em contemplar sua população rural com políticas adequadas e necessárias à construção de melhores condições de vida locais. A política não era para o rural, mas, de forma irônica e calculada, para benefícios do que se desejava construir e/ou preservar no universo da realidade urbana.

As dubiedades (NAGLE, 2001, p. 302) no âmago das intervenções para o rural estavam claras: entre a *regionalização do ensino* (discutindo o caráter da diversificação da escola a partir dos seus contextos), e a “ruralização do ensino” (discutindo a natureza da escolarização em função destes contextos) o papel da escola rural estava traçado: uma instituição social parceira do processo otimista de convencer a todos do potencial agrário do país em franco processo de urbanização.

As vertentes nacionalistas (de confiança na nação promissora) e ruralistas (de “apego” ao caráter eminentemente agrário desta nação), sinalizavam segundo o próprio Nagle, para um mesmo processo discriminatório, no qual a diferença entre o urbano e o rural fundamenta-se

nas diferentes “necessidades” que julgavam existir nos pólos campo e cidade. De novo, a relação naturalizada que não permitia enxergar no universo destas necessidades um processo histórico de equivocadas concepções de desenvolvimento e sociedade, por onde o estado e a sociedade dos anos 30 pareciam por vezes dançar um *pas-de-deux* harmonioso.

A natureza da escola rural é definida portanto, a partir da concepção de educação rural e sua função frente à sociedade que emergia. A escola funcionava ora como uma instituição que visava colaborar com a ordem social e o desafio da contenção migratória, ora como um alicerce que pudesse contemplar as necessidades do contexto, que pareciam básicas e estavam voltadas para uma proposta comportamentalista e civilizatória.

Era preciso educar as populações rurais, povoar e sanear o interior. É nesta época do lema ‘Instruir para poder sanear’ pregado por sanitaristas e educadores (PAIVA, 2003, p. 137).

É dentro desta perspectiva, quase missionária de “educar” o rural, saneando-o, ensinando-o como “produzir”, como viver, como fortalecer seu folclore e suas artes (PAIVA, 2003, p. 139), que a escola e toda uma proposta de educação passam a ser sedimentadas no campo sob a ótica da educação para *o desenvolvimento*.

Do ponto de vista de legalização, a década de 30 pode trazer algumas referências pertinentes. Na *Constituição Brasileira de 1934*⁶, caracterizada por sua tendência democratizante, pela primeira vez a discussão da escola rural chega a ser contemplada como modalidade diferenciada. A *Carta de 1937*, imposta ao país durante o Estado Novo, desmerece muitos dos avanços e orientações jurídicas consideradas inovadoras da *Constituição de 1934*. Entre elas, o fato de não haver menção à educação rural.

Um contraponto, no entanto, fica no decorrente e conveniente interesse estatal pela discussão da *educação popular* que, junto com a educação profissionalizante, passou a ser vista como estratégia de consolidação do período do Estado Novo (PAIVA, 2003, p. 145). Diferente do intento do “entusiasmo pela educação” da Primeira República (NAGLE, 2001), a intenção governamental em investir (quantitativamente) na educação popular pode ser compreendida como um interesse dos grupos governamentais em disseminar a política nacional, e consolidar sua proposta ideológica.

⁶ Para Romanelli (2003, p. 152), “A Constituição de 1934, em seu capítulo II – Da Educação e da Cultura – representa, em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador, salvo no seu artigo 153, que, como já assinalamos, instituiu o ensino religioso facultativo, favorecendo os interesses verbalizados pelos representantes da Igreja Católica. Excetuado isso, quase todo o texto constitucional, no capítulo referente à educação denuncia uma influência bastante pronunciada do “manifesto”. Assim o é, por exemplo, o artigo 148, que afirma ser a educação direito de todos e dever dos poderes proporcioná-la, concomitantemente com a família.”

Com um lento e definitivo processo de doutrinação, a política educacional vai se diferenciando cada vez mais da defendida pelos liberais do movimento renovador da década de 20 e início dos anos 30. A função social da escola, urbana e rural, é atuar como um instrumento de significativa serventia para a conservação e fortalecimento das relações de poder estabelecidas, que fincavam suas diretrizes na ordem socioeconômica vigente e na formação do sentimento patriótico nacional.

A relação *educação e trabalho* é enfatizada com muito interesse e a política educacional é direcionada para a formação de uma sociedade em processo de industrialização e competitividade econômica, que precisava demarcar seu espaço no cenário mundial.

Segundo Buffa e Nosella (1997, p. 96), um grande tema da Pedagogia Socialista foi a preocupação de superar o divórcio entre escola e mundo do trabalho. No Brasil do Estado Novo porém, esta preocupação vem vinculada à questão do capital, “isto é, formar mão-de-obra para o mercado de trabalho”.

Esta vinculação da educação e trabalho fica ainda mais proeminente quando, entre as *Constituições de 1937* e a de *1946*, foram criadas as *Leis Orgânicas de Ensino*, conhecidas como “Reforma Capanema” (decretadas entre *1942-1946*) como estratégia de reformulação das políticas educacionais vigentes que, voltadas para a discussão do ensino primário e médio, tentavam, como afirma Romanelli (2003, p. 154), construir reformas parciais que contemplassem as demandas socioeducacionais do momento.

Apesar do perfil humanista de Gustavo Capanema (CUNHA, 1981), o caráter conservador de suas leis (direcionadas aos ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola) passa a ser identificado ao concentrar a formação das classes trabalhadoras em uma proposta rígida de adequação/capacitação para o trabalho, que além de tudo, dificultava de maneira incomensurável a possibilidade das mesmas chegarem ao ensino superior. Ghiraldelli Júnior (2003, p. 85) afirma ter sido esta uma reforma extremamente elitista nos caminhos do desenvolvimento do ensino público brasileiro. Tal estratégia de separação da educação profissionalizante, destinada aos pobres e da educação propedêutica destinada aos ricos, foi reconhecida como “dualismo do sistema educacional” que, para alguns, acentuava o papel da educação como instrumento de fortalecimento da discriminação social ⁷.

⁷ Cunha (1981, p. 128) atribui à Reforma Secundária por exemplo, a clara dicotomia classista na política educacional brasileira de formar uma juventude “condutora” do poder, submetida a *uma consciência patriótica, de respeito aos valores maiores da Pátria*. Enquanto havia paralelamente um processo de formação para o trabalho para os que nesta classe “condutora” não poderiam se adequar.

Para a educação rural, as conseqüências das políticas educacionais do Estado Novo são visíveis. Não há qualquer interesse na construção de uma proposta emancipatória condizente com as questões concernentes ao mundo rural. Existe apenas uma insistente proposta de controle social que conduzia seu trabalho a uma conformação local dentro de uma perspectiva de sociedade hegemonicamente urbanizadora, que no entanto possui as peculiaridades impeditivas ou complicadoras de acesso e adequação das camadas populares.

Como afirma Leite (1999, p. 31), uma nova oligarquia surgia, de caráter tão conservador quanto a sua predecessora, “nem liberal nem capitalista monopolista”, mas excessivamente conservadora, a corrente educacional defendida no VIII Congresso Brasileiro de Educação em 1942 apenas reiterava o papel da educação dentro de uma proposta de manutenção do *status quo* do Estado.

A *Constituição de 1946*, considerada mais avançada do que a *Carta de 1937*, e próxima dos princípios dos Pioneiros que inspiraram a *Constituição de 1934* (ROMANELLI, 2003), apresentava-se ainda assim, refém de estratégias de organização política e educacional voltadas para a economia de mercado, comprometendo a possibilidade de uma emancipação política na educação nacional.

A educação rural não chega a ser favorecida pela *Constituição de 46*, continuando à margem das condições de funcionamento das escolas das cidades e com o incentivo ao seu funcionamento a cargo de instituições privadas.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), o texto de 1946

[...]... também retoma o incremento ao ensino na zona rural, contemplado na constituição de 1934, mas diferentemente desta, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do art. 168, fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas com a educação”(Documento do CNE, 2000, p. 9).

Comparar as duas Constituições (1934 e 1946) é um exercício sutil, pois embora pareçam trazer os mesmos enunciados e garantias de direitos semelhantes, apresentam em determinados pontos um caráter democratizador diferenciado.

Consta no documento do CNE, que o inciso III da *Constituição de 1946*, diferente do artigo 156 da *Constituição de 1934*, “tinha eficácia jurídica limitada, desde que dependia de

O dualismo educacional passa a ser uma característica marcante do sistema educacional brasileiro. A vinculação educação e trabalho quando não discute as relações de poder que permeiam a produção e apenas centraliza-se na produção em si, traz para a função social da escola um conhecido paradoxo educacional, onde a realidade e desigualdade e subserviência é naturalizada e assimilada como competência necessária para se viver na sociedade. *Educar para o emprego* passa a ser o moto de uma sociedade em franco processo de industrialização e sedimentação capitalista.

lei ordinária para produzir efeitos práticos” (CNE, 2000), ou seja, para a *Constituição de 46*, caso optassem, as empresas poderiam também se isentar desta responsabilidade. Além disso, no inciso **IV** do mesmo artigo 168, a obrigatoriedade das empresas em colaborar com o custeio do ensino de seus trabalhadores **não inclui** empresas agrícolas o que “denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe *status* constitucional”. (CNE, 2000, p. 10).

A dubiedade destas contribuições legais são características de um momento nacional que não elucida sua postura político-ideológica, apenas acena *nuances* de uma proposta timidamente diferenciada que intenciona de alguma forma, não retomar o caráter autoritário do regime anterior, mas que não vai abrir mão de defender a manutenção do *status quo* historicamente estabelecido. Estávamos novamente diante do impasse de um processo democrático comprometido com as antigas interfaces nas relações de poder brasileiras. Era necessário agir de forma estratégica e levantar o sentimento de nacionalidade de forma mais engenhosa, ora enaltecendo as bênçãos de Deus ao construir um lugar tão perfeito, a natureza tão maravilhosa, o povo tão fortuito ... ora reconhecendo o papel do Estado, arrumando tudo isto, legalmente poderoso e reconhecidamente “bem intencionado”. Para Chauí (2001, p. 37), era o momento de *decantar as belezas naturais do país*.

Neste ir e vir estratégicos de ações integradoras, sedutoras e otimistas, de leis reguladoras e das interpretações que delas são feitas para efeito dos seus cumprimentos, percebemos que a reboque dos rumos sociais e econômicos, as políticas educacionais colaboravam com a proposta de organização da sociedade, trazendo o ensino profissionalizante concentrado na organização da produção, a relação educação e trabalho comungando com o projeto progressista, e as empresas (agrícolas, inclusive) adotando o “projeto educacional”.

Podemos entender esta proposta como uma estratégia governamental de colocar as empresas diante de sua função social perante o processo de colaboração com a formação da sociedade, mas podemos também tentar avaliar esta proposta sob outros ângulos: o contexto pós-guerra pedia todo um re-arranjo social, econômico e político que pudesse comportar as mudanças pelas quais as nações estavam passando. O Brasil, sempre importando a mão-de-obra especializada da Europa, assim como seus bens de consumo, precisava reestruturar-se economicamente frente às estas demandas e reorganizar-se em face das dificuldades enfrentadas pelo continente europeu que dificilmente poderia dar conta de suas exportações na época.

Seria importante e conveniente dividir com as empresas esta responsabilidade. Mesmo com caráter de cumprimento legal diferenciado, as empresas agrícolas inseriam-se parcialmente nesta proposta. A concepção de desenvolvimento impregnava-se como um patamar a ser seguido quase sem questionamento, o rural fazia parte deste contexto de forma contraditória, ora como um espaço útil a ser explorado, ora como um contexto sociocultural a ser superado.

Speyer afirma:

Não faltou quem acenasse para os perigos que corria o desenvolvimento do setor primário num país que ainda se caracterizava como essencialmente agrário. No entanto, foi sob a supervisão do Ministério da Agricultura que se organizou, a partir de 1946, uma rede nacional de escolas agrícolas de nível médio e superior. Ao Ministério da Educação coube promover a expansão da rede de escolas primárias rurais e dos cursos normais regionais. 'Na prática, porém, o ensino primário rural [...] não se distinguia do urbano exceto pela sua persistente insuficiência quantitativa e qualitativa (SPEYER, 1983, p. 70).

É importante observar como as ações governamentais pareciam se perder na lógica da produção e relegar a planos secundários a função social da escola como instituição de caráter educativo, reflexivo, capaz de proporcionar aos seus sujeitos um potencial de organização social, política, tecnológica voltada para uma vida mais qualitativa. Por onde andavam os pressupostos teóricos educacionais de empoderamento e emancipação? Por que a concepção da diversidade regional não poderia levar a caminhos menos domesticados e mais combativos? Porque a educação rural falhava tanto em dialogar com as realidades circundantes?

Avaliando os percursos sociais, nos deparamos com incansáveis intervenções neste Brasil rural, seja para o adulto, seja para a criança, seja para a escola, seja para as campanhas educativas... mas o que pode chamar a nossa atenção é a significativa ausência de uma política pública endereçada aos sujeitos do campo. Constatamos o abuso de intervenções, o excesso de inovações, a superposição de valores, a multiplicidade de interesses, a gangorra legalista. Mas não enxergamos o reconhecimento da escola rural em sua especificidade conceitual, geográfica, cultural, tecnológica, socioambiental.

2.1.2 O rural e suas campanhas educacionais: tentativas e erros?

É a partir de 1947 que o Brasil passa, sistematicamente, a apresentar propostas em torno da questão da alfabetização; tais propostas estão para além da aquisição da escrita, mas inserem-se num processo de doutrinação das classes trabalhadoras frente ao cenário nacional.

As medidas e os projetos de “caráter alfabetizador” muito freqüentemente e por razões óbvias, trazem implicações para o rural, por onde fatalmente se derrama boa parte das intervenções no universo das camadas populares a serem “assistidas”.

Di Rocco (1979, p. 45) cita pelo menos seis campanhas federais que tiveram repercussão no cenário das políticas públicas a partir da década de 40: A Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA – 1947-1963), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER – 1952-1963), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA – 1958-1963), Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA – 1962-1963), Comissões de Cultura Popular (CCP) e o Programa Nacional de Alfabetização (1963-1964), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL - 1967...) ⁸.

De cunho tendenciosamente político e adequadas à conjuntura nacional, tais campanhas, projetos, programas... vão sendo amadurecidos como alternativas educacionais, por vezes pontuais, que julgam estar suprindo a histórica carência de qualidade educacional das camadas populares e desfavorecidas. Para Haddad e Di Pierro (2000), *tal ação do estado pode ser vista como um quadro de expansão dos direitos sociais e de cidadania*, devido a pressão das camadas sociais que se deslocavam e reivindicavam qualidade de vida, e como *estratégias de incorporação destas camadas para sustentação política dos governos nacionais*.

Para o rural, inicia-se mais um processo de intervenção sociopolítica e educacional que vai refletir na vida da população, sua construção enquanto espaço social, cultural e produtivo que Sá (1979, p. 86) ressalta ser de caráter controlador da participação política dos sujeitos e fomentador de uma massa eleitoreira convenientemente formada para omitir-se frente às relações de poder no campo.

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), na década de 50, chegou a trazer algumas expectativas no sentido de qualificação de trabalho educacional voltado para a realidade de seus sujeitos, a partir da visão de organização comunitária e valorização cultural, que pressupunha um caráter diferenciado para o trabalho com os camponeses.

Voltado para valores como a solidariedade, a valorização da vida no campo e para as questões diretamente relacionadas à vida das comunidades locais, buscavam a responsabilidade social para com os seus espaços e vida comunitária. As missões rurais se espalharam pelo interior do país, transformando-se em programas independentes sob a

⁸ Para melhor aprofundamento, ver a análise sistemática destas campanhas em DI ROCCO, Gaetana. *Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1979.

influência de organizações internacionais que focalizavam o seu trabalho na questão do desenvolvimento comunitário rural, mas que muitas vezes despertava dúvidas sobre o seu potencial de emancipação política local. (PAIVA, 2003, p. 225)

Havia a esperança de que estas experiências fossem de fato, transformadoras, no sentido de que ao fortalecerem os espaços comunitários existentes, as comunidades se tornariam independentes e o campo seria uma alternativa digna de qualidade de vida. O apoio técnico esperava que as comunidades alcançassem este “grau de maturidade” sociorganizacional e não havia um tensionamento na proposta quanto ao tempo de cada intervenção local, fazendo deste processo uma experiência pouco replicável e por vezes artificializada⁹.

A crítica que se faz é que as missões não traziam em sua plataforma, nenhum tipo de desconstrução sociopolítica capaz de questionar as relações de poder existentes na estrutura organizacional do rural, apenas buscavam “encaminhar as comunidades para a modernização, sem objetivos políticos imediatos” (PAIVA, 2003, p. 205).

Haddad e Di Pierro (2000, p.113) avaliam que grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do estado ou sob o seu patrocínio, apoiavam-se no movimento de democratização escolar dos adultos e *disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional*.

As campanhas perfaziam o caminho pedagógico de instruir comunidades rurais a viver dentro dos ditames da época modernizadora e abstinham-se de problematizar as condições de vida de seus sujeitos e grupos, desvinculando-se da formação, a reflexão sobre as questões que permeiam a sociedade e em particular os percursos da sociedade rural no universo político e produtivo do nosso Brasil (PAIVA,2003, p. 225).

Na mesma linha extensionista, a CEAA é um outro exemplo desta política educacional que teve influência no contexto rural, como uma alternativa aos problemas da escola formal, nos idos dos anos 40.

Afirmamos ser uma *política* por acreditarmos que de forma paradoxal, as intervenções pontuais destes programas se configuram apenas na “política” do descaso do estado de enfrentar de forma qualitativa os problemas do rural. De novo, intervenções que julgam ser replicáveis e que de fato não chegam a compreender a complexidade do contexto não-urbano, historicamente construído.

⁹ Para melhor aprofundamento do tema, ver a *Experiência de Itaperuna*, em Paiva (2003).

Trazendo os resquícios do ruralismo pedagógico getulista, a CEAA pode ser vista como uma eficiente estratégia de mobilização eleitoral inserida nas comunidades rurais do país. Segundo Paiva (2003, p. 204), esta foi *a primeira grande campanha de educação dirigida predominantemente ao meio rural*.

Outro exemplo importante de repercussão na intervenção socioeducacional no rural, foi o programa de extensão sedimentado pela American International Association (AIA), tendo como órgão executor inicial a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que, por décadas, proporcionou à extensão rural subsídios para desenvolvimento da proposta educacional voltada para a formação da população do campo em função da sociedade modernizadora. Para Speyer, com uma visível heterogeneidade, agrupando diferentes interesses no contexto rural,

[...] tal programa que visava essencialmente a elevação do nível de renda da comunidade através do aumento de produção, relegava a segundo plano discussões que, em nosso país, ainda eram essenciais: as alterações de estrutura de poder no meio rural e a redistribuição da renda agrícola de maneira mais equitativa (SPEYER, 1983, p. 102).

Sob o discurso de caráter assistencialista que pretendia amparar a população rural tida como carente de recursos e atendimento, estas propostas de intervenção voltavam-se para a formação de uma comunidade “harmônica”, e ignoravam as peculiaridades da realidade camponesa, seu quadro de desigualdade social e econômica, o problema da concentração de terra, a problemática sociocultural de sua população¹⁰.

O perigo destas políticas residia na impressão ilusória de realização de estratégias educacionais diferenciadas, capazes de remediar as mazelas da educação formal até então trabalhada no contexto rural, que no entanto poderiam estar apenas intencionando camuflar a realidade conflituosa e problemática que imperava no universo camponês.

Esta *conciliação aparente entre capital e trabalho* (FONSECA, 1985, p. 54) ou entre desenvolvimento e qualidade de vida no rural vai trazer repercussões significativas no processo de organização política de suas populações. Um lento e doloroso processo de assimilação das desigualdades sociais, no qual o controle e a regulação do mercado não conseguem enxergar as vicissitudes da vida dos que o alimentam.

Enquanto investia-se na educação dos jovens, como uma contínua estratégia da relação educação e trabalho, a educação brasileira continuava em pauta num incansável debate (que

¹⁰ não podemos tirar de perspectiva que a questão agrária é antes de tudo “*a relação efeito entre a miséria da população rural brasileira e o tipo da estrutura agrária do País, cujo traço essencial consiste na acentuada concentração da propriedade fundiária*” Caio Prado Júnior (1979, p. 18)..

data de 1948 à 1961) pela primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, a de no. 4.024 de 21.12.1961¹¹.

Mantém-se o caráter conservador atribuído à educação rural, que pode ser ilustrado pelo discurso da *integração ao meio* (artigo 57), que se mostrava pouco inovador ou desafiador diante da questão das peculiaridades regionais e locais, e de certa forma pouco poderia potencializar a análise crítica do significado de desenvolvimento para um rural mais emancipatório que não subjugasse sua forma de vida, cultura, produção e ambiente em função das demandas urbanas.

Adentrando na década de 50, o objetivo das políticas educacionais que repercutiam no universo do rural brasileiro, ainda era, como afirma Fonseca (1985, p. 57), o de conter a migração, repetindo ainda o percurso do início do século, mudando apenas a fonte de apoio ao governo brasileiro que, segundo a autora, passa a receber ajuda do governo americano e da Organização das Nações Unidas (ONU).

Com a política de descentralização e a proposta de municipalização promulgada pela *LDB 4.024*, surgem mais implicações para a realidade das escolas rurais. Tais medidas ignoravam os limites de condições de resolução dos problemas locais, com a escassez de recursos e a carência de estrutura administrativa dos municípios, reforçava-se o problema do regionalismo vivenciado na Primeira República e sedimentava-se uma política educacional ainda mais discriminatória.

Segundo Leite (1999, p.39), a municipalização das escolas fragmentava ainda mais o contexto, quando a realidade desprovida de infra-estrutura, recursos humanos, e financeiros via-se diante da responsabilidade de fazer a escola funcionar adequadamente. Fragilizada e sem condições de assumir uma política de autonomia socioeducacional, a educação no rural rendia-se aos ditames da educação urbana, em uma versão ainda mais problemática.

Para Damasceno e Beserra (2004, p. 75), restava ao contexto rural a responsabilidade de *salvaguardar a vocação agrícola do país*. Mantinha-se o discurso de descentralização educacional e regionalismo e isentava-se de enfrentar as problemáticas da educação rural diante das possíveis armadilhas da proposta desenvolvimentista vigente. Não sendo prioridade nas políticas governamentais, o mundo rural era visto como um contexto de investimento direcionado: deveria ser controlado para não atrapalhar o universo urbano e, domesticado, para paradoxalmente continuar alimentando-o.

¹¹ Uma LDB que retrata as ambigüidades de caráter progressista que ainda assim não conseguiu sobrepor-se a um perfil conservador na sua elaboração.(BUFFA E NOSELLA, 1997, p. 117).

Nesta ótica, o rural é visto como um lugar sem rumo, não há muito o quê fazer para superar a dicotômica realidade que parece existir entre o progresso urbano e o retrocesso rural. A negação do novo, a resistência à construção de uma proposta de vida progressista parece ser o problema das populações não-urbanas, que deixadas à mercê das políticas regionais, vão tomando rumos próprios e díspares ao longo do território brasileiro.

2.1.3 A extensão no rural brasileiro: entre práticas e atropelos.

Paralela à questão da escola, surge a discussão da extensão rural. A *extensão* vai demarcar um momento inicial de forte influência no processo de desenvolvimento rural do período pós-guerra, iniciando na década de 50, um processo intervencionista de diversas implicações socioambientais e políticas para o campo. A proposta extensionista influenciou nas formas de lidar com a terra, com a produção, com o espaço, com o mercado que surgia e enchia os olhos de quem acreditava um dia poder obter um lugar ao sol no universo capitalista.

Refletindo sobre a história da extensão no Brasil, Fonseca (1985) nos diz que a mesma tem na sua origem uma fundamentação americana de forte impacto organizacional, voltado ao caráter produtivo da população rural, ligando a pesquisa científica ao trabalho das comunidades no campo, fazendo desta relação uma estratégia de difusão e transmissão de conhecimentos atrelada ao capital, definida como um *modelo clássico* de intervenção educacional¹².

Na perspectiva de *transmissão do conhecimento*, retrata-se toda uma abordagem colonizadora do pensamento extensionista implantado no rural brasileiro. Freire (1992), no clássico texto *Extensão ou comunicação*, discute a prática extensionista através do trabalho e formação do agrônomo brasileiro sob a ótica do que afirma ser um “equivoco gnosiológico da extensão”, pautado numa errônea compreensão da educação e do significado de “prática educativa”.

Na medida em que os camponeses substituam formas empíricas de tratar a terra por outras (as da ciência aplicada, que são as formas técnicas)

¹² Segundo este modelo clássico, o conhecimento é transmitido das fontes de origem ao povo rural. No contexto da extensão, a comunicação é o meio pelo qual o povo rural estabelece contato com a nova tecnologia, advindo, em consequência, uma mudança tecnológica permanente. Portanto, o propósito básico da extensão dentro do contexto do modelo clássico é o de transmitir conhecimentos ao povo rural e levar os problemas do povo às fontes de pesquisa. (Secretaria de Agricultura de São Paulo/1954 apud FONSECA, 1985, p. 40)

necessariamente esta mudança de qualidade no processo de enfrentamento com a realidade provocará a mudança, igualmente, de seus resultados, ainda que não em termos automáticos.

[...] Por isto mesmo, a expressão “extensão educativa” só tem sentido se se toma a educação como prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta (FREIRE, 1992, p.25).

O caráter hierárquico do saber técnico sobre o saber popular não é questionado e naturaliza-se a relação de poder pautada nos conhecimentos científicos e carregados de significados no que concerne desenvolvimento, educação e trabalho. Desmerece-se a análise da questão agrária, um erro recorrente para se pensar o rural, sua complexidade, seus desafios e limites tanto do ponto de vista produtivo como educacional.

No final da década de 70, Caio Prado já anunciava a necessidade de compreendermos o processo de desenvolvimento tecnológico no rural com mais perspicácia, mesmo admitindo a existência de um expressivo impulso tecnológico do rural, não podemos com isto assumir que exista uma correlação desta com a melhoria das condições de vida para as suas classes trabalhadoras, esta nunca foi, afirma o autor, a preocupação e justificativa para o avanço tecnológico no universo produtivo do campo. Tal “avanço” teve como principal objetivo (e por isto mesmo pode ser visto por alguns como ‘positivo’) o aumento da rentabilidade no comércio agrário.

Se uma rentabilidade acrescida torna possível uma remuneração melhor do trabalhador, trata-se contudo unicamente de uma *possibilidade*, que somente outras circunstâncias independentes completamente da técnica produtiva, podem tornar efetiva. O que determina e fixa a remuneração do trabalho, nas condições atuais da nossa economia rural, é o equilíbrio do mercado de mão de obra, a saber a relação da oferta e procura que nele se verifica (PRADO JÚNIOR, 1979, p. 29).

Ou seja, do ponto de vista produtivo, e da obtenção e aumento de poder aquisitivo dos já afortunados grandes proprietários, este pode sim ter sido um incomensurável avanço setorial. O custo-benefício deste “avanço” pode trazer tristes constatações, devido aos impactos ambientais, quesito de sumária importância, haja vista a eterna perspectiva da “abundância” da riqueza natural, e devido à irresponsabilidade social, na qual naufragamos secularmente em prol da desigualdade para muitos, em detrimento de privilégio para poucos.

Mas o importante é notarmos como a teia de relações vai se formando, numa sobreposição de valores que vai se solidificando de forma homeopática e inexorável: o urbano x rural, o conhecimento científico x conhecimento popular, o desenvolvimento x o atraso, a demanda produtiva x a tradição cultural ... e as estratégias externas de intervenção cumprem um papel importante neste processo.

Com o fim do governo Vargas em 1954, o enfoque modernizador transformar-se-á num *entusiasmo desenvolvimentista* de grande apelo nacional no governo JK. O contexto político é de relativa liberdade de expressão e idéias e uma euforia pautada em um *nacionalismo desenvolvimentista*, que permitiu no afã deste entusiasmo, a entrada do capital estrangeiro como uma estratégia de desenvolvimento desbravador, característico da era JK.

Segundo Ianni, no livro *A crise do Populismo no Brasil*, o desenvolvimento industrial passa por três etapas:

[...] a 1^a. com a economia do tipo colonial, apresentando um modelo exportador, a 2^a. com o início do processo de diversificação e a expansão do setor industrial e a 3^a. etapa, com o modelo de desenvolvimento *associado* ou de “internacionalização” da economia brasileira, que, é implantado no governo de JK e de forma categórica se efetiva na década de 60. (IANNI 1988, p. 24).

Para o autor, esse jogo político entre um discurso nacionalista nas políticas governamentais e simultânea inserção do capital internacional na economia brasileira fizeram do governo de JK um cenário “paradoxal”. Sem romper com as massas, buscando conciliação e investindo em uma nova proposta: a internacionalização da economia.

A concepção de sociedade que estava por trás desta política de desenvolvimento atrelava-se a relações internacionais que influenciariam a perspectiva dos apoios políticos, internamente. O nacionalismo também vira uma plataforma política da esquerda e das classes sociais menos privilegiadas nas cidades e no campo, mas com perspectivas diferenciadas dos rumos que o país deveria tomar para com as políticas externas e internas.

Para Chauí (2001, p. 27) neste cenário criamos a *identidade nacional*, pautada na comparação com o outro, os desenvolvidos, os civilizados... e *definida como subdesenvolvida, surge lacunar e feita de faltas e privações*. De forma quase esquizofrênica, o projeto desenvolvimentista tenta agregar a idéia nacionalista ao consentimento/apoio da inserção do mercado internacional.

Na avaliação de Romanelli,

O governo Kubitschek aprofundou bastante a distância entre o modelo político e a expansão econômica, já que continuara adotando a política de massas, mas acelerara a expansão industrial, abrindo mais as portas da economia nacional ao capital estrangeiro (ROMANELLI, 2003, p. 193).

Os reflexos da opção pela abertura do mercado nacional como prioridade governamental são vistos na política educacional do país. Para a educação formal nacional, o governo de JK fortalece o projeto já iniciado na Era Vargas, voltado para o desenvolvimento econômico e industrial, de caráter discriminatório, elitista, sempre visando a formação de trabalhadores em função do mercado. (ROMANELLI, 2003, p.113)

Uma educação que era *para o desenvolvimento* e, um projeto desenvolvimentista que tinha urgências nos arranjos sociais e econômicos que o corroborassem. À medida em que passava a ser *um projeto nacional que dependia do compromisso e interesse de todos*, a proposta desenvolvimentista propagada pelo governo, subjugava as classes mais pobres ao encantamento do país que não ia parar de crescer. É o nascimento do “país emergente” (CHAUI, 2001).

Nem mesmo o universo da *educação popular* ficou excluído do apelo progressista da sociedade brasileira rumo ao desenvolvimento e da polêmica questão da *identidade nacional*.

2.1.4 Adentrando o universo da Educação Popular

A *Educação Popular* (EP), tida como *educação para o povo*, sempre esteve de alguma forma presente na nossa história. Paludo (2001) registra a sua emergência no período antes da Proclamação da República, Paiva (2003) já registra o processo de educação “para o povo” desde o período colonial.

Referência na discussão teórica da EP, Brandão (1986, p. 13)¹³ divide-a em quatro “diferentes sentidos” que podem ser identificados ao longo da sua história:

1) *a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber*. Está dentro de uma perspectiva antropológica, reconhecida quando os sujeitos, seus grupos, suas expressões culturais e de vida vão atravessando os tempos e os espaços, promovendo “o produto do homem sobre a natureza” e “o produto do homem sobre si mesmo” antes mesmo da sistematização do saber elaborado. (1986, p.17); 2) *a educação do ensino público*, aquela promovida de forma institucionalizada, via projetos de extensão ou via trabalhos da própria escola, e voltada para as diversas modalidades sociais e étnicas das camadas populares. Mediante a pressão de “intelectuais e políticos para que uma tal educação seja estendida ao povo” (1986, p.26), é antes de tudo uma incansável batalha que se apresenta aos que, talvez por ingenuidade, talvez por eterna esperança, acreditam ser possível efetivar qualitativamente uma educação popular nos universos escolares do sistema educacional brasileiro; 3) *a educação das classes populares*; esta para o autor, a educação construída pelos próprios sujeitos das camadas populares (urbanas e rurais) mediante suas organizações de base, sindicatos, associações, etc. “um trabalho coletivo e organizado do próprio povo” (1986, p.73); e por fim 4) *a educação da sociedade igualitária*, que o autor exemplifica quando cita

¹³ Ver também BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

a experiência da Nicarágua dos anos 80, na luta pela consolidação do poder revolucionário via estratégias de grande peso educacional: “uma educação de uma sociedade libertada se pensa, toda ela, como uma educação popular.” (1986, p. 75).

Brandão (1986) nos fala de matizes da *Educação Popular* que poderiam estar sob o mesmo eixo político-pedagógico: visando a emancipação social e política dos sujeitos, via a reflexão, a experiência, a prática, a valorização e democratização do saber. Para o autor, a educação popular *existe* fora da escola e do sistema escolar e *resiste* a tudo isto.

As *nuances* que se apresentam no polissêmico termo da EP, justifica-se pelas diferentes abordagens pedagógicas que se aconchegam na sua plataforma política. Uma *Educação Popular*, para ser popular, deve partir e compartilhar com seus sujeitos. Não basta estar voltada às classes populares, não basta “chegar” até as massas, mas antes e principalmente, construir junto, na tentativa de se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

Wanderley (1984, p.104) complementa afirmando que além de ser uma educação produzida pelas classes populares, ela deve estar “em função de seus interesses de classe”.

Com este potencial de força política, a EP surge no Brasil no período do pós-guerra, intensifica-se após a década de 50. Faz um contraponto importante para as ações intervencionistas descritas anteriormente, e dá vazão a um novo movimento educativo que traz conseqüências inevitáveis para a relação educação e sociedade.

Para muitos, a “emergência” da EP vem como uma resposta aos rumos desenvolvimentistas deflagrados no país, ao conseqüente contexto das classes populares na metade do século XX no Brasil, à conjuntura política dos movimentos sindicais internacionais, à efervescência das teorias e reflexões educacionais das últimas décadas, e, como complementa Paludo:

“ [...]ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e às possibilidades de, via educação, contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político (PALUDO, 2001, p. 85).

Ciente deste poder popular dos movimentos alternativos de educação, o governo JK se interessa por sedimentar uma aproximação. Foi assim que, no ano de 1958, foi convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que aconteceu no Rio de Janeiro com o apoio de instituições públicas e privadas. O evento teve o Ministério da Educação como um dos seus patrocinadores, que através de seu ministro, Clóvis Salgado, professava sobre o

significado de uma *educação para o desenvolvimento e de educação para todos* (PAIVA, 2003).

Este discurso *interessado* poderia ser visto como uma estratégia governamental, que ao reconhecer o potencial de abrangência da educação popular, capaz de alcançar eficientemente as classes populares não-escolarizadas, vislumbra inserir a sua proposta de formação de mão-de-obra qualificada necessária ao projeto socioeconômico governamental, no cenário da *Educação Popular* de adultos.

Fonseca exemplifica como a extensão rural, por exemplo, teve um papel importante neste contexto.

[...] o alcance do desenvolvimento rural dependia de soluções de natureza diferenciada: uma de ordem técnica, relacionada diretamente a objetivos econômicos e às condições da produção (produtividade e exploração racional dos recursos), e outra de ordem educacional, pois, segundo os modelos clássico e difusionista, somente uma mudança na mentalidade do homem rural o tornaria apto para uma vida moderna (racional, cômoda e tranquila) (FONSECA, 1985, p. 52).

Claro, se o ensino formal não conseguia suprir essa carência da mão-de-obra de forma abrangente e no ritmo que o processo de industrialização demandava, era pertinente que outras alternativas ajudassem a viabilizar este projeto nacional. Citando o discurso governamental no Congresso de 1958, Paiva (2003) afirma que a emergência da formação de mão-de-obra tornou-se tão premente que o governo reconhecia não poder “esperar a formação regular de ensino” (p.236).

É dentro desta perspectiva, que as alternativas ao sistema formal de ensino vão se sedimentando como via de interesse governamental em projetos de intervenção extensionista ganhando mais força na zona rural.

Mas com o cenário político intensamente diversificado, estas intervenções não ficavam apenas nas esferas governamentais, pois como vimos anteriormente, haviam interesses múltiplos e um reconhecido movimento político-ideológico aliado à classe trabalhadora, que via nas alternativas da educação popular um ponto de infiltração para a construção de uma rebeldia social necessária. O Congresso de 1958 foi também palco para a expressão viva e de total re-significação da educação de jovens e adultos com a inserção do pensamento de Paulo Freire (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Aqui o universo das discussões educacionais alcançavam patamares democratizantes e de sofisticada configuração política.

A *educação de base* (WANDERLEY, 1984, p. 109) difundia-se como plataforma de sensibilização política em torno das questões sociais existentes e das formas de combate a uma sociedade excludente e cerceadora de direitos. A educação de base, alicerce do

Movimento de Educação de Base (MEB), buscava no interior do trabalho politizado de representações da Igreja católica brasileira, romper com a perspectiva de dominação e fragilidade, sob uma plataforma de “autoconscientização das massas” junto às classes populares.

A força popular que tais processos educativos desencadeavam e traziam para a realidade das camadas populares é inegável. Um olhar diferenciado sobre as relações de poder existentes e sobre o papel das classes organizadas, frente ao processo de transformação desta realidade, foi fruto desse trabalho de organização e mobilização popular da igreja e seus parceiros, na comunhão e amadurecimento dos preceitos da *Educação Popular* do final dos anos 50.

Estava posto o cenário; de um lado, o trabalho oposicionista dos movimentos de esquerda negando a supremacia verde amarela do nacionalismo bem comportado e feliz, de outro, o entusiasmo nacionalista visando crescer para equiparar-se a cenários civilizatórios do primeiro mundo.

Neste universo de atuações com as classes trabalhadoras e suas diversas vias de expressão, um perfil educacional de caráter popular se forma no Brasil e irá contrapor-se às propostas intervencionistas até então implementadas no rural e na educação rural escolarizada (ambas historicamente atreladas a um projeto de sociedade desigual e antidemocrática).

Este vai ser na década de 60 o turbilhão político que marcará uma época, tendo como pano de fundo a contribuição da *Educação Popular* e dos movimentos populares de esquerda para os processos organizativos e culturais da sociedade brasileira. E desde então, vamos percebendo como tais processos vão ser os alicerces do que posteriormente vamos alcançar na lutas dos movimentos sociais, décadas mais tarde.

Para a educação rural, esse caminhar da educação popular e de base iniciado na segunda metade do século XX demarca a relação tensionada entre o estado e a sociedade na busca por alternativas de melhores condições de vida e no olhar politizado atribuído às questões socioeducacionais. Embora a lacuna estatal e jurídica nos aponte para uma invisibilidade social dos sujeitos do campo, estas instâncias, na calada da sociedade civil, vão trazer para o palco das políticas públicas das décadas seguintes, a justificativa histórica para alcance dos seus direitos e cidadania.

2.1.5 A educação popular, educação de base e “inspirações cristãs” nos anos 60

Após o governo Juscelino, com Jânio Quadros (início da década de 60), a questão do analfabetismo passou a chamar a atenção das organizações políticas e sociais governamentais

e esquerdistas por motivos variados: ora pelo inegável apelo eleitoreiro que tinham os adultos das classes populares, ora pelo discurso da conscientização política que os trabalhos educacionais populares da época visavam suscitar.

Com cerca de 50% de adultos analfabetos, o interesse pela alfabetização sofria expectativas diferenciadas: para uns a luta pelo voto que poderia garantir a manutenção do *status quo*, para outros (não menos impositivos) a busca pelo voto que visava a transformação social.

Não sem razão, Buffa e Nosella (1997, p. 118) caracterizam este cenário em torno da questão da alfabetização como um “*movimento ambíguo*”, onde a perspectiva populista traçava uma linha tênue de sedução ideológica, mesmo que por diferentes finalidades políticas.

Mas a questão desta ambigüidade pode estar centralizada na forma como os processos de politização vão se desenrolando, o discurso em torno da manutenção do *status quo* via a sedução popular pode, em momentos ironicamente similares, estar “tão bem-intencionados” quanto à urgência da “conscientização do povo” em torno do desejo de mudança. Riscos recorrentes, no traquejo da relação *com o outro*, quando sobrepondo-se (intelectualmente) *ao outro*.

Atentemos para o desenrolar de ações governamentais dentro de universos supostamente diferenciados da esfera da sociedade civil. O curto mandato de Jânio Quadros, fez-se responsável pela inserção da proposta de educação popular do MEB, da Igreja católica brasileira, iniciados através de um decreto de 1961, no cenário das políticas educacionais rurais. Para o governo, o vínculo com processos educacionais de movimentos populares, demarcou uma visão estratégica de reconhecimento do potencial de capilaridade destes no contexto sociorganizacional do país.

O MEB constituiu-se na seqüência das atividades de educação pelo rádio, promovidas pelo episcopado nas arquidioceses de Natal e Aracaju. Com apoio nestas experiências, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) elaborou um plano de um movimento educativo em dimensão nacional, que ganhou caráter oficial pelo Decreto 50 370 de 21 de março de 1961. O governo federal forneceria recursos – através de convênios com órgãos da administração federal – para serem aplicados no programa da CNBB, através do MEB e utilizando a rede de emissoras católicas, para as áreas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (WANDERLEY, 1984, p. 48).

Este apoio oficial do trabalho de base da igreja é visto de forma paradoxal na literatura e tem explicações diversas. Wanderley (1984) cita algumas: a primeira delas seria como uma

estratégia típica de um governo populista que quer arrematar eleitorado; a segunda, a necessidade de enfrentar o problema do analfabetismo em consonância com os apelos da UNESCO; a terceira, uma busca pela limitação dos poderes das oligarquias rurais, e a quarta, a intenção de “controlar ideologicamente e organizacionalmente as massas rurais” (idem, p.49). Adicionamos a estas, o interesse governamental em disseminar o anticomunismo nos redutos rurais do país, sendo que a Igreja, poderia dar contribuição neste sentido.

Segundo Paiva;

Jânio Quadros, eleito sem compromissos com as oligarquias tradicionais, percebeu a importância dessa difusão e favoreceu a criação de programas destinados à educação dos adultos capazes de multiplicar os contingentes eleitorais a curto prazo. Paralelamente, havia crescido o interesse da hierarquia católica pelo problema da educação das massas e, simultaneamente, começava a difundir-se nova orientação do pensamento social cristão, com conseqüências importantes na formação dos grupos políticos católicos interessados no problema da educação popular (PAIVA 2003, p. 232).

Ressaltamos que a inserção da igreja neste trabalho de base é de profunda importância para o processo de politização das classes populares rurais e urbanas. Esta Igreja, que compartilha da responsabilidade social em prol das camadas mais desfavorecidas, consegue contribuir de forma significativa, com o trabalho sociopolítico e organizacional das classes populares no Brasil.

Sá afirma que

A ação da Igreja não poderia ser levada a efeito para seres que, submetidos àquelas condições de vida, possuíam poucas possibilidades de cultivo de uma vida espiritual. Este diagnóstico e sua solução implicava antes na modificação das condições que impediam a realização daquele homem. Desta forma, ficou definitivamente firmado para alguns elementos da Igreja que não se salva o homem em abstrato, não há uma via direta da vida material para a espiritual sem que a primeira se realize. Definem-se contra a estrutura social que os submete, tornam-se tacitamente aliados do populismo e o convênio com Jânio Quadros é o seu termo de compromisso para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (SÁ, 1979, p. 81).

Segundo Paiva (2003), o que se iniciou como um *movimento de inspiração cristã* foi paulatinamente se transformando através da ação dos educadores do movimento, em um processo educacional politicamente reflexivo com poucos propósitos evangelizadores. Para a análise dos movimentos sociais do campo que vão amadurecer nas décadas seguintes, o papel destes segmentos da Igreja vai ser irrefutável:

Para o contexto rural, esta relação entre religião, movimentos populares e organização social fica sempre patente como um universo permeado de subjetividades e interpretações,

como já vimos anteriormente no decorrer da nossa história de luta e vida no rural brasileiro. Forman (1979), na história do campesinato, dedica um capítulo à análise da relação religião e camponeses, que considera de suma importância mesmo com o seu caráter ambíguo (por vezes voltada à alienação, por vezes envolvida em expressões de rebelião). Para ele, a *teologia camponesa* é um terreno de muitas interrogações que precisa ser analisado para além da tradicional dimensão sociológica

E argumenta:

Não há mais dúvida de que os recentes movimentos políticos no Brasil não dispunham do ‘fervor revolucionário’ que a publicidade oposicionista lhes atribuíra. Neste aspecto, eles se assemelhavam aos movimentos de protesto brasileiros anteriores, cujos inimigos também exageraram seus perigos para o Estado. Ao mesmo tempo, desde que a forma de ligar-se à liderança política – tanto nos movimentos milenaristas quanto nos sindicalistas – era coletiva e carismática, cada um destes movimentos representa um afastamento significativo das relações individualistas que caracterizavam as formas tradicionais da associação patrão-dependente (FORMAN, 1979, p. 270).

São as relações de poder sendo construídas em função de plataformas coletivas fortalecidas ora a partir de uma compreensão política pautada nas experiências dos grupos sociais organizados, ora na possível adesão a uma causa coletiva na qual os sujeitos se identificam e agregam. É importante observar, que o caráter “coletivo” neste contexto faz do universo de relações de poder, algo mais emblemático, com um perfil setorizado, que define as lutas em plataformas políticas mais delineadas e talvez menos fragilizadas. Não se trata de um indivíduo buscando alternativas aos seus problemas e negociando com outro indivíduo que o mantém sob tutela. Existe um contexto de lutas se construindo e se rebelando pautado no desejo de transformação das condições que se apresentam.

O universo cristão popular reivindica, ou trabalha a noção de reivindicação de direitos (via o fator carismático da Igreja ou via o fator “politizador” dos seus representantes) para solidificar a luta organizada no campo.

Como ilustração dos resultados deste engajamento dos movimentos populares no campo, Leite (1999, p. 40) afirma que a sustentação ideológica dos movimentos esquerdistas tem sua razão de ser na atuação das “*ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos desprotegidos da zona rural, cuja culminância se*

deu com a promulgação do estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214, sancionada em 2 de março de 1963¹⁴”.

A atuação do MEB torna-se neste cenário de luta, uma experiência peculiar. Com um trabalho de base politicamente referendado e com potencial de transformação social aliado ao governo, o MEB foi capaz de ainda atravessar cenários políticos e conjunturais que vão sendo formados no contexto nacional.

O mandato de Jânio dura pouco, e com sua renúncia, assume a presidência, o vice da oposição, o representante do Partido Trabalhista Brasileiro, João Goulart, diante de um quadro socioeducacional fragilizado, discriminatório e altamente elitista, onde metade da população continuava analfabeta e somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003).

Trazendo um caráter democrático e vanguardista ao governo, o perfil do novo presidente não agradava às versões mais conservadoras da elite brasileira, e potencializava as polêmicas político-ideológicas da época. Para a direita havia a crescente preocupação com o espaço popular no governo, de onde avaliava-se a possibilidade de um golpe de estado como medida de controle; a esquerda (dissonante), lutava para garantir as conquistas de representação popular no âmbito das leis e apoiava-se no expressivo processo de organização dos trabalhos educacionais de base, que faziam deste contexto um território político em ebulição (PAIVA, 2003, p. 232).

Para Wanderley (1984), haviam antagonismos quanto ao conceito de alfabetização das massas, a concepção de educação para o projeto de desenvolvimento instalado, e a discussão em torno da ideologia nacional desenvolvimentista. Tais antagonismos foram na opinião do autor, aspectos importantes para a consolidação de trabalhos com educação popular.

Assim é que tiveram rápida ascensão os movimentos da cultura popular (MCP, CPCs) e movimentos de alfabetização que também trabalhavam com a cultura popular (Sistema Paulo Freire, MEB e Campanha de Pé no chão também se aprende a ler)¹⁵ (WANDERLEY, 1984, p. 43).

Conseqüentemente a *Educação Popular* neste período tem um momento de forte repercussão com o alerta político das massas, influenciando categoricamente a organização

¹⁴ Decorrente do acirramento das lutas populares do início da década de 60, o Estatuto do Trabalhador Rural, foi a primeira lei a reconhecer os direitos trabalhistas e previdenciários do rural. Um marco na história de luta camponesa que permitiu aos seus sujeitos lidar com uma plataforma de direitos sociais e alcançar uma nova postura frente ao histórico contexto de tutela na relação com o Estado. Para Cassimiro Neto, o Estatuto do Trabalhador Rural é “uma verdadeira alforria para os trabalhadores do campo” (p.464) <http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/Publicacoes/html/pdf/construcao3.pdf>, em 05 de fevereiro de 2007.

¹⁵ Ver também FÁVERO Osmar (Org). *Cultura Popular e educação popular: memória dos anos 60*. (1983)

sociopolítica no país. No que tange à educação escolarizada, o momento também é de incentivo, com o aumento dos gastos em educação e com a formalização do plano nacional de educação, que reivindica 12% dos recursos provindos de impostos, destinados à educação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 115).

A sociedade civil estava se expressando de forma bastante significativa, o que incomodava às instâncias mais conservadoras do país. Neste período havia os movimentos dos trabalhadores rurais atuando de forma incisiva e politicamente referendada com seus sindicatos rurais e as ligas camponesas, havia o movimento sindical dos trabalhadores urbanos, e havia também o movimento estudantil através da União Nacional dos Estudantes. Tais expressões, embora pouco consolidadas no sentido de unificação de suas plataformas políticas de esquerdas, conseguiam de forma irreverente denotar a existência de uma força paralela crescente e de apoio às instâncias formais de poder. Embora devemos concordar com Coutinho (2002, p. 22), quando afirma não ter sido a sociedade civil deste momento forte o suficiente para impedir que em 1964 viesse o *Golpe militar*.

Sob a justificativa de arrumar a desordem política e social causada por propostas “demagógicas e populistas” de cunho comunista, os militares expulsaram Jango do poder, estabelecendo a partir daí, um governo ditatorial de já conhecidas conseqüências para a história da sociedade brasileira.

2.1.6 Militares no poder, Mazaroppi no cinema e o sonho do Brasil promissor

Marcada pelo militarismo, a **década de 60**, traz para a educação rural conseqüências desastrosas, como já foi dito, a presença da extensão rural subsidiada por recursos e tecnologias estrangeiros e a adoção da ideologia desenvolvimentista vão se estabelecendo no campo com significativos impactos ambientais, sociais e culturais.

Mas estudiosos afirmam haver uma diferença fundamental na perspectiva “desenvolvimentista” do período militar. Para Ianni,

O que singulariza a política econômica inaugurada em 1964 é o fato de que ela substitui a *ideologia do desenvolvimento pela ideologia da modernização*. Conforme estava sendo posto em prática, o desenvolvimentismo orientava-se no sentido de dinamizar as forças produtivas; implicava a independência política e, em certo grau, impunha a autonomia econômica. A ideologia da modernização, por seu lado, conforme se efetiva depois de 1964, denota um esforço destinado a refinar o *status quo* e a facilitar o funcionamento dos processos de concentração e centralização do capital (IANNI, 1988, P. 151).

Para Coutinho (2002, p. 24), este processo de modernização fica explicitamente vinculado a uma proposta econômica. O caráter modernizador não se estendia ao povo, não se vinculava a uma causa nobre de construção de melhores condições de vida no país, mas antes a um acerto voltado para o capital, para as relações econômicas de posse de poucos.

Na contracorrente dos princípios de uma educação libertadora, e ciente do poder de influência que exercia os recursos da mídia e a urgência de garantir a imagem do progresso, o estado utiliza-se de diversas estratégias propagandistas para assegurar a imagem de modernização nacional. Segundo Chauí (2001, p. 41),

A ditadura, desde o golpe de Estado de 1964, deu a si mesma três tarefas: a integração nacional (a consolidação da nação contra sua fragmentação e dispersão em interesses regionais), a segurança nacional (contra o inimigo interno e externo, isto é, a ação repressiva do estado na luta de classes) e o desenvolvimento nacional (nos moldes das nações democráticas ocidentais cristãs, isto é, capitalistas). A difusão dessas idéias foi feita nas escolas com a disciplina de educação moral e cívica, na televisão com programas como ‘Amaral Neto, o repórter’ e os da Televisão Educativa, e pelo rádio por meio da ‘Hora do Brasil’ e do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), encarregado, de um lado, de assegurar mão de obra qualificada para o novo mercado de trabalho e, de outro, de destruir o Método Paulo Freire de alfabetização (CHAUÍ, 2001, p. 41).

Quanto maior o desejo por um Brasil modernizado, maior a distância que se concebia deste país agrário. Para o rural, a imagem cada vez mais atrelada a um contexto de atraso e ignorância. Propaga-se um rural em busca de progresso, da vida moderna e “bem-sucedida”.

O personagem de Monteiro Lobato, *Jeca Tatu*, celebrizado no cinema pelos filmes do Mazaroppi, é um dos exemplos da visão do mundo rural que passa a ser divulgada na nossa cultura urbanocêntrica e que, por décadas, encarnou e sedimentou esta imagem caricatural do homem e vida no campo, como descreve Tolentino¹⁶ :

O filme de Mazaroppi, em sua abertura, observa ao espectador que a história de Jeca tatu é baseada no pequeno conto de Monteiro Lobato, popularizado pelos *Almanaques Biotônico Fontoura*. Neste [...], Jeca tatzinho transforma-se de homem doente, pobre e sem coragem para o trabalho em fazendeiro moderno. Mudando radicalmente de vida, Jeca passa da situação de marginalidade quase total à de um homem importante, que interfere nos destinos econômicos da nação. [...] Esperamos, portanto, ver um sujeito que deverá sair da mais completa penúria para tornar-se exemplarmente senhor do seu destino. O que acontece nesse interregno é que se faz objeto do olhar do nosso narrador que, identificado com o Jeca-fazendeiro, conta e ri do tempo em que esse caipira era oposto de civilizado, urbano e informado. Desse ponto de vista, é que se inscreverá, logo de início, o móbil do filme, baseado no contraponto moderno/atraso. A pilhéria estará evidentemente no atraso, que constitui o pitoresco e enche os olhos do espectador saudoso. (TOLENTINO, 2001, p. 100)

¹⁶ Tolentino, Célia Aparecida Ferreira. *O rural no cinema brasileiro*, São Paulo: Editora UNESP. 2001.

O *Jeca Tatu* é consagrado nas telas a partir do ano de 1959, reforçando a visão caricatural do homem do campo, inadequado, rude e atrasado que é reforçada no universo urbano e inevitavelmente importada no meio rural.

A escola, assim como a mídia, tem um importante papel no processo de disseminação desta imagem, ora referendando-a como consequência irrefutável da vida em um rural atrasado e decadente, ora hiper valorizando a vida da/na cidade como um paradigma a ser atingido, em uma suposta escala linear de desenvolvimento.

O caráter *urbanizador* do trabalho educacional definitivamente atribuído à escola rural, iniciado a partir da década de 50 e revigorado na década de 60, previa a fusão sociocultural do contexto urbano e rural com a predominância dos valores urbanos para a formação dos educandos rumo ao sentido desenvolvimentista hegemônico da época.

A função da escola, era antes de tudo, a de valorizar e divulgar a cultura da sociedade urbana dominante, *condicionada às intenções capitalistas* (LEITE, 1999, p. 38) e alheia à cultura do mundo rural. Com um discurso monocultural e politicamente insensível à demanda local, a instituição escola (enquanto proposta política-pedagógica, prática docente, recursos didáticos...), não considerava a dinâmica sociocultural e ambiental que circundava seu território institucional e trazia uma referência educacional única para ser assimilada, compreendida e reproduzida em todo o território nacional. Assim, opta por estar a serviço do *nivelamento, isto é, de anulação da dicotomia cidade/campo* (LEITE, 1999, p. 43).

2.1.7 Dentro da perspectiva modernizadora, as estratégias educacionais de caráter legalista

A intenção de re-organização da educação, em função da adequação escolar cada vez mais intensamente direcionada ao programa de desenvolvimento econômico adotado, é caracterizada pelas medidas governamentais na incessante busca de apoio estrangeiro (financeiro, tecnológico e instrucional), para sustentar os seus objetivos. Para Ianni (1988), as pressões para o ingresso em uma economia internacional acontece pela necessidade de suprir o mercado que demanda, pela competição com outros países frente a este mercado e a urgência de avanços na tecnologia/produção que dêem conta destas incessantes demandas.

A necessidade de alto nível técnico exige a associação crescente com as organizações que monopolizam a tecnologia mais moderna nas nações de industrialização mais avançada. E essas organizações são as empresas multinacionais, que mantêm os laboratórios de pesquisa e monopolizam a tecnologia (IANNI, 1988, p. 134).

Segundo o autor, existe neste processo de *reversão de expectativas*, ocorrido com a implantação do regime militar, um caráter “integrador” de ações políticas/institucionais capazes de solidificar a estrutura a ser implementada no país, transcendendo assim *a esfera do econômico e projeta-se na órbita do político e do cultural* (IANNI, 1988, p. 153).

Para o aspecto socioeducacional, Romanelli (2003, p.196) identifica *dois grandes momentos definidos* pelo governo militar: O primeiro no plano político ideológico para implantar o regime, que colocava as demandas educacionais em escanteio, no segundo momento já usando de maior “pragmatismo”, tenta-se remediar os problemas agravados e delinear a reforma educacional brasileira dentro da perspectiva do novo regime.

Durante todo o período de 21 anos de governo militar¹⁷, os vários acordos estrangeiros feitos pelo Brasil voltavam-se para a perspectiva de caráter *modernizador* da economia, traziam propostas que ditavam da economia de mercado a princípios pedagógicos que se instituíam na educação formal (seja na prática escolar, seja na universidade, seja no processo de formação docente).

O caráter tecnocrático atribuído à educação distanciava-se da realidade das classes desfavorecidas e construía uma ideologia hegemônica para a manutenção da ordem estabelecida sob a repressão e violência. Forjava-se um contexto educacional promissor, legitimado por alguns intelectuais competentemente reconhecidos e institucionalmente amparados (FAZENDA, 1985). Em muitos casos, podemos dizer que a produção intelectual na área da educação tornava-se refém dos acordos internacionais, das práticas políticas arbitrárias e do esvaziamento da luta nas instâncias do governo.

A relação Estado e sociedade assim vai sendo desenhada no contexto educacional. O cenário consubstancia-se na fragilização das expressões de luta dos sujeitos (como por exemplo estudantis e docentes) e a emergência de uma operacionalização do trabalho educacional voltado para um processo curativo das mazelas sociais em recortes tecnicamente específicos e politicamente adormecidos.

Do ponto de vista da educação rural, a *Constituição de 1967*, mantém o mesmo tratamento que as *Cartas de 37 e 46*, quando obriga as empresas industriais e agrícolas a

¹⁷ Tivemos neste período os seguintes presidentes militares: Castello Branco e Costa e Silva de 1964 a 1969; Garrastazu Médici de 1970 a 1974; Ernesto Geisel 1975 a 1980 e João Baptista Figueiredo de 1980 a 1985.

garantirem o ensino primário gratuito aos seus trabalhadores e filhos. A Carta também fica omissa quanto à garantia dos trabalhadores menores das empresas agrícolas (na verdade é indiferente quanto à questão do trabalho infantil). Em 1969, a emenda constitucional à *Carta de 1967* é promulgada e nela obriga-se *todas* as empresas a sustentar os estudos dos filhos dos empregados entre 7 a 14 anos.

Já 1971, promulga-se a Lei de reforma educacional 5.692/71¹⁸, oficializada sem qualquer discussão e participação democrática representativa. Instituída para a implementação da profissionalização do ensino médio, a 5692 não foi de todo rejeitada (como a que se referia ao ensino universitário) pois trazia no seu contexto um entusiasmo populacional (e docente) para com a possibilidade de atuação bem-sucedida no mercado de trabalho que por hora despontava como promissor (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 142).

No que concerne à educação rural, a 5692/71 não traz o termo como especificidade, de novo ela se incorpora na compreensão da escola universalizada, mas a contempla de forma sutil quando se refere a contextos locais ou regionais, trazendo algumas mudanças controversas em seu texto. A primeira diz respeito ao *calendário escolar* para o campo (artigo 11, parágrafo 2), que ficava a cargo das políticas públicas municipais, geralmente indiferentes à questão da importância do trabalho agrícola para as famílias camponesas¹⁹.

A segunda mudança da Lei está no discurso de *regionalização*, visto em seu *Artigo 4º*:

Os currículos de 1º. e 2º. graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

¹⁸ Foram duas as Leis promulgadas na época: a Lei 5692/71 (destinada à discussão do então denominado ensino de 1º. e 2º. graus) e a Lei 5.540/68 (destinada à discussão da reforma universitária). Para Fazenda (1985, p. 82) “No período 68-72, em clima de “euforia econômica”, a técnica do planejamento vai sendo utilizada em larga escala, procurando dar à política estatal tecnocrática um cunho científico, através de uma linguagem precisa e convincente. Embora muitos dos liberais houvessem sido afastados da esfera política, ao lado de uma ‘ideologia do planejamento’ (que procurava introduzir, de maneira explícita e programada, mecanismos de intervenção que pudessem fornecer ao sistema maior provisão e rentabilidade), o discurso dos documentos da Reforma Educacional encontra-se circunscrito por uma ideologia liberal que o dignifica e o torna praticamente inquestionável”.

¹⁹ O trabalho agrícola como processo de formação do jovem do campo passa a ser uma questão polêmica na década de 90, quando sob a influência das discussões dos direitos humanos, órgãos públicos e entidades não governamentais avaliam com cautela a questão do trabalho dos jovens do campo e sua relação com a questão da exploração no trabalho infantil. Esta discussão, que considero de suma importância para este estudo, será retomada adiante. O CNE (Parecer 36/2001) ao referir-se à lei 5692/71, afirma: “De fato, o trabalho do campo realizado pelos alunos conta com uma certa cumplicidade da Lei, que se constitui a referência para organizar, inclusive, os calendários. Diferentemente dos tempos atuais, em que o direito à educação escolar prevalece, e cabe ao poder público estabelecer programas de erradicação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos alunos no ensino obrigatório”. (p.16)

A regionalização, muito defendida pelo Movimento dos Pioneiros na década de 30, dificilmente sairia da retórica legal e alcançaria uma operacionalização no trabalho das escolas rurais sem a devida estrutura e aparato que fosse proporcionado aos locais. Para tanto, um teor de relativismo é inserido na mesma lei, que deixa de forma clara, a responsabilidade do sucesso de tal medida, a cargo das condições locais e quiçá à *criatividade do educador*, aqueles que, como cita Speyer “*quando muito, cursaram uma série a mais daquela em que ensinam e que são ‘legião’ em nosso meio rural*” (SPEYER, 1983, p.89).

Tal medida pode acenar para processos autônomos de gestão educacional que poderiam de alguma forma trazer benefícios para os contextos locais; o problema, no entanto, é que no contexto de pauperização em que se encontravam os municípios e diante de quadros políticos pautados pela repressão, coação e políticas antidemocráticas, seria difícil imaginar tal proposta funcionando de forma eficaz e justa para as comunidades rurais. A Lei 5692/71 torna-se um grande entrave para um trabalho educacional sério e de qualidade nas escolas rurais (e urbanas) do país, o que acarreta em um processo de insatisfação da sociedade para com a educação nacional destinadas às suas populações.

Como salientam Damasceno e Beserra (2004), um dos paradoxos deste confinamento político-ideológico, está o fortalecimento das versões *rebeldes* da educação que passam a ganhar força nos movimentos populares e de Igreja.

É o caso do conjunto de movimentos sociais que, articulados aos partidos políticos de esquerda ou à igreja católica, vão produzir um estilo de educação e um tipo de saber bastante diferente dos pretendidos pelas necessidades imperialistas do governo americano, entre os quais se destaca a pedagogia de Paulo Freire que vai, depois, influenciar uma das tendências acadêmicas do estudo rural: a educação e movimentos sociais do campo (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 76).

2.1.8 A educação popular de Paulo Freire fazendo o contraponto

O período repressivo do governo militar foi responsável pela dissolução de muitos dos processos de educação popular e dos movimentos sociais, mediante as perseguições aos grupos e pessoas, envolvidas nas causas sociais das camadas populares e a destruição de seus arquivos, registros e literaturas, que poderiam sob o olhar da ditadura, trazer algum risco aos seus valores normativos e coercitivos (PAIVA, 2003; p.288).

Devemos atentar, no entanto, para a existência discrepante de estratégias de “sobrevivência” de trabalhos organizacionais, como o exemplo do MEB, que dentro de uma conjuntura ditatorial como a estabelecida nas décadas de 60 e 70, consegue “respirar” no universo das relações de poder construídas historicamente. Di Rocco registra:

Após a Revolução de 1964, o Movimento de Educação de Base (MEB) continuou a desenvolver seus trabalhos, embora tendo se submetido a várias reformas. Devido ‘as críticas emanadas dos poderes governamentais o MEB, através de seus bispos, e após inúmeros encontros com autoridades de novo governo, alterou algumas de suas diretrizes, substituiu professores e elaborou uma nova cartilha (“mutirão”) em lugar da anterior (“viver é lutar”) (DI ROCCO, 1979, p. 66).

Para o governo ditatorial, ciente dos limites da intervenção repressiva, e da imagem controladora e manipuladora a ela atrelada, é necessário aparentar um *cuidado social* para lidar com as mazelas existentes. Desta forma, para que tais ações não “morram”, e sobrevivam de forma “adequada”, reedita-se e adequa-se ao sistema político vigente, como uma estratégia política eficaz que contribui para a manutenção do *status quo*, como vimos nas estratégias do período do Estado Novo.

Do mesmo modo, as classes populares (oprimidas neste arranjo desigual), também criam estratégias de sobrevivência e luta para combater e permanecer no processo de conquista e guarda dos seus direitos e valores. Paludo afirma:

Nisto as classes populares já possuem larga experiência, até porque sua sobrevivência relacionada à sua capacidade de democratizar esta democracia de aparência, também chamada de restrita, formal. Quer dizer, para as classes populares, a princípio, três caminhos se apresentam: contentarem-se com as esmolas e, não há outro nome para as assistências permanentes; viverem à margem, virando-se como podem; ou lutarem para democratizar a sociedade (PALUDO, 2001, p. 43).

Dentro desta perspectiva, podemos identificar um lento, mas contundente processo de re-surgimento das forças organizativas das classes populares no empenho pela reconstrução democrática do país. A década de 70 traz, neste bojo do comando militarista, as brechas para a organização social, que respirando de maneira cautelosa, consegue de alguma forma solidificar um movimento sociopolítico que desabrochará nas décadas seguintes. Pois, como afirma Borges (1993, p. 84),

A sociedade ativa suas resistências, por vezes até ampliando-as, mesmo convivendo com o militarismo. A longa ação dos novos atores introduz novas práticas de lutas e é inegavelmente inovadora no plano das idéias. Os cenários então assumem novos desenhos. Processos de liberação internos à sociedade, somados à necessidade de respaldo político para reforçar poderes, reestruturam a postura dos militares que se revestem de concepções liberalizantes [...] Surgem novas situações políticas onde são institucionalizadas novas práticas de reivindicação, onde são abertos canais de negociação entre Estado e sociedade, e onde novas lideranças criam fatos novos (BORGES, 1993, p. 84).

No território educacional, a luta social também ganha suporte político, o caráter revolucionário e defensor de uma sociedade justa e igualitária justifica a adoção da **pedagogia freireana**²⁰ pelos movimentos populares.

Paulo Freire trouxe para a educação popular, um referencial político-educacional de inegável relevância. Mesmo com as possíveis fragilidades teórico-metodológicas nos processos de *traduções* da práxis freireana esta era, já no início da década de 60, a opção pedagógica dos movimentos populares voltados ao trabalho de educação de base e foi, para o contexto rural, por exemplo, uma vertente do processo de politização do campo.

Como estudioso, ativista social e trabalhador cultural, Freire conseguiu desenvolver uma prática de alfabetização antiimperialista e anticapitalista que serviu como base para uma luta mais ampla pela libertação. Em sua primeira experiência, em 1963, Freire ensinou 300 adultos a ler e escrever em 45 dias. Esse método foi adotado em Pernambuco, um estado produtor de cana de açúcar a 1.160 milhas do Rio de Janeiro. (MCLAREN, 1997, p. 10)

Os movimentos populares que atuavam no universo rural e urbano do país, como por exemplo: os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) foram influenciados de forma categórica pela revolucionária pedagogia freireana, que buscava a emancipação política dos sujeitos e usava a educação como instrumento pedagógico de elucidação da realidade existente.

[...] no campo pedagógico, Paulo Freire era, tanto quanto foi Anísio Teixeira e, mesmo, por certa influência deste, um seguidor do ideário do escolanovismo, um leitor de John Dewey. Mas a maneira que Paulo Freire trabalhou com essas idéias foi extremamente original e, assim, aqui no Brasil se criou um pensamento pedagógico novo que, com Paulo Freire no exílio, se espalhou como uma pedagogia para os movimentos populares do Terceiro Mundo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 118).

Freire foi exilado durante o regime militar, mas a repercussão do seu trabalho não morreu. Questionando a sociedade discriminatória, as relações de poder que nela estão estabelecidas e a forma como este poder ganha força e se naturaliza, a pedagogia de Freire demonstrou como o trabalho educacional pode estar atrelado a uma agenda de luta, que desconstrói, de forma inexorável, a proposta da escola formal existente até então.

[...] os escritos de Freire incorporam um tipo de luta e oposição discursivas que não apenas questionam a maquinaria opressiva do estado, mas também favorecem a formação de novos indivíduos e movimentos culturais engajados na luta em torno dos valores modernistas de liberdade, igualdade e justiça (GIROUX, 1997, p. 16).

²⁰ Freire conseguiu, no governo Jango, implementar o seu trabalho educacional de alfabetização de adultos no país quando com o Golpe Militar foi obrigado a deixar o país e exilar-se no exterior, onde construiu uma carreira de significativa importância para a História da Educação crítica e revolucionária.

Não é difícil compreender, no entanto, como tal proposta pedagógica (reconhecidamente eficiente no processo de alfabetização de adultos) em seus princípios genuínos, não voltou a ser oficialmente implementada após o governo João Goulart, mesmo sendo objeto de interesses governamentais no esboço de propostas tidas como inovadoras.

Segundo Ghiraldelli Júnior (2003, p. 130) “o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL) em 1967, para se fazer passar por eficaz, chegou mesmo a dizer que poderia utilizar-se do “método Paulo Freire desigeologizado”, como estratégia de “reconhecimento” do potencial educativo do teórico. Na tentativa de trazer a imagem do “cuidado social” ao seu contexto educacional, a propaganda governamental apropria-se da repercussão do “método” com uma equivocada perspectiva tecnicista de um processo educativo inerentemente político e com princípios filosóficos de sofisticada elaboração.

Para Buffa e Nosella,

Os idealizadores do Mobral, assim como os da Lei no. 5.692/71, admitidas suas boas intenções, cometeram o equívoco de acreditar que é possível educar o cidadão à revelia da situação econômico-política do país. De fato, divulgou-se que o Mobral utilizava a “técnica” de Paulo Freire, como se fosse possível destilar desse movimento de educação de adultos dos inícios dos anos 60 uma essência técnica neutra (BUFFA E NOSELLA, 1987, p. 145).

Embora de difícil mensuração, podemos afirmar que a Pedagogia de Paulo Freire trouxe impactos no trabalho educacional das comunidades rurais, surgiram outras possibilidades de reflexão e análise do contexto e luta social, sedimentou-se (ainda que de forma precária e arriscada) a idéia de transformação social e desnaturalização das realidades existentes. Ao buscar a desalienação do povo através de uma proposta pedagógica *dialógica* e emancipatória, muito foi sendo construído para os envolvidos em uma incessante luta por melhores condições de vida no campo.

Não seria absurdo afirmar que, caso genuinamente adotada como prática pedagógica na educação formal, a educação popular baseada nos princípios freireanos, traria implicações perigosas para a política governamental de um país de governo não democrático. Pois ela, como afirmou Florestan Fernandes (ROMANELLI, 2003, p.183), carregava uma concepção de *educação como fator social construtivo*, capaz de ajudar um país a crescer de forma produtiva, sem no entanto deixar de ser uma nação democrática e socialmente justa.

Qualificar profissionalmente sem amadurecer politicamente torna-se o grande paradoxo do sistema educacional de um governo que não intenciona solidificar posturas autônomas de suas classes populares, pois a formação técnica “necessária” para o trabalho, não deveria passar pela formação política de seus trabalhadores. Como então, uma ditadura

militar poderia, através da demanda pela alfabetização dos trabalhadores, utilizar-se de uma proposta de alfabetização que fomentasse o espírito questionador sobre as condições de trabalho ao qual estão submetidos?

Para alguns, abdicar de trabalhar com os princípios da educação voltados para uma sociedade que se deseja desenvolver democraticamente, “*foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados*” (ROMANELLI, 2003, p.183). Assim, a opção que se fez por uma educação voltada para o discurso do desenvolvimento econômico em descompasso com as políticas sociais e visão democrática de sociedade, paulatinamente construída após a década de 30, vai ser ainda mais sedimentada no governo militar.

De forma estratégica, o regime militar tentou abortar a expressão da educação popular no território nacional, mas a mesma sobrevive no tensionamento do período ditatorial e, paradoxalmente, realiza um trabalho “subterrâneo” de oposição e fortalecimento da esquerda brasileira nos subterfúgios dos *movimentos sociais* da época.

É neste contexto do final da década de 60 e nos anos 70, entre os militares, movimentos de base e educação popular que surge no cenário do campo brasileiro a proposta francesa da *Escola Família Agrícola*.

Aqui, o estudo passa a focalizar na discussão da *Escola Família* enquanto movimento popular que se instala no país dos anos militares. No calor da discussão sobre o significado deste momento sociopolítico no Brasil e do contexto da educação popular, vamos compreender como a *Escola Família* encontra território para ser apresentada, instalada e consolidada como alternativa pedagógica ao rural. Levando em consideração as já discutidas estratégias de sobrevivência dos movimentos populares e as possíveis adequações para que as mesmas se mantenham em ação.

2.2 A Escola Família Agrícola – entre caminhos e princípios.

A *Escola Família Agrícola* (EFA) é uma proposta de escola rural que visa o fortalecimento da relação escola comunidade dentro de uma perspectiva integrativa de educação, onde as freqüentes dicotomias *teoria e prática, conhecimento elaborado e conhecimento popular, mundo da vida e mundo da escola, estudo e trabalho* se dissolvem em uma única proposta que pressupõe garantir uma melhor formação do jovem rural em sua comunidade.

Para concretizar esta proposta as EFA têm como referencial teórico metodológico a *Pedagogia da Alternância (PA)*, que emerge com o movimento das *Maison Familiales Rurales* em 1935, em um pequeno povoado de Sérignac-Péboudou na França, mediante a iniciativa de agricultores locais junto ao padre Granereau, pároco da Igreja comunitária.

Para Nosella (1977, p.18), a história das escolas famílias “é antes de mais nada a história de uma idéia, a história de uma convicção que permanece até hoje, contra tudo e contra todos” . Segundo o autor, a idéia advém da reflexão sobre a função social da escola rural e sua visível inadequação ao contexto no qual está inserida. Uma inadequação que era fruto *do desinteresse, por parte do Estado e da Igreja, frente ao problema do homem do campo* (1977, p.18) que acarretava em grande parte, na mudança dos jovens para os centros urbanos e na crescente indignação destes camponeses no interior da França. A trajetória do Granereau deflagra o início do movimento,

Desde 1911 o Abbé Granereau tinha fundado um sindicato rural no intuito de ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo através de algumas elites. Em 1914, ele chegou à conclusão que o problema agrícola nada mais era que um problema de escola, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais. Em 1930 deixou voluntariamente uma grande paróquia urbana para se instalar na pequena paróquia rural de Sérignac-Péboudou. Exatamente aqui, após muitas dificuldades, no dia 21 de novembro de 1935, quatro alunos se apresentaram à casa paroquial. O Abbé Granereau mostra-lhes a Igreja, o presbitério, a casa paroquial, sublinhando que tudo aquilo tinha um aspecto e ruína e acrescentava: ‘tudo isto é símbolo do mundo rural...se quiserem começaremos algo que mudará tudo’ (NOSELLA, 1977, p.20).

Resulta desta mobilização comunitária a proposta (artesanal) de escola que passou a funcionar sob a orientação pedagógica do próprio padre Granereau, alternando o período de aulas com a convivência em suas casas. A participação dos agricultores faz da experiência das *Maisons*, um trabalho pautado também na vivência no sindicato rural (ZAMBERLAN, 2003), palco de boa parte das reflexões dos pais camponeses.

Eles criaram empiricamente uma estrutura de formação que seria da responsabilidade dos pais e das forças sociais locais, na qual os conhecimentos a adquirir se encontrariam, sem dúvida, numa escola, mas também e antes de tudo na vida cotidiana, na produção agrícola, na comunidade da vila. Eles inventaram uma fórmula de escola baseada na Pedagogia da Alternância e que induz uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, os pais e os formadores da escola (GIMONET, 1999, p. 40).

A proposta da escola visava a interação destes jovens ao seu meio rural e buscava o sentido da vida escolar para os seus contextos socioculturais e produtivos. Um estudo voltado para a vida prática, dialogando com a vida no campo, educando para o trabalho e assumindo a

importância da mão-de-obra dos jovens para a produção da família... demandas fundamentais para a concretização da *Pedagogia da Alternância*.

Redimensionando a proposta curricular e metodológica para que tal alternativa educacional conseguisse de fato ser consolidada no campo, a PA foi sendo construída ao longo do trabalho desenvolvido pelo grupo. Nosella (1977, p. 22) destaca quatro elementos importantes na configuração da proposta: *um currículo próprio* capaz de suprir a demanda comunitária na relação com o trabalho rural agrícola; *um sistema de internato* que foi sendo instituído com os jovens que terminavam pernoitando na escola e voltando para suas casas ao fim de um determinado (curto) período, fazendo desta forma o diálogo com suas famílias; *uma relação muito estreita com os sindicatos e organizações sociais e religiosas locais* na busca pela inserção dos jovens nos projetos comunitários locais e no envolvimento dos mesmos para com o projeto escolar.

Na década de 40, um crescente processo de divulgação da primeira experiência vai acarretar na implantação de escolas pelo interior da França que resulta por sua vez, na conseqüente profissionalização da proposta da *Pedagogia da Alternância*.²¹

Para Begnani (2003),

A experiência inicial ficou amparada juridicamente na SCIR²² que criou uma ‘seção de aprendizagem rural’ com um estatuto vinculado ao Sindicato para dirigir a “Escola Camponesa”. Em 1937, com a oficialização da experiência, as famílias adotam um estatuto específico, criando uma Associação com o nome de “Seção Rural da SCIR para a Cultura do Ameixeiro de Agen”. Somente em 1941 criam um estatuto independente do Sindicato, institucionalizando a primeira “Associação Maison Familiale de Lausun” (Nove-Josserand, 1998, p.7-8). Esta fórmula associativa própria e autônoma é seguida até hoje como um dos pilares fundamentais que sustenta o sistema educativo por Alternância (BEGNANI, 2003, p. 27).

Segundo Caliari (2000), já no início da década de 40 existiam dezessete escolas no país. Em 1942 foi criada a *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales* e em 1945, já se tinham registradas 587 *Maisons* distribuídas pelo território francês. Begnani (2003) afirma ser este o período mais fecundo das MFR “com três grandes acontecimentos: a revitalização institucional da União Nacional das MFRs; a sistematização pedagógica e a expansão vertiginosa, passando de 80 para 500 MFRs” (2003, p.28)

Nesse período pós-guerra, o movimento passa uma crise identitária frente à *persona* do padre Granereau, a liderança católica francesa responsável pela construção da PA. Nosella (1977) afirma que com a ampliação das *Maisons* e a implantação da *Union*

²¹ Ver Nosella (1977).

²² Secretaria Central de Iniciativa Rural.

Nacionale... iniciaram-se os atritos frente ao gerenciamento das escolas junto à liderança do padre com sua aparente dificuldade organizacional e sua desconfortável relação política com o poder alemão. Além disso, o autor ressalta como ainda mais pertinente, a concepção de escola eminentemente rural concebida pelo pároco, que de certa forma não condizia com os desejos comunitários a ela atrelados.

O sacerdote cogitava de uma escola camponesa em sentido total e extremado, sem abertura para a cidade ou para outras formas de educação. Ele queria uma formação rural totalmente fechada, que perfizesse todo o sistema escolar, do primário até a universidade rural. (NOSELLA, 1977, p.24)

Com a dissonante reação dos pais agricultores, houve um atrito entre o padre e os grupos. Tal rompimento “ideológico” vai resultar no afastamento de Granereau do Movimento o que implica na reorganização das escolas em pleno processo de expansão francesa. Daí que, ainda de acordo com Nosella (1977), vimos surgir a sistematização da proposta educacional e a busca por apoio técnico específico da área de educação que resultaram na *pedagogização do movimento*,

[...] foram chamados técnicos em educação e pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao Movimento um quadro teórico e técnico mais formais, saindo da pura intuição e improvisação. O sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a Alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletir sobre o que isto poderia representar para educação (NOSELLA, 1977, p.25)

E é então que em 1968, com a reformulação do ensino francês, que a Pedagogia *da Alternância das Maisons* passa a ser reconhecida pelo sistema educacional do país como *Maison Familiale Rurale d'Éducation et d'Orientation*, afirmando-se com relativa autonomia como proposta diferenciada de educação do campo. Surgem as estratégias de trabalho educacional com a Alternância, como os *planos de estudo* de Duffaure, que viabiliza a instrumentalização da relação comunidade escola. (NOSELLA, 1977)²³

O autor ressalta também que o rápido processo de expansão das *Maisons* no período pós guerra até a década de 60, tem como consequência um repensar por parte dos agricultores envolvidos no movimento sobre a forma como o trabalho se expandia e a qualidade desta formação.

Este processo de expansão demanda uma organização específica capaz de articular as escolas e suas experiências, fazendo surgir as organizações intermediárias, num sistema de

²³Tais instrumentos da Pedagogia da Alternância serão apresentados adiante no texto.

rede que dialoga em diversos níveis locais, regionais e nacionais, tentando de certa forma dar conta das peculiaridades locais e manter/coordenar a proposta sob um arcabouço de território nacional.

2.2.1 As discussões em torno da *Alternância*

Linguístas apontam a origem do termo *Alternância* na língua francesa, desde o final do século XIV. Mas o termo, que se refere a algo que se repete em movimentos alternados, vai, segundo Begnani (2003), ganhar a expressão *alternância pedagógica* no início do século XX, utilizada pela universidade de Boston nos EUA. Na França da década de 30, o termo é adotado pelas *Maisons Familiales Rurales*, traduzindo o vínculo entre teoria e prática na relação educação e trabalho e vai na década de 70, ser formalizado pelas ciências da educação, por ocasião do Colóquio de Rennes intitulado “L’enseignement supérieur em alternance” (SILVA, 2000).

Esta formalização do discurso da Alternância apresenta-se de duas formas: de um lado, a alternância vivenciada no universo rural francês e do outro, permeando a educação profissionalizante e a formação para o trabalho (esta última adotada de forma entusiasmada pelo ministro da educação da Suécia, nos anos 70, para o incentivo à educação de jovens e adultos).

O contexto de reconhecimento do potencial pedagógico da Alternância vai preenchendo territórios na discussão educacional da época, e contribui para que a mesma seja diluída em perspectivas diversificadas da relação alternada entre a teoria e a prática no universo educativo. Begnani afirma que na França de 1971, com a *Lei Royer*, a expressão Alternância ganhou visibilidade e expansão, sendo implementada de forma generalizada nas escolas públicas para resolver os possíveis problemas pedagógicos existentes.

A generalização da proposta da Alternância era um grande risco para o seu próprio fim. Por isso André Duffaure defende ardentemente a idéia de que a Alternância não é uma resposta para tudo (Duffaure, 1993, p.89). A lei de 12 de junho de 1980, sobre as formações profissionais alternadas, organizadas em conjunto com os meios profissionais, representou o coroamento das iniciativas de formação em Alternância na França (BEGNANI, 2003, p.29).

Dentro de um contraditório e conflituoso percurso teórico que debate quando as *relações entre teoria e prática profissional* configuram-se como “Alternância”, a mesma alcança uma certa notoriedade como referência metodológica de qualificada visibilidade, ainda que de considerável imprecisão conceitual (SILVA, 2000).

Para Begnami (2003)

(...) além da luta das MFRs por uma autonomia, as Leis mais explícitas de reconhecimento legal da Alternância surgem após a pressão dos jovens face a dificuldade de emprego e ao sistema educacional tradicional desconectado da realidade, sobretudo, do mundo do trabalho. Portanto, além das lutas intermináveis do movimento das MFRs existiu um contexto político favorável, onde as forças mobilizadoras da sociedade também deram indiretamente, as suas parcelas de contribuição no processo de reconhecimento da Alternância. (BEGNANI, 2003, p.29)

Este entusiasmo pelo potencial da Alternância pode ser justificado pelo seu caráter até então inovador na relação pedagógica com o mundo que a cerca. Podemos afirmar que como referencial teórico-metodológico, ela busca o diálogo entre o intelectual e o manual, entre o *pensar sobre* e o *trabalhar com*, entre o *aprender* e *fazer*. Mais especificamente, a *Pedagogia da Alternância*, defende a *formação técnica* – voltada para o trabalho, a *formação geral* – voltada para o conhecimento elaborado contextualizado, a *formação humana* – voltada para a formação de lideranças²⁴.

Para tanto, ela propõe a *alternância* da presença dos alunos entre a escola e a comunidade como concepção de *diálogo educativo* utilizando-se de instrumentos pedagógicos próprios, buscando um processo de formação docente diferenciado e apropriado e, visando o fortalecimento da relação escola/comunidade na gestão, organização e coordenação da proposta educacional. Uma busca relacional, proveniente de um processo de reflexão sobre as condições de vida e as deficientes perspectivas de trabalho instaladas no campo francês do início do século XX.

Tida como um *movimento educativo* (GIMONET, 1999), a *Pedagogia da Alternância* por vezes confunde-se com a proposta das *Maisons Familiales*. Uma consubstancia a outra, ambas são vistas na perspectiva de *movimento*, sendo que a PA corporifica a estrutura da escola família agrícola, mas se encontra presente em versões diferenciadas da mesma. Ou seja, não encontraremos EFA sem a PA, mas com certeza podemos encontrar a PA em diferentes perspectivas de escolas famílias.

Assim, podemos inferir que a *Pedagogia da Alternância*, ao substanciar a concepção das escolas família em sua gênese, torna-se um movimento educativo dentro de um outro movimento de estrutura pedagógica ainda mais complexa. Como provoca Gimonet,

A Alternância em formação pode se limitar a um simples método pedagógico ou pode dar origem a um verdadeiro sistema educativo no qual ela seria um dos componentes. Este é o caso do movimento educativo que

²⁴ O processo de formação dos monitores das EFA na França, e posteriormente no Brasil, também tem sido objeto de estudo em trabalhos acadêmicos sobre a PA, como o Nosella, 1977, Begnani, 2003.

constitui os Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFA's (GIMONET, 1999, p.39)

Este sistema educativo, inicialmente artesanal nos contextos rurais franceses, vai sendo subsidiado por autores como Célestin Freinet, Ovide Decroly, John Dewey, Roger Cousinet, Maria Montessori, Paulo Freire...e construindo um eixo político-pedagógico pautado numa educação democratizadora com ideais transformadores. O desejo de realizar o diálogo entre teoria e prática em função de um equilíbrio socioeducacional no rural tateava ainda que de forma embrionária, na concretização das suas propostas escolares.

Analisando o universo das CEFFA²⁵, Silva (2000) apresenta três formas de Alternância – da “mais elementar à mais complexa” – identificadas pelo francês Bourgeon em um estudo de 1979. São elas: a alternância **justapositiva**, a alternância **aproximativa** e a alternância **integral** ou **copulativa**.

A **alternância justapositiva** acontece quando existe uma relação temporal entre o trabalho e o estudo, sem no entanto haver um vínculo entre ambos, não há uma ligação entre os conteúdos, nem existe um fator de conexão das atividades exercidas nestes espaços (SILVA, 2000, p.24).

A **alternância associativa** estabelece uma relação mais enfática que a anterior, na medida em que busca, por vias institucionais, criar um vínculo entre o trabalho e o estudo, que de forma concomitante e supostamente associada, pressupõe estar formando o educando na relação teoria e prática, que muitas vezes apenas acontecem simultaneamente, sem no entanto, garantir o diálogo entre elas. Segundo Silva (2000, p. 25), a **alternância associativa** “caracteriza-se muito mais por uma simples adição das atividades entre si, ou seja, é uma Alternância que associa sem verdadeiramente religar, sem unir” .

A **alternância copulativa**, diferentemente das duas últimas, propõe uma formação socioprofissional e escolar baseada na reflexão sobre os dois espaços e sobre seus contextos. A vida do estudo e a vida do trabalho alimentando este processo educativo, um trazendo subsídio para o outro,

implicando realmente o estudante em uma tarefa de produção, de forma a ligar a ação e a reflexão sobre o porquê e o como, os conteúdos dos dois momentos encontram-se em permanente relação, completando-se e enriquecendo-se mutuamente” (SILVA, 2000, p.25).

Tais variações da forma e perspectiva da Alternância podem ser interpretadas ainda como fatores de “imprecisão” conceitual e operacional no terreno escolar. A Alternância

²⁵ Centros Familiares de Formação em Alternância.

ainda buscando uma fundamentação teórica e prática capaz de legitimá-la como uma concepção de trabalho educacional para além da *performance* metodológica.

Gimonet apud Silva (2000, p. 26) afirma que

Pouco ainda se sabe sobre os processos que se desenvolvem em nível do pedagógico, do educativo, do pessoal...Desconhece-se muito dos saberes que se mostram como eficientes para os sujeitos envolvidos nos processos educativos, assim como os fatores relacionais que intervêm nos diferentes lugares de formação, influenciando a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal. Poucos estudos abordam a parte e a natureza das motivações e dos projetos dos alternantes...(GIMONET apud SILVA, 2000, p.26)

Segundo Queiroz (2004) é comum encontrar os três tipos de Alternância no universo das escolas famílias brasileiras que aportaram no país na segunda metade do século XX e tem até os dias atuais um considerável registro de expansão no campo do Brasil.

2.2.2 As EFA chegando ao Brasil

A EFA chega ao Brasil no final dos anos 60 e início dos anos 70, via a região de Veneto, Itália.

Diferentemente da versão francesa original, que foi sendo paulatinamente apropriada pelas organizações sindicais de agricultores locais, a *Scuola della Famiglia Rurale*, no seu processo de adaptação em outro contexto europeu, apresenta como principal característica uma estreita relação com os poderes públicos locais e com forte e determinante influência da Igreja.

O movimento das SFR italianas, não resistiu muito, teve seu apogeu e arrefecimento nas décadas de 60 e 70. Estudos (NOSELLA, 1977; ZAMBERLAN,2003;) atribuem esta *desmobilização progressiva* das EFA italianas ao intenso processo de êxodo rural nos anos 70, às lacunas na formação dos educadores nos princípios da Alternância e ao insuficiente envolvimento das bases nos contextos escolares.

Mas, ainda assim, é esta versão italiana que a Igreja católica no Espírito Santo, sob a liderança do padre italiano Humberto Pietrogrande, insere no campo brasileiro, como um “projeto pastoral” no final da década de 60 (ZAMBERLAN, 2003).

Em seu estudo Nosella (1977, p.35) atribui duas razões para a ação do padre no Espírito Santo: uma *estrutural* – por ser este um território de tutela jesuíta, ordem da qual o mesmo fazia parte; e outra *motivacional* – uma nova perspectiva da Igreja em encorajar seus representantes a adotarem uma causa social popular como proposta de trabalho sacerdotal.

Com a conjuntura de decadência social proveniente da crise do café na região, afetando sobremaneira a vida dos imigrantes italianos, a idéia surge muito no sentido de reagir em prol da qualidade de vida destes imigrantes e de conseguir trabalhar melhor com suas realidades no Brasil. As *Escolas Família Agrícolas* (EFA) tornam-se uma possível estratégia de organização dessa realidade socioeconômica para o rural capixaba. É assim que, para concretizar este processo de inserção das EFA no país, foi criada a Associação dos Amigos do Espírito Santo (AES) em 1966, mantendo um diálogo entre Itália e Brasil e garantindo a viabilização das instituições e formação dos seus educadores.

A AES significou a oportunidade de estabelecer convênios de apoio econômico, técnico, cultural com o governo da Itália (SILVA, 2000, p.83) e viabilizar um “profícuo intercâmbio”²⁶ entre os dois contextos.

Nesta proposta existiam ações operacionalizadoras deste intercâmbio; primeiro, o envio de pessoal brasileiro para a Itália e, conseqüentemente, a vinda de técnicos italianos para monitorar os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos no Brasil. Por fim, como nos aponta Nosella, a constituição de Comitês locais, que vão dar corpo representativo ao movimento que apenas se instalava no território nacional.

Tal processo de formação de recursos humanos, voltado para a apropriação da proposta da Alternância, vai ganhar mais fôlego em 1968, com a oficialização do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), *a entidade de promoção social voltada para a implementação e coordenação de ações na área de educação, saúde e ação comunitária no meio rural capixaba* (SILVA, 2000, p.84; ZAMBERLAN, 2003, p.37), por onde se iniciava o processo de consolidação das primeiras escolas famílias brasileiras.

Para o MEPES²⁷ com sua ampla proposta de trabalho sócio educacional no rural capixaba, as EFA seriam mais uma vertente de ação social no contexto, mas, segundo avaliação de Nosella (1977), ao longo da história da entidade, esta vertente é que vai de fato, legitimar o seu trabalho no contexto rural do Espírito Santo.

²⁶ O estudo de Nosella (1977) traz a discussão do significado de “intercâmbio” na relação estabelecida entre os dois países no processo de implantação das EFA .

²⁷ Fazia parte da junta diretora do MEPES, inicialmente os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários, dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo (ACARES). Alguns anos mais tarde sua estrutura jurídica foi modificada acrescentando também nesta composição um representante dos pais dos alunos das EFA, um representante dos operadores da Entidade, um representante das Entidades Nacionais convenentes (NOSELLA, 1977, p.39).

Certos da complicada e onerosa sistemática de formação de monitores das EFA via a extradição dos mesmos para a Itália, o MEPES vai passar a atender esta demanda no processo de formação deste recurso humano.

Segundo Nosella (1977, p.44) o MEPES trazia como recortes de ações no seu projeto de formação de monitores de escolas famílias: a tentativa de *nacionalizar a experiência* e a tentativa de *mediar* o objetivo geral de promoção do homem do campo capixaba e a EFA ...o “instrumento técnico de aplicação deste objetivo”.

Assim, podemos inferir que, enquanto *instrumento técnico*, a EFA tornou-se importante para a Igreja quando visando a possibilidade de organização social do rural capixaba. Assim como para o poder público de 64, uma experiência que poderia ampliar a participação da base popular nos projetos de sociedade capitalista internacional (ZAMBERLAN,2003)

2.2.3 “Nacionalizando” a EFA

O momento de implantação no Espírito Santo é de extrema relevância para a consolidação do movimento no Brasil e seu posterior processo de expansão. Com o crescente esvaziamento da produção agrícola local, as lavouras de café estavam sendo substituídas por grandes áreas de pasto, causando um empobrecimento da atividade agrícola na região e um conseqüente desmantelamento das pequenas propriedades rurais em detrimento da empresa agrícola moderna e de larga escala. A intenção do trabalho de Pietrogrande, era de colaborar com a situação dos pequenos proprietários imigrantes italianos e seus descendentes, que habitavam no interior do estado capixaba.

Mas poderia a *Pedagogia da Alternância* em sua gênese participativa e construída pela base, tornar-se uma versão instrumentalizadora do caráter integrativo visado para os padrões do desenvolvimento rural dos anos 70?

Para Silva (2000) a EFA tinha como prerrogativa de atuação, uma proposta de integração do mundo rural com o projeto de desenvolvimento da sociedade e nesta perspectiva,

[...] caberia à escola garantir alguns princípios básicos como o desenvolvimento de uma educação nacional, ligada à vida e partindo dos problemas do meio, onde a aprendizagem realizar-se-ia via atividades concretas, cientificamente trabalhadas, conferindo oportunidades iguais de educação a toda população e um ensino geral básico orientando as formações específicas (SILVA, 2000, p.82)

Para tanto, foram feitos investimentos por parte das escolas na sua infra-estrutura pedagógica, nos seus equipamentos e recursos técnico-pedagógicos, na formação do “professor rural”, em projetos voltados para as áreas de saúde e assistência social. A escola pensada para o entorno, com calendários e currículo adequados e significativa inserção na região. Mas o processo de institucionalização escolar não chega a ser um quesito simples, haja vista a relação teoria e prática que deveria ser buscada como referência curricular básica²⁸.

A partir de 1972 inicia-se os Cursos Supletivos Regulares. Iniciou com dois anos (5^a. e 6^a. séries) e depois, o segundo ciclo fundamental completo em 3 anos, com diploma de conclusão do Ensino Fundamental e pré-qualificação profissional em agropecuária. O público era, na maioria, adolescentes acima de 14 anos de idade, filhos de agricultores familiares (BEGNANI, 2003, p.33).

Ainda segundo o autor, o desafio se instalava a medida em que a EFA se consolida como instituição de pré-qualificação profissional e escolarização formal. Era necessário pensar os instrumentos da *Pedagogia da Alternância* em diálogo com o currículo oficial, um dilema que até os dias atuais vai persistir no universo pedagógico das EFA, como veremos a seguir, neste estudo.

Em 1974, após o processo de implantação e consolidação das escolas do Espírito Santo, com os cursos de ensino fundamental (5^a a 8^a.série) , com a sua certificação pelo estado, com o também ensino supletivo e com a primeira escola de “segundo grau” em Olivânia em 1976, o processo de expansão das EFA é fortalecido.

Os anos seguintes marcaram a criação de mais outras cinco EFA de 2^o. Grau em diferentes regiões do Estado, assim como a paulatina expansão das Escolas Família para outros estados brasileiros: Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais, entre outros. Analisando esta fase, Zamberlan (1991) destaca as dificuldades financeiras vivenciadas e a falta de apoio das administrações locais como características marcantes desse período (SILVA, 2000, p. 85).

Tamanha expectativa em torno da formação no rural precisa ser melhor observada quando dentro de um contexto sociopolítico de singular peculiaridade.

²⁸ A discussão do desafio curricular desta fase de expansão é bem trabalhada no texto de Nosella (1977). O autor afirma ter sido este um dos grandes entraves do item “intercâmbio” afinal, a PA entra como uma proposta metodológica e precisa ser adaptada no universo local e este processo pode ser visto de forma quase artesanal, mostrando a fragilidade conceitual do universo educacional das EFA brasileiras na época: “O técnico italiano não conhecia a estrutura escolar brasileira e não tinha o instrumental teórico para uma feliz adaptação. Era desconhecida a mínima bibliografia do país; desconhecida a legislação. O primeiro currículo foi montado na base do currículo das EFA italianas, procurando adaptar os elementos mais óbvios, por ex: o assunto “uva” era substituído pelo assunto ‘banana’, as aulas de mecânica agrícola eram deixadas de lado, etc.” (NOSELLA, 1977, p.51)

Como identificar, no limiar de opressão política típica dos anos 70, o caráter emancipatório das EFA que rapidamente se implantavam no país? De que forma foi possibilitado à esta estrutura alternativa conviver, sobreviver e expandir ao longo de três décadas de significativas mudanças sociopolíticas no Brasil?

Admitindo a rapidez com que tais escolas foram se espalhando pelo rural brasileiro, Zamberlan alerta que

Esta rapidez foi fruto de solicitações providas, como constatamos nos relatos e documentos, de algumas lideranças rurais e padres que, desejosos de atender, às necessidades imediatas dos agricultores, movimentaram muita gente no fazer “mutirões para construir casa e pouco no pensar para planejar conjuntamente o futuro pedagógico e político de cada unidade que foi construída. (ZAMBERLAN, 2003, p.40)

Vimos quando autores como Paiva, (2003), Paludo (2001) apontaram para os riscos da política de organização social e política presente nos movimentos populares do Brasil da década de 60 que quando não sufocada pela repressão militar, foi substituída em muitos casos, por uma visão desenvolvimentista pautada em ideais capitalistas internacionais. A expansão das EFA durante o regime militar suscita questionamentos, devido à inadequação do discurso da participação popular dentro de um governo que não se dispunha ao diálogo.

[...] estamos convictos de que uma simples lista de fatos ao mesmo tempo revela e esconde o “porque” da expansão das Escolas famílias no mundo e particularmente, aqui no Brasil. As EFA nasceram também no Brasil de uma convicção de que algo poderia ser feito para os agricultores e, em parte, pelos agricultores. Essa convicção, entrando em dialética com as condições objetivas de seu contexto sócio-cultural e econômico, parece produzir uma situação ambígua (NOSELLA, 1977, p.46).

Como vimos, algumas iniciativas de cunho social, quando não totalmente resistentes ou perseguidas pelo poder da ditadura, mudavam o direcionamento de suas propostas rumo a uma nova postura diante do contexto que se instalava – uma latência política muito comum nos anos de repressão. Como estratégia de sobrevivência, como sinais de ingenuidade política ou ainda como opção política “redirecionada”, o fato é que tais mudanças garantiam a permanência destes espaços em plena conjuntura ditatorial . A análise desta expansão e da bem-sucedida relação das EFA com os contextos rurais da década de 70 pode significar um grande avanço político destes contextos para impor uma estrutura pedagógica autônoma em tempos de repressão, ou pode, de forma mais realista, significar uma adequação da proposta “popular” da EFA a um contexto sociopolítico de força maior.

Para Calieri,

A prática da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo deparou-se com o projeto de desenvolvimento implantado pelo Estado tecno-militar pós-64. As propostas para o setor agrícola previam a sua integração ao desenvolvimento e expansão do capitalismo internacional via incorporação dos conceitos da “Revolução Verde” no que concerne à quimificação e produção monoculturista para a exportação (CALIERI, 2000, p.86).

Com opinião semelhante, Silva (2000, p. 82) complementa afirmando que muitas destas perspectivas educacionais refletiam uma concepção *economicista* na busca pela modernização do rural rumo ao projeto de desenvolvimento.

Claro que esta versão integrativa não poderia estar desatrelada de um ônus sociopolítico importante – e obviamente com implicações socioambientais bastante desmerecidas na época, como a adoção de práticas agrícolas nocivas e adequações de trabalho no campo, que pouco comungavam com a valorização do ambiente, o saber e produção local, a emancipação política dos sujeitos e a construção de autonomia no campo. Possivelmente camuflada em seu potencial de transformação, ou intencionalmente adaptada aos rumos sociopolíticos da nação, se a EFA tem como princípio a organização social no campo a partir das demandas do local, é no mínimo preocupante a sua adesão sem conflitos a um projeto de desenvolvimento tão distante de suas realidades e necessidades.

O fato é que dentro das perspectivas da escola formal existente, a escola família trazia uma concepção diferenciada da relação com o entorno e, isso claramente sobressaiu no universo de potencialidades no rural.

Nosella (1977; p.54), ao concluir sua análise dos objetivos do MEPES com as EFA, enfatiza: “Trata-se de uma escola cujo objetivo fundamental explícito visa a uma mudança social”. O autor afirma haver nesta perspectiva a tendência do trabalho de formação profissional do jovem rural, ou seja a capacitação destes jovens para o trabalho, enfatizando suas chances de vida no campo, por si só já pode significar esta mudança. Para o autor, “pode-se dizer que a Escola Família não é profissionalizante, e sim vocacional, a serviço dos adolescentes do meio rural”.(idem).

Bem, a formação profissional do jovem no rural não seria rejeitada pelo sistema educacional dos anos 70, seria, obviamente, muito bem vinda, haja vista a necessidade premente de incentivar a relação educação e trabalho. Sendo assim, o discurso da *mudança social* estava bem representado no seu nível setorial, o que não necessariamente significava a adesão à luta por uma mudança social e de paradigmas de desenvolvimento e sociedade.

É dentro desta perspectiva, entre a ousadia e a adequação, que a escola família encontra espaço e vai sendo reconhecida como uma alternativa viável para as famílias, ao tempo que aceita no universo do poder público local.

Podemos identificar neste percurso uma “esquizofrênica” relação sobre o papel da escola como universo pedagógico próprio: a EFA como uma “escola” que propõe oferecer a educação dos jovens do rural formando-os a partir da sua realidade e potencial local, ou a instituição social que vem para acolher as demandas socioeconômicas e culturais do rural, ou seja, uma alternativa que possa dar conta de “fragilidades” gerais (trabalho, espiritualidade, organização social, família, estudo) na formação do homem do campo?

A primeira como alternativa pedagógica de formação do jovem, a segunda como alternativa sociopolítica na formação da comunidade. Para muitos, isto talvez esteja relacionado organicamente, mas a forma como a EFA vai entrar nos contextos brasileiros pode sinalizar que existem diferenças (sutis ou não) na repercussão que uma escola família pode desencadear no universo no qual se insere.

E por hora, podemos ter este questionamento como provocação conceitual: as demandas socioeconômicas precisam estar questionando a relação de produção no rural, a questão agrária, a questão socioambiental, o projeto de sociedade. Plataformas políticas de grande força para consolidação de um movimento social. Aqui mora uma questão de fundamental importância para este “movimento educativo”, pois sua força como conjunto, parece não alcançar a repercussão do que adiante vamos categorizar de *movimento social*, embora esteja dentro dele concebida.

Por onde vai caminhar a Escola Família, quando os movimentos populares dos anos 70 vão paulatinamente se transformando em movimentos sociais? Que trajetórias serão tomadas da educação rural para a educação do campo? Como se situa a EFA nesta nova configuração?

2.3 Dos movimentos populares para os *movimentos sociais* – uma nova configuração de organização social no contexto político brasileiro

A sociedade do final do século XX deixa como legado a possibilidade de divulgação e circulação de idéias, que faz da era da informação (e do fenômeno da *globalização*) um fator externo de significativa importância nos processos de transformações sociais contemporâneos. A era da informação “colabora” (ainda que não intencionalmente), com a formação desta nova ordem social, trazendo a possibilidade de articulação das lutas de diferentes partes do

mundo e a visibilidade de tantas outras plataformas políticas que têm surgido na sociedade atual.

Para Warren (1998, p. 2), a era da informação não apenas globaliza as tendências de mercado, mas também possibilita a divulgação de dramas e injustiças ao redor do planeta. Socializam-se as lutas, intensificam-se as plataformas comuns, ao passo que se legitimam as peculiaridades e estratégias regionalizadas. Este controvertido processo é o desafio atual.

Estas realidades plurais que podem por sua vez indicar uma *tendência comum* nas relações de poder existentes, trazem como perfil inovador o que Ianni (2000, p. 25) categoriza como “sociedade civil global”. Onde as plataformas de direitos sociopolíticos passam a fazer parte de um código de ética que atravessa as fronteiras e ganha respaldo de diversas culturas e povos.

Segundo Dias (2003), foi a partir da década de 60, no século XX, que os sujeitos sociais encontraram uma nova forma de fazer política, enfatizando suas reivindicações direcionadas a dimensões de luta social, como nos movimentos anti-guerras, nos movimentos feministas, nos movimentos ambientalistas, anti-militaristas, (iniciados principalmente na Europa e Estados Unidos). As estratégias de tais movimentos centravam-se em trazer para o cenário macro, suas posições políticas e suas concepções de sociedade na ânsia de conseguir não apenas expor suas idéias referentes a determinadas lutas, mas transformar o mundo a partir delas.

Quando as relações de classe já não pareciam ser suficientes como referência primordial na categoria de luta da sociedade contemporânea, estas outras dimensões passaram a ilustrar como uma estrutura social desigual e antidemocrática pode ser refletida em diversas esferas da relação sociedade e natureza e passaram a lutar com seus próprios caminhos reivindicatórios e suas plataformas políticas específicas, contra as estruturas de poder hegemônicas. No Brasil, até meados da década de 80, esta hegemonia poderia ser facilmente representada pelo governo militar.

Estas plataformas políticas por demais “setorizadas” vão passar, no Brasil, a ser reconfiguradas nos anos 90, quando uma nova proposta de exposição dessas lutas, busca encontrar nos diversos eixos da dimensão social, unidades reivindicatórias fortalecidas no tempo e no espaço. A articulação dos movimentos políticos brasileiros não chega a significar um patamar harmônico de relações de poder, mas expressam antes de mais nada uma *arena política* (TELLES, 1999) de sofisticada configuração.

Ultrapassar a barreira do regime militar foi um passo extremamente decisivo e fundamental para o início deste processo de expressão e conquista política brasileira. Mas

sabemos que a mudança estrutural, na qual residem as concepções de sociedade, relações de poder, direitos e deveres sociais não seguem uma lógica tão pragmática de começo e fim, é uma visão de sociedade construída historicamente e nela residem os resquícios de uma sociedade que tem negado/ignorado as demandas de uma nação eqüitativa. Uma sociedade, na qual

... existe uma espantosa confusão entre direitos e privilégios; em que a defesa de interesses se faz em um terreno muito ambíguo que desfaz as fronteiras entre a conquista de direitos legítimos e o mais estreito corporativismo, em que a experiência democrática coexiste com a aceitação ou mesmo convivência com práticas as mais autoritárias; em que a demanda por direitos se faz muitas vezes numa combinação aberta ou encoberta com práticas renovadas de clientelismo e favoritismo que repõem diferenças onde deveriam prevalecer critérios públicos igualitários (TELLES, 1999, p. 142).

É dentro desta perspectiva que os movimentos sociais vão se reestruturando no universo de participação da sociedade civil brasileira. É assim que a década de 80 torna-se uma referência deste momento transitório de luta e conquistas e deixa como legado, um processo doloroso e por vezes vitorioso de avanços democráticos no país.

2.3.1 Os Novos Movimentos Sociais: a década de 90 reeditando a relação MS e Estado

Do ponto de vista de análises teóricas, podemos afirmar que houve uma abrangência no universo de interpretações dos processos organizativos que demarcaram a década de 80 no mundo, com forte influência no Brasil e América Latina. Tais análises têm, nos últimos 30 anos, provocado importantes reflexões acadêmicas no que podemos denominar de *Teoria dos Movimentos Sociais* (GOHN, 2002; SHERRER-WARREN, 1996; TORRAINE, 1998).

Para Gohn (2002, p. 284), podemos identificar as *divisões paradigmáticas* advindas de autores marxistas, acionalistas, pós-modernistas, que nas décadas de 70 e 80, se empenhavam em compreender estas dinâmicas que surgiam e se solidificavam nos processos reivindicatórios e de luta inseridos na complexa estrutura social brasileira, nas últimas décadas.

Por todo o contexto social e político dos períodos da década de 70, vemos o ressurgimento dos processos de luta e conquistas políticas da sociedade civil, que refletem a conjuntura sociopolítica de movimentos reivindicatórios outros, na busca pela re-democratização nacional, ilustrando como esta sociedade civil, submersa num contexto ditatorial, conseguiu sobreviver e articular-se, ainda que precariamente, em torno de suas insatisfações políticas e sociais.

Esta força contra hegemônica de poder que se instaurou no Brasil tem análises diferenciadas, algumas mais céticas que outras²⁹, mas todas atentas à relação com o estado e a gangorra que esta proporciona no processo de construção dos alicerces sociais. Para Ciavatta (2002, p. 94), “Do ponto de vista da questão do Estado é preciso estar atento para o fato de que as relações de poder (o poder econômico, o político e o militar) se condensam no Estado, mas não nascem nem se definem no Estado, mas fora dele, na sociedade .

A imagem maniqueísta do estado, eternamente mal intencionado e da sociedade civil, sempre a serviço do bem, precisa ser olhada com mais cautela. Na dinâmica destas relações existem interesses divergentes que resultam de relações outras de poder, capazes de mascarar os princípios éticos e políticos nem sempre claros para cada um de nós.

A sociedade civil não é um universo de homogeneidade, nela estão as contradições da sociedade de classes, heterogênea em trajetória histórica, posições sociais, referências culturais, econômicas e políticas. Uma arena política que se expressa de forma diferenciada, nem sempre uníssona e consensual. A relação com o estado desta forma pode acontecer de maneira combativa ou negociada. Os ganhos podem ser socializados ou camuflados, e se não forem justificadamente compartilhados, ambos perdem a chance de representar-se de forma democrática e justa.

Nos labirintos que permeiam a relação sociedade civil e estado, é preciso observar os rumos tomados para enxergar com cautela o “local de chegada”. Na década de 80, como uma das expressões da sociedade civil, as classes populares se articularam e se envolveram num processo de franca demarcação de espaço no decorrer do período de democratização brasileira. Para Paludo, esta *re-emergência* das classes populares pode ser atribuída

a) à sua capacidade político-organizativa que se expressou na manutenção, em permanente movimento, das redes subterrâneas, no desenvolvimento de ações diretas coletivas e na constituição de organizações coletivas autônomas (coordenadas por elas mesmas), de antigos centros ordenadores de suas ações (Estado, partidos e Igrejas), de manifestação, defesa e luta pelos seus interesses e para a restauração da ordem democrática (condição para o atendimento de suas reivindicações e, b) às novidades das matrizes que informaram suas práticas e as dos agentes de mediação (intelectuais provenientes de setores das Igrejas, das organizações de esquerda, das academias e dos centros de educação popular) que apoiaram e contribuíram para a construção de suas lutas. (PALUDO, 2001, p. 61)

O momento pós-ditadura, no entanto, torna-se categórico no que concerne à questão da participação da sociedade civil; esta, à medida em que emergia de um contexto de claustrofobia social e política e que ansiava por demonstrar o seu potencial de indignação e

²⁹ Telles, 1999; Gohn, 2000; Ciavatta, 2002; Coutinho, 2002; Oliveira, 2002...

conquista, fortaleceu-se na disputa por direitos sociais e políticos garantidos (PALUDO, 2001, p. 102).

Esta participação estava para além dos movimentos populares, uma nova categoria de mobilização da sociedade se instaura neste contexto e consegue demarcar um perfil de organização social para além das lutas dicotômicas de classes. O cenário sociopolítico da década de 80 traz uma estrutura de ação e análise que rompe as fronteiras lineares de oposição ideológica e demonstra haver uma maior complexidade nos arranjos socioculturais que compõem uma nova referência nas relações de poder das sociedades.

Telles qualifica este cenário como uma *utopia democrática* :

E é por esse ângulo que talvez se tenha uma via de entrada para situar a importância dos movimentos sociais. Não porque sejam portadores de alguma virtude intrínseca, mas pela trama representativa que foram capazes de construir e pela qual vem se generalizando – para usar a expressão de Lefort -, a “consciência do direito a ter direitos”. (TELLES, 1999, p. 144)

De fato, com todas as dificuldades que este processo de construção democrática possa trazer, são importantes os avanços que alcançamos nesta década e de relevância para a compreensão dos percursos sociais da educação rural brasileira. O que constatamos é que a cultura da participação política (ou sua visibilidade nos fóruns permitidos) ocorre de forma lenta e progressiva e, claro está sob os resquícios das construções sociais historicamente construídas neste país.

O paradoxo deste encontro de expressões desiguais, e nem sempre harmonicamente expressadas, faz da vivência democrática um processo de aprendizado que está para além das garantias legais e conquistas garantidas. Com a articulação dos movimentos e lutas, podemos ir aprendendo no decorrer das construções históricas e das relações sociais de tempo e espaços diferenciados. Entre tais conquistas, podemos destacar o *Movimento das Diretas Já*, que culminou com o fim do regime militar no então governo do general João Baptista Figueiredo (1980 a 1985) e demarcou o início do ansiado processo de restauração democrática no país³⁰.

³⁰ E já no primeiro governo democrático pós-64 veio um doloroso processo de articulação política, um dos labirintos de complexo entendimento. No meio da expressiva vontade popular de eleger o representante do poder executivo, forças políticas se aliavam na tentativa de oferecer uma plataforma política capaz de atravessar o momento de tensionamento entre a esperança por um governo de expressão popular e o início de uma democratização “permitida”. Tancredo Neves, é pois, o político indicado “consensualmente” entre os arranjos possíveis com as forças de poder vigentes. Eleito pelo voto indireto, não chega a exercer o mandato. Num clima de comoção popular, junto com ele falece o que parecia ser a esperança dos brasileiros e assume a presidência de forma anacrônica e inesquecível, o vice-presidente José Sarney (OLIVEIRA; 2004).

O governo Sarney é marcado por esta esquizofrenia de facções e momento de redescobrimto da estrutura democrática. Um governo que, aliado a tantos interesses dúbios, não conseguia de fato acolher às emancipações políticas esperadas de um momento pós-ditadura. Foi um governo de transição (política, social, cultural e histórica), e como tal, agia no terreno das *amabilidades* e possibilidades, e dificilmente na perspectiva das rupturas. A utopia da conquista sociopolítica produz um efeito quase letárgico na população, no sentido de que havia sido consolidado um espaço democrático e por isto delegava-se às instâncias representativas a próxima batalha de concretização desta conquista. A *Constituição de 1988* passa a ser esta batalha.

O processo de construção da Carta Magna brasileira nos moldes de um governo não ditatorial foi o marco deste período de consolidação democrática pela sociedade civil que, com todos os possíveis problemas de articulação e demonstração da força conjunta, passa a buscar o suporte jurídico para garantia de seus direitos.

Mesmo com todo o cenário de desmobilização social e declínio das manifestações populares que se instalou nesta época (GOHN, 2003, p. 20), foi inegável a influência das trajetórias dos movimentos sociais dos anos 70 e 80, em, grande parte, responsáveis pelo percurso que o país tomava rumo à democratização e à conquista de direitos com a *Constituição de 1988*. :

Assim, torna-se um referencial desta relação entre as leis e as lutas sociais. A Assembléia Nacional Constituinte mobilizou a sociedade brasileira. O caráter participativo da sociedade civil era de fundamental importância no processo de construção da Carta Magna; para tanto foi criado um sistema de participação das instâncias sociais brasileiras, de forma que pudéssemos nos basear em uma versão suficientemente representativa das demandas da nação (PINHEIRO; 2001).

A importância desse momento reside no fato de havermos conseguido após duas décadas de regime ditatorial, um aparato legal de apoio às causas sociais que tanto foram reivindicadas e violentadas.

Segundo Telles ,

Nestes tempos em que se redefinem as relações entre Estado, economia e sociedade, em que a crença em soluções redentoras não mais se sustenta, em que exclusões, velhas e novas, se processam numa lógica que escapa às soluções conhecidas, nesses tempos o que parece estar em jogo é a possibilidade de uma nova contratualidade que construa uma medida de equidade e as regras da civilidade nas relações sociais. (TELLES, 1999, p. 154),

A relação sociedade/estado fica em evidência, a compreensão dos limites de cada um e das conexões que se estabelecem entre os dois delimitam este jogo político que se constrói cotidianamente nas relações sociais.

A *Constituição de 1988*, pode ser um exemplo dessa *nova contratualidade* que estava sendo estabelecida entre os movimentos e as outras instâncias da sociedade brasileira. A sociedade (em sua diversidade) estava frente a um processo de amadurecimento político das instâncias governamentais e tinha alcançado um relevante poder de expressão neste cenário nacional.

Passado o entusiasmo da época, a representatividade social e o poder de expressão totalizador, assim como a participação igualitária de todas as representações da sociedade civil, podem ser analisadas de forma menos apaixonada que na época.

Não poderia haver, no cenário de pluralidade e discrepâncias socioculturais como o nosso, um contexto político de alcance a todos e todas. A dificuldade em contrabalançar os discursos reivindicatórios e a legitimidade das diversas representações sociopolíticas existentes fez parte deste processo. Mas com todas as possíveis considerações feitas, ressaltamos que a elaboração de uma Constituição Nacional, representa um grande patamar democrático no país.

As regras da civilidade estavam postas, e mesmo com todas as restrições e limitações vivenciadas, ressaltamos a importância deste momento ter sido construído de forma democrática e representativa. Telles salienta que

O importante [...] é que essas experiências, construídas na interface entre estado e sociedade, definem – ou permitem definir – uma forma de sociabilidade política que se abre a um jogo de reconhecimento que permite um novo tipo de regulação capaz de garantir e criar novos direitos. Seria possível argumentar que essas experiências são muito fragmentárias e descontínuas, que as conquistas são incertas pois processam-se em um terreno minado por práticas autoritárias e excludentes, [...] No entanto, por maiores que sejam suas ambivalências e contradições, limites e fraquezas, essas experiências permitem – e isso não é pouco – o pensamento e a imaginação políticas, pelos horizontes que descortinam para a invenção histórica. (TELLES, 1999, p. 159)

O processo de construção de políticas e práticas sociais nesta interface *estado e sociedade* pode nos ajudar a compreender como se deslocam as relações de poder e transformação no seio desta conexão. A sociedade civil partindo da busca pela regularização de suas demandas, o estado tentando costurar as demandas no nível de sua razoabilidade. Nesta busca pela regularização o conceito de sociedade civil entra no plano da superestrutura, das relações de poder que permeiam as demais relações sociopolíticas, econômicas, jurídicas.

Bobbio tentando estabelecer uma ponte analítica entre o conceito de sociedade civil em Gramsci e em Marx, elucida:

[...] tanto em Marx como em Gramsci, a sociedade civil – e não mais o Estado, como em Hegel – representa o momento ativo e positivo do desenvolvimento histórico. Por outro lado, em Marx este momento ativo e positivo é estrutural, ao passo que em Gramsci é superestrutural. Em outras palavras: ambos colocam o acento não mais sobre o Estado, como havia feito Hegel, [...] mas sobre a sociedade civil: ou seja, em certo sentido, eles invertem Hegel. Mas com a seguinte diferença: a inversão de Marx implica a passagem do momento superestrutural ou condicionado ao momento estrutural ou condicionante, ao passo que a inversão em Gramsci ocorre no próprio interior da superestrutura. (BOBBIO, 1999, p. 56)

Neste sentido, adotando a versão gramsciana, podemos dizer que o que ocorre neste cenário de negociação são as lutas incessantes de interesses políticos (superestrutura) que vão construindo o contexto das conquistas sociopolíticas do país ao longo da sua história.

É desta forma que podemos ver a *Constituição de 1988*, entre os avanços e as fragmentações, entre as conquistas e as possibilidades, como momentos de expressões desta sociedade civil – “[...] o conjunto das relações ideológico-culturais”, ou até mesmo “espiritual e intelectual” (BOBBIO, 1999, p. 55).

O alcance que temos com a lei é em si um referencial desta dimensão do poder da sociedade civil, mas é no interior e dinâmica desta sociedade que o contrato ganha vida, que a garantia dos direitos pode ser evidenciada. Esta dinâmica, situada nas relações da superestrutura, possui avanços e recuos que vão sendo incorporados e ou re-editados na construção histórica da sociedade. Esta, alcançando um patamar de contratualidade na relação com o estado (não mais ditatorial e por isto mais cauteloso em suas táticas de manutenção do *status quo*), não vai deixar de lutar pelos seus direitos.

A sociedade civil organizada no Brasil vai paulatinamente criando suas estratégias de negociação política junto ao estado, ambos desenvolvendo, re-construindo e nutrindo a cultura da participação, a primeira na luta pela garantia de seus direitos, o segundo na luta pela legitimação de seu poder.

2.3.2 Os labirintos da relação sociedade e estado nos anos 90.

No intervalo entre os governos Sarney (1985-1990), Collor de Mello/Itamar Franco (1990-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), redesenha-se a política governamental brasileira. É importante ressaltar este período pois ele categoriza um momento de intensa busca de mudanças sociopolíticas e educacionais, rumo ao projeto político neoliberal.

As “lutas” e as relações de poder passaram a ter um novo perfil: embora a sociedade brasileira não estivesse lidando com um poder opositor ditatorial baseado na força e opressão, havia de alguma forma um incômodo no ar. As relações de poder hegemônicas (no campo das idéias), sedimentadas historicamente na estrutura de poder da elite nacional, nunca foram de fato desconstruídas, os avanços democráticos da *Constituição de 88*, pareciam estar sempre sob ameaça de re-edição.

Com o governo FHC, o Brasil se privatiza de forma efetiva. Nele, sedimenta-se o pacto com o neo-liberalismo e a cultura de endeuçamento ao mercado, fala-se da globalização como “uma realidade inexorável” para o bem ou para o mal. Chega ao cotidiano brasileiro o discurso da competência, da responsabilidade social e autonomia de cada um, propostas que ao longo dos anos vão se transformando em uma armadilha de distanciamento da sociedade civil e estado, entre eles situa-se a “mão invisível” do mercado (COUTINHO, 2002, p. 30).

Mas é sempre bom lembrar que a sociedade civil não dorme o tempo inteiro, ou enquanto dormem alguns, outros estão de vigília.

Embora a mudança de um regime ditatorial para um democrático repercute significativamente na vida das pessoas e suas trajetórias, é inegável o poder que a construção histórica ainda pode exercer na dinâmica da sociedade. A cultura da opressão ou a indiferença social frente à realidade de discriminação e pobreza na sociedade brasileira, não foi erradicada com o novo patamar político e conjuntural, e a constatação da insuficiência destes *contratos sociais* faz parte de um amadurecimento sociopolítico de sujeitos sociais, que passam a ver a necessidade incessante de combater as relações de desigualdade social. Aqui, constatamos os desafios da equidade social, dentro do que Telles (1999; p. 145) classifica de *apartheid social* historicamente construído e naturalizado na cultura brasileira.

Mas no caleidoscópio da realidade sociopolítica, a discussão teórica tenta acompanhar os percursos sociais que se circunscrevem no dueto estado sociedade.

2.3.3 Os avanços teóricos em torno dos movimentos sociais

Na década de 90, acirra-se o debate em torno do processo de transição teórica que questiona o marxismo como principal referência no universo das análises sociopolíticas dos *Novos Movimentos Sociais*³¹. As referências acadêmicas, assim como as linhas de atuação da sociedade civil (também representadas por entidades não governamentais e organizações do

³¹ Gohn, 2002; Sherrer-Warren 1996; Torraine, 1998; Santos 1996; Leher, 2001.

Terceiro Setor), ilustram a complexidade na qual os sujeitos/grupos sociais estão inseridos ao se empenhar no processo de construção de plataformas sociopolíticas no país.

A crise dos grandes centros socialistas e a Queda do Muro de Berlim, trouxeram alguns questionamentos ao até então inquestionável discurso marxista da esquerda dos anos 70. Santos (2002, p. 656), afirma: “No plano teórico, houve uma ausência quase total de análises históricas globais, como se tivesse sido aceito que “as grandes narrativas” já não seriam mais possíveis” Esta ruptura entre uma metanarrativa política e a questão das peculiaridades das realidades locais são vistas por Torraine como um momento significativo na história dos movimentos que pode explicar a sua polêmica configuração atual.

A fraqueza e o revés do que meados da década de 1970 chamei de movimentos sociais vieram do fato de que, portadores de novos projetos sociais e culturais, queriam submeter-se à autoridade de uma ideologia e de uma estratégia políticas. E a fraqueza destas, representadas sobretudo na França pelas minorias ativas de inspiração marxista, não as impediu de abafar a originalidade desses novos movimentos sociais, que racharam rapidamente numa ala radical que defendia a prioridade da ação política e um ala mais preocupada com a inovação social e cultural, mas que se esgotou no reformismo ou se degradou num comunitarismo estreito (TORRAINE, 1998, p. 117).

Para o contexto nacional, existem as crises teóricas traduzidas, onde o referencial teórico do marxismo é visto com *insuficiência* em face das peculiaridades e realidades plurais centradas no mundo de desigualdade e exclusão social. A discussão do *local* tem sua referência máxima na análise e atuação nestas realidades, e constrói um cenário pautado em referências e *histórias identitárias*.

Segundo Dias,

A exclusão pela teoria marxista deu-se por não apresentarem os identificadores de antagonismo de classe centrados no conflito entre capital e trabalho: aos movimentos religiosos, indígenas, quilombolas, e todas rebeliões populares, que ao longo dos períodos colonial, monárquico e republicano formaram-se por complexa composição étnica, social e ideológica – índios, negros, caboclos, agricultores, escravos, ferreiros, alfaiates, sapateiros, carpinteiros, barqueiros, liberais, elites políticas-faltariam atributos de polarização de classes antagônicas, tal como requerida pela perspectiva ortodoxa do marxismo. (DIAS, 2003, p. 91)

Esta *re-edição* da análise dos MS, pode ser vista com desconfiança por estudiosos. Muitos acusam haver um risco eminente de influência da política neoliberal como pano de fundo para a “fragilização política” dos movimentos sociais e populares (LEHER, 2001). Na década de 90, a perspectiva de “negociação” com um estado cada vez mais guiado por referências mercadológicas, pode trazer inquietações.

Reconhecemos a discussão do “voluntariado” e da ascensão do chamado “Terceiro Setor” como legados da cultura neoliberal de significativa importância analítica. Como vimos, a sociedade civil em sua diversidade expressa as contradições existentes: de um lado o apelo pela cultura da “participação social”, de outro a sub-reptícia mensagem de “privatizar” as questões sociais, deixando sua gerência a cargo da sociedade civil. Vimos neste processo a construção do Estado mínimo e da responsabilidade social sendo tarefa que pode ser “competentemente” administrada pelas organizações não-governamentais e ou na esfera da filantropia social.

Para Santos (2002, p. 655), verificamos no contexto atual, as conseqüências do processo de “financeirização da vida social”. Esta fronteira entre participação e grau de intervenção da sociedade civil pode estar colaborando com a distância ou *ausência do estado*, em dimensões que são de sua competência e razão de ser. A ausência do estado e terceirização de seus serviços em nada favorece à classe popular.

Ciavatta alerta:

São políticas que visam minorar os efeitos da expropriação econômica e cultural que atingem as classes assalariadas (subempregados e desempregados), marginalizados, em diversos níveis, dos benefícios sociais propiciados pelo desenvolvimento das forças produtivas. São políticas pobres para os pobres. (CIAVATTA, 2002, p. 101)

Mas como categoria de análise político organizativa, temos coisas a celebrar na discussão dos MS. Autores como Gohn (2002, p.23), vislumbram alguns pontos positivos no processo de transformação político e social dos MS; para ela, na sua heterogeneidade, a abordagem atual dos movimentos está relacionada a estratégias de articulação entre eles e com os poderes formalmente instituídos, no sentido de viabilizar suas demandas e propostas de construções sociais. A autora nos alerta para a importância do processo de *construção de redes sociais*, que possibilita o diálogo e a interlocução entre diferentes tipos de agendas sociais e fortalece e amadurece a concepção de movimento popular de décadas anteriores. A medida em que vão se reestruturando para a nova concepção de luta social, *saindo do nível reivindicatório, para um nível mais operacional, propositivo*. (GOHN, 2003, p. 24), os movimentos populares da década de 70 vão re editando sua configuração sociopolítica necessária aos embates do final do século.

O processo de transformação do nível reivindicatório específico para uma proposição mais sistêmica de construção de sociedade, indo das metanarrativas universais para narrativas complexas e cheias de *nuances* das realidades, histórias e contextos, pode implicar em versões diferenciadas de luta na arena política da sociedade contemporânea.

A própria Gohn designa os Movimentos Sociais como: “ações coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”. (GOHN, 2003, p.13) que segundo ela usam de diferentes estratégias para conseguirem concretizar suas demandas, tanto no nível da exposição direta, dando visibilidade em marchas e passeatas por exemplo, como em ações menos visíveis e midiáticas como atuação em redes, nos bastidores políticos entre eles e o poder público.

Já Torraine (1998, p. 166) considera a utilização do termo *movimento social* muito abrangente, e julga necessário que se faça uma diferenciação entre todos os *movimentos reivindicatórios*, segundo a qual não podemos colocar dentro da mesma perspectiva os momentos de insatisfação popular, *protestos, revoltas, ações de oposição* que reivindicam ações pontuais e circunstanciais frente a um dado acontecimento social e um movimento que, em sua gênese, foi construído sob bases mais consistentes, que buscam muitas vezes inserir em sua plataforma política reivindicatória, um novo projeto de sociedade, uma nova visão de qualidade de vida, equidade e justiça social, a este último, o autor prefere usar o termo *movimento societal*. É uma luta de sujeitos identitários que incansavelmente estão na busca por algo a ser construído.

Torraine (1998) acredita ser este o avanço dos *movimentos societais* atuais, estão imbricados na dimensão do sujeito social, buscam uma construção social baseada na subjetividade de suas vidas.

Se o sujeito é um trabalho de duplo desempenho, uma luta jamais triunfante, o movimento societal não pode ser, também, senão um esforço para unir a luta contra inimigos sempre ameaçadores e a defesa dos direitos sociais e culturais. Este esforço nunca atinge completamente seu fim, de sorte que o movimento permanece sempre fragmentário e cheio de contradições. Longe de ser um personagem profético, um movimento societal é um conjunto mutável de debates, de tensões e de divisões internas; fica entre a expressão da base e os projetos políticos dos dirigentes (TORRAINE, 1998, p.118).

Mesmo com todas as crises ideológicas e políticas pelas quais as *ações e interpretações* dos movimentos sociais têm passado, o que vemos, ao longo da história dos MS, é que existe um amadurecimento social e político que pode, de forma definitiva contribuir para a edição das dinâmicas sociais existentes.

Jamil Cury pode colaborar com esta análise ao afirmar:

Nascidos de aspirações da sociedade civil, tais movimentos são tão complexos quanto a própria sociedade civil e seria ingênuo imaginá-los desprovidos de contradições. Mas pode-se dizer que, em suas atuações, eles representam um modo de complementar as limitações dos partidos e dos sindicatos que, no passado, foram os principais sujeitos da bandeira dos direitos sociais. (CURY, 2002, p. 152)

Nas últimas décadas, fomos percebendo a força dos MS tanto do ponto de vista da pressão pela atuação do Estado como no monitoramento destas ações. Os MS ajudaram a colocar em evidência esta relação sociedade estado, mostrando o seu tensionamento e suas adversidades..

No Brasil, esta história acontece de forma gradativa, respira ao longo dos tempos, sobrevive, polemiza, se reconstrói e cria no cenário nacional o terreno de luta política e social com perdas e ganhos sistemáticos, mas acima de tudo com uma memorável força de resistência política.

2.3.4 Conhecendo um pouco dos Movimentos Sociais do Campo

Os movimentos sociais do/no *campo* têm uma categorização específica, tanto no que concerne ao histórico de lutas e organização social como nas repercussões analíticas que se realizam a partir deste histórico.

O termo *campo* nasce com a história de articulação dos movimentos sociais *não urbanos*, contrapondo-se ao termo “rural”, que pela sua história de subordinação e opressão política e cultural está atrelado muitas vezes a uma dimensão geográfica, que simplesmente representa aquilo que não é urbano (na visão urbanocêntrica).

A utilização da expressão *campo*, pelos movimentos, intenciona dar à mesma uma perspectiva da dinâmica destes contextos sociais, ambientais, políticos, econômicos e culturais que têm diversas peculiaridades e especificidades e comungam uma plataforma política que se unifica no que tange seus direitos e políticas públicas historicamente negadas aos seus sujeitos e ambientes.

Para o nosso estudo, é importante ressaltar este histórico para que possamos compreender as questões que envolvem o delineamento da **educação rural na década de 90** e como este delineamento vai influenciar nas práticas socioeducacionais e nas políticas públicas educacionais do final deste século e início do século XXI.

A história dos movimentos no campo está intrinsecamente ligada à questão agrária brasileira e tem como consequência as relações de poder desiguais e violentamente solidificadas nos contextos rurais do país. (PRADO JÚNIOR, 1979; FORMAN, 1979; MARTINS, 1985; GRZYBOWSKI, 1991; OLIVEIRA, 2001).

Forman afirma que

[...] o camponês brasileiro tem operado historicamente dentro de um sistema capitalista em expansão onde tudo tem um mercado: tanto a terra e o trabalho, quanto o produto. O camponês tem sido o produtor em pequena escala que supre com gêneros alimentícios e trabalho o setor dominante da economia orientada para a exportação. A descrição do camponês brasileiro como parte e parcela de um sistema comercial em expansão tem implicações óbvias para o desenvolvimento agrícola e para a mudança social no Brasil. (FORMAN, 1979, p. 64)

O caráter de interdependência sociocultural, que se formou historicamente nas relações deste camponês com as forças produtivas, traz para o seu contexto um universo de complexidades de difícil compreensão. A relação campo cidade, como já foi dito, é, de forma paradoxal pautada em condições valorativas de tempo e espaço que subjuga o rural, sempre a serviço do urbano, ainda quando o primeiro é sua grande e principal fonte provedora de alimentos.

Assim como no início da nossa história de políticas internacionais brilhantemente analisadas pelo Caio Prado Júnior, vemos que do ponto de vista da agricultura, o rural *economicamente viável* do século XX e início do século XXI, é o rural que *exporta*, mecanizado e capitalista, mas o rural que de fato alimenta internamente o país, situa-se em grande parte, no universo dos pequenos produtores brasileiros, ainda pouco valorizado e pouco reconhecido na sua devida importância.

Não é difícil compreender como e porque estas implicações socioambientais advindas destas relações de interdependência econômicas, culturais, ambientais e políticas vão categorizar as grandes plataformas de luta no campo do Brasil atual.

Martins afirma:

A distribuição desigual da propriedade fundiária em nosso país, que chega a extremos absurdos, é garantida por um pacto político, envolvendo classes urbanas, e até mesmo segmentos da classe operária engajados numa linha sindical de cooptação, e envolvendo os grandes proprietários de terra, pacto esse que se constitui na base de sustentação do Estado. Em troca, o estado, através dos seus aparelhos especializados, como a polícia, a justiça, tem sistematicamente garantido os direitos desses grandes proprietários e tem reprimido sistematicamente o questionamento da legitimidade desses direitos que procede das lutas, hoje disseminadas por centenas de lugares, desencadeadas e sustentadas pelos trabalhadores rurais. (MARTINS, 1985, p. 10)

No embate da questão agrária, os movimentos do campo são caracterizados pela diversidade de atuação política e pelo histórico de suas demandas. Suas lutas seculares nem sempre são vistas com relevância pelos contextos urbanos que de uma forma geral se

apresentam culturalmente superiores, socialmente distantes, e politicamente indiferentes com relação ao mundo rural. Subjazem nesta dinâmica a questão *terra e trabalho* que historicamente tem demarcado uma tênue linha entre o rural e o urbano na lógica do mercado no rural.

Para Forman, o envolvimento das relações de produção do rural para suprimento das demandas urbanas tem historicamente gerado a grande problemática do campo

Na pior das hipóteses, ocorre uma consolidação e concentração crescentes da propriedade e o camponês perde sua terra. Na melhor, através do envolvimento com a economia de mercado, o camponês fica sujeito a uma ampla gama de controles econômicos. As suas decisões no que se refere à produção são tão afetadas pelos setores urbanos e industriais da economia quanto pela demanda local e por suas próprias necessidades de consumo. (FORMAN, 1979, p. 33)

A valorização do campo passa pela discussão polêmica (por vezes dicotômica) desta relação campo/ cidade, e esta polaridade tem impedido os sujeitos sociais de travarem uma luta menos fragmentária e sujeita a caricaturas maniqueístas com relação às realidades de ambos.

A realidade de injustiça social, violência, resistência política e conquistas sociais no campo tem versões na imprensa, que acirram esse maniqueísmo e as caricaturas dos contextos oprimidos (sejam eles rurais ou urbanos). Muitas vezes as interpretações dadas a estas realidades de desigualdade social pelos veículos da mídia, tendem a apresentar uma visão desconexa com as relações políticas, de poder e de produção construídas estruturalmente na sociedade, e por vezes ganham uma dimensão territorial complicada no processo de tomadas de decisões, que atribuem às peculiaridades locais os problemas e suas possíveis soluções.

Insistindo na questão da crise agrária, Forman, assegura:

De um lado, é um problema econômico que diz respeito à posse da terra, ao uso da terra e ao suprimento de produtos alimentícios e de outras mercadorias para nação brasileira. Por outro lado, é um problema social que envolve as relações interpessoais de homem a homem. Este também é um problema político, não somente porque se trata da alocação do poder e da formulação do dispositivo político com relação aos recursos, mas também porque ele clama que se ponha fim a uma condição intolerável na qual vive uma grande massa de pessoas. (FORMAN, 1979, p.71)

Na academia, a análise mais enfática do papel dos movimentos sociais do campo e da questão agrária esteve presente nos anos 60 e 70. Mas autores (OLIVEIRA, 2001; GOHN, 2002; RIBEIRO, 2001; KOLLING, 2001) afirmam que o devido interesse para a compreensão das questões do campo, do ponto de vista acadêmico, nunca foi de fato satisfatório. Podemos inclusive ressaltar que, além de incipiente, do ponto de vista

quantitativo e representativo, as análises teóricas sobre o campo por vezes se mostravam pouco sagazes para identificar as idiosincrasias presentes na realidade das suas lutas.

Para Martins, o problema pode estar no fato das lutas do campo não estarem dentro do universo das lutas dos “assalariados”, absorvem a simpatia dos militantes contra o capitalismo, são consideradas importantes como movimentos de resistência à hegemonia política, mas não necessariamente representam a briga pela superação do capitalismo, como uma plataforma política paralela.

Os vários grupos políticos têm, por esse motivo, uma posição ambígua em relação às lutas do populares no campo e em relação às formas não sindicais nem partidárias de organização. Por causa dessa ambiguidade, com frequência as lutas dos trabalhadores rurais, sobretudo as lutas camponesas, são apoiadas *moralmente* e, ao mesmo tempo, condenadas *politicamente*, especialmente quando não resultam num claro fortalecimento do sindicato e das lutas dos trabalhadores assalariados, sobretudo os operários. (MARTINS, 1985, p. 77)

Talvez nesta observação esteja parte dos problemas das lutas do campo na relação com o mundo urbano, de novo o campo sendo visto como um elemento coadjuvante, tanto nas políticas públicas como na força política. Uma demonstração de pouca astúcia analítica, ao não reconhecer o potencial de ebulição das lutas contra-hegemônicas historicamente asseguradas no universo camponês e que, no Brasil da década de 90, vão aguçar o poder dos MS do século XX.

Para estudiosos menos descrentes, as últimas décadas foram um surpreendente palco de observação e análise. Recentes estudos indicam ter havido um crescente interesse de pesquisa e quantidade de publicações atentas às diferentes perspectivas do significado do universo camponês. (DAMASCENO; BESERRA, 2004)

Verificamos que a dinâmica social na qual estes movimentos se inserem, no cotidiano de conflitos, negociações, violentos confrontos, avanços, perdas e ganhos, configura-se num mosaico de história e ações sociopolíticas de difícil entendimento e é necessária a explicitação da diversidade que compõe este mosaico para que a partir dela, possamos compreender melhor o universo de luta dos seus sujeitos.

Para Grzybowski (1991, p.18) nesta diversidade reside parte da complexidade do campo, a forma como as pessoas lidam com os tensionamentos e enfrentamentos com relação à questão da terra, da produção, dos direitos no mundo sobreposto pela força do capital. Segundo o autor a percepção desta realidade e a forma como esta realidade vai sendo vivenciada são os pressupostos necessários para a formação da dinâmica dos movimentos. “Só assim a tensão intrínseca às relações vira movimento” .

O campo visto como contexto plural e diverso pode *aglutinar-se* em torno de plataformas reivindicatórias comuns, como uma estratégia de fortalecimento de suas lutas e de visibilidade das condições de vida dos seus sujeitos no território nacional. Embora haja uma diversidade também nas realidades regionais do país, a linguagem da expropriação, da violência, da falta de serviços e políticas para o rural é conhecida por diferentes partes do Brasil e comungada em tempos e espaços diversos.

Para melhor compreender esta diversidade, Grzybowski (1991, p. 15) apresenta os movimentos do Campo em quatro dimensões diferenciadas: **a primeira**, a luta contra a expropriação: *movimentos dos camponeses pela terra*, que tem no seu universo de luta, o Movimento dos Posseiros, o Movimento dos Sem Terra, o Movimento das Barragens e as Lutas Indígenas; **a segunda**, Lutas contra as formas de exploração e assalariamento: *Movimentos dos operários do campo*; **a terceira**, as lutas contra a subordinação do trabalho ao capital: *Movimentos dos camponeses integrados*; e **a quarta**, Alternativas de produção, mulheres, previdência social: *novas frentes de luta no campo*.

Esta divisão em categorias ilustra um universo reivindicatório nacionalmente representativo, amplo e que reflete a dinâmica organizacional dos MS construída historicamente à revelia da indiferença política das elites brasileiras frente às realidades de opressão e violência vivenciadas ao longo dos anos, cotidianamente, pelos seus sujeitos sociais.

Se observarmos a repercussão dessa violência nos últimos 40 anos, veremos que o contexto no campo tem sido um campo de batalha com sérias conseqüências socioculturais para as suas realidades locais. Oliveira, ao ilustrar a *geografia da violência no campo*, afirma:

Uma das bandeiras do movimento militar de 64, foi a extirpação do movimento das Ligas Camponesas³² e a liquidação do processo de reforma agrária deflagrada no início do ano de 1964 pelo então presidente João Goulart. O movimento militar promoveu verdadeira “caçada” às lideranças da Ligas Camponesas e não tardou que as estatísticas passassem a registrar a morte ou o “desaparecimento” dessas lideranças. Entretanto, enganaram-se aqueles que pensavam acabar com a injustiça na distribuição da terra no país através da repressão. (OLIVEIRA, 2001, p. 27)

Mediante um resgate da sangrenta história de luta no campo, o autor denuncia o número abusivo de assassinatos durante o período do regime militar e faz um balanço dessa violência a partir do registro dos grandes conflitos ocorridos no país, em especial na

³² As Ligas Camponesas nasceram na década de 40 em Pernambuco, sob a influência do Partido Comunista brasileiro, antes de sua ilegalidade pela ditadura Vargas. Foi rapidamente adotada no Nordeste brasileiro e teve grande repercussão no cenário de lutas camponesas na década de 50 e 60. (OLIVEIRA, 2001, p. 23)

Amazônia indígena na década de 70, no processo de elaboração do que se chamou de *Plano Nacional de Reforma Agrária*, que nunca foi de fato implementado pelos militares.

Tal estudo nos mostra que após a ditadura militar, durante a década de 80, os conflitos pela terra continuam protagonizando as mortes no campo, no início do governo “democrático” da chamada *Nova República*. Para Oliveira (2001, p. 30), o surpreendente crescimento da violência no campo na década de 80 que permanece com uma média elevada nos anos 90, está relacionado ao abandono do Plano Nacional de Reforma Agrária nos governos da “redemocratização” brasileira. Além disto, nesta estatística da violência, o autor ressalta a importância do crescente número de envolvidos nas causas dos sujeitos sociais do campo na década de 70, entre eles a Igreja, através da *Teologia da Libertação*, com forte influência no processo político das organizações comunitárias, e a conseqüente criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), presente até os dias atuais no processo de organização social das comunidades rurais do país.

A adesão aos processos reivindicatórios e de conflitos rurais no Brasil inclui, no número de suas vítimas, as lideranças sindicais, os agentes pastorais, os padres e os demais envolvidos nos movimentos e organizações sociais do período. Embora com número de ocorrências diferenciados, vemos que o cenário violento não acaba com a década de 70, e as relações de conflito no campo avançam no decorrer das décadas de 80 e 90 no Brasil, embora de forma camuflada e muitas vezes ignorada por parte da população do país.

Como consequência desse estado de tensão social no campo, as lutas dos trabalhadores rurais disseminaram-se na década de 80 e 90, e várias têm sido suas frentes. Os posseiros continuam a luta pela terra de trabalho. As nações indígenas também continuam ecoando o grito secular pela demarcação de seus territórios. Os bóias-frias fazem greves por melhores salários e condições de trabalho. Os seringueiros através das reservas extrativistas, levantam a bandeira da reforma agrária na floresta. Os sem-terra acampam e ocupam terras numa luta cotidiana também pela reforma Agrária (OLIVEIRA, 2001, p. 53).

Segundo o autor, isto demonstra a grande contradição: enquanto o estado se mostra inoperante (indiferente aos sinais do Plano de Reforma Agrária existente) e repressivo (ou pelo menos “alheio” à violência no campo), o campo resiste, “em pé de guerra”, liderando um grande movimento de rebeldia sincronizada.

O que nos chama a atenção para a questão do Plano de Reforma Agrária é como a negligência para com o tema provoca a constatação do descaso estatal e a decorrente indignação da sociedade civil. Indignação que vem atrelada à percepção de orfandade para com o sistema. Os *contratos sociais* não garantem a consolidação de uma política justa e equitativa pelo Estado para as mazelas da sociedade (TELLES;1999). Enquanto não

estivermos lidando com a *cultura de direitos*, com princípios pautados na justiça social dos sujeitos, estaremos apenas construindo castelos de areia para uma arena política opressora e desigual, que naturaliza as relações de poder e ignora as construções históricas de subordinação e violência social.

O que se pode constatar é que os movimentos sociais vão de certa forma acompanhando a dinâmica destas relações de poder que se mostram tão ambíguas, (afinal estamos falando de um governo democrático) e tecendo estratégias de sobrevivência e conquistas dentro de perspectivas novas e adequadas à conjuntura que se apresenta.

O decorrer da década de 80 e 90, com as frustradas promessas de realização de políticas e ações para o campo, demonstrou que para os movimentos é necessário desmascarar esta *versão democrática* e enfrentar a arena política reconstruindo-a como espaço de confronto e negociação. A articulação entre estes coletivos pode colaborar com a sofisticação política deste processo, e neste ponto as *redes sociais*³³ (GOHN, 2002; CASTELLS, 2002), podem ter uma função fundamental.

Mesmo com a diversidade da luta, a unicidade dos princípios pode dar aos movimentos sociais do campo o terreno que sustentará esta dinâmica, como em um tabuleiro de xadrez que, como base sólida, dá o cenário e expõe o jogo por onde as peças traçam estrategicamente suas batalhas.

Está embutida como possibilidade nos movimentos sociais a construção de uma sociedade democrática. A efetiva democratização, porém, vai além da microdemocracia interna dos movimentos e depende da disputa de direção e poder, das relações de força no conjunto da sociedade e de sua expressão no Estado (GRZYBOWSKI, 1991, p. 88).

Esta relação de poder interna aos movimentos (suas lideranças, suas vanguardas, a legitimidade destas com a base...) e a relação dos movimentos sociais com o Estado (seu poder de pressão, sua articulação política, seu poder de negociação, suas competências de representatividade, o poder de capilaridade de suas demandas...) são questões a serem analisadas pelos sujeitos sociais envolvidos. Ainda na década de 70, Forman (1979, p.267) alertava para as interpretações reducionistas dos movimentos camponeses, ora os vendo como revolucionários fervorosos a espera de um líder, ora os percebendo como ausentes e

³³ Para Castells (2002, p. 79), “as pessoas se socializam e interagem em seu ambiente local, seja ele a vila, a cidade, o subúrbio, formando redes sociais entre seus vizinhos. Por outro lado, identidades locais entram em intersecção com outras fontes de significado e reconhecimento social, seguindo um padrão altamente diversificado que dá margem a interpretações alternativas. [...] O provável argumento dos autores comunitaristas, [...] é que as pessoas resistem ao processo de individualização e atomização, tendendo a agrupar-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e, em última análise, em muitos casos, uma identidade cultural, comunal.”

indiferentes à realidade de opressão que os cerca, o “que frequentemente reflete mais a inclinação ideológica do próprio cientista social que o verdadeiro estado de conscientização do campesinato em questão”:

Forman (1979), ainda em estudo da década de 70, já apontava para a necessidade de analisar a qualidade da participação sob uma ótica diferenciada, na qual o envolvimento dos camponeses na política brasileira não necessariamente passa pelo caráter *revolucionário*, ou *conservador*, mas sim por condições históricas que favorecem ou não a sua expressão (de diversas formas e conteúdo) no cenário nacional.

Três décadas mais tarde, ao discutir a questão da terra no Brasil a partir da experiência de assentamentos rurais, Quijano (2002) nos chama atenção para a complexidade dos problemas socioculturais e organizacionais do campo brasileiro, que comprovam haver nesta problemática da terra uma conjunção de fatores que implica na construção de um contexto sociopolítico viável e forte o suficiente para enfrentar os percalços da realidade historicamente construída. Esta problemática no campo faz parte “[...] do projeto social que emerge com estes movimentos, o seu caráter, as suas perspectivas” (QUIJANO, 2002, p. 501).

As últimas décadas do século XX nos mostram que são inúmeros os desafios a serem enfrentados e muito significativo o papel dos MS neste processo. A cultura da participação da sociedade civil tem sido apreendida de forma lenta mas progressiva, torna-se impensável discutir a questão agrária sem a participação dos sujeitos do campo, e por sua vez torna-se premente que estes estejam preparados para lidar com uma visão sistêmica do significado deste momento político (FERNANDES, 2001, p. 24).

O amadurecimento dos sujeitos sociais requer esta vigilância política. Obter o direito à terra já não parece suficiente, as condições socioambientais, culturais e políticas precisam existir para que a vida no campo seja viável e digna, a “não viabilidade do contexto” não pode ser encarada como uma demonstração da “incapacidade” dos seus sujeitos em construir um melhor espaço, mas tem que ser vista na perspectiva de um processo histórico avassalador que nunca investiu nas potencialidades do contexto e que retirava destes a possibilidade de real superação dos seus problemas. Para Fernandes,

Pelo fato da questão agrária ser um conjunto de problemas inerentes ao capitalismo, para serem amenizados é necessário que se realizem simultaneamente medidas de caráter político e sócioeconômico. Efetuá-las é a questão da questão agrária, porque somente as lutas pela terra e pela reforma agrária, não são suficientes para amenizar os problemas. Assim como apenas as políticas governamentais também não são eficientes. A questão não é só a distribuição da terra, mas também construir novas relações de poder com a participação dos trabalhadores na efetivação das políticas públicas. (FERNANDES, 2001, p. 24)

Na proposta neoliberal adotada pelo governo de FHC, subjaz a mensagem de que espera-se que os mesmos (sujeitos e contextos) superem todas estas fragilidades por conta própria. A *ausência* do estado, já discutida anteriormente na qual “Alivia-se o estado de despesas próprias ao setor público, como são os serviços básicos para a população”. (Ciavatta,2002, p. 93),

No campo, como a ausência do Estado ficou ainda mais incisiva, paradoxalmente, forçou-se o processo de enfrentamento de seus movimentos sociais. Entre os desafios desses movimentos, estava a avaliação das dimensões amplas de suas lutas, iniciando no fim do século uma nova perspectiva de confrontos em busca de qualidade de vida.

No gradiente das organizações do campo vão se configurando e se delimitando novos espaços políticos. Em uma parte, pode-se situar – grosso modo - as organizações de agricultores familiares – vinculados à Contag/CUT – que estão mais voltadas às políticas de integração ao capital. Noutra parte, estão o MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores e, em certa medida, o Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, que defendem políticas de resistência na luta contra o capital (FERNANDES, 2001, p. 33).

Esses movimentos têm deflagrado um cenário de resistência com diversas facetas de relacionamento com o Estado. Para a via camponesa (MST, MAB, MPA), a busca por qualidade de vida no campo não passa apenas pela questão do acesso ao trabalho e ao mercado da agricultura, mas por relações socioculturais e ambientais que negam o agronegócio e sua inserção na relação trabalho e terra. Para a via camponesa, a agricultura está para além da fonte de renda, sendo inerentemente um valor cultural e carregado de significado na construção da valorização da vida camponesa. Este recorte político-ideológico demarca suas relações produtivas, educacionais, culturais e ambientais e estão de forma definitiva atreladas à concepção de sociedade e desenvolvimento que esses movimentos sociais possam estar defendendo. Segundo Fernandes, está em jogo aqui uma nova forma de lidar com relação ao capitalismo...

O que há de novo é que, desde o início da década de 90, surgiu outra leitura desse processo em que se defende a *integração ao capital*. Essa é a tese da *agricultura familiar*. Compreende a diferenciação e as desigualdades, mas – evidente – não discute a perspectiva de luta contra o capital, entendendo o desenvolvimento do agricultor familiar na lógica do capital. Nesta tese, o Estado tem um papel determinante na elaboração das políticas que garantam a diminuição das desigualdades geradas pelo processo de diferenciação. (FERNANDES, 2001, p. 32)

Esse passa a ser um ponto fundamental na discussão das políticas públicas do campo, pois mesmo com visões diferenciadas, é necessário que se estabeleça a articulação dos

movimentos no confronto com o Estado, pois o que categoriza este cenário é a rede social que se fortalece estrategicamente em função da força política em jogo (o Estado ainda atrelado às forças ruralistas hegemônicas com difícil chances de se render à luta dos camponeses). E neste embate, o campo passa a ser um contexto “único” na busca pelo reconhecimento estatal, mesmo quando ciente das idiossincrasias dos seus próprios espaços políticos.

Podemos afirmar que, em sua diversidade e configuração atual, os movimentos sociais do campo têm demonstrado resistência e potencial de articulação, mobilização e luta muitas vezes pouco compreendidas no cenário nacional. Estas lutas vão desde a sensibilização e legitimação de suas demandas perante a sociedade civil como um todo, até a conquista de seus direitos frente aos contratos estatais. E assim, Oliveira nos ajuda a concluir...

No conjunto podemos identificar os seguintes movimentos no campo hoje: a luta das nações indígenas, dos posseiros, dos peões, dos camponeses subordinados, dos desapropriados nas grandes obras do Estado, dos brasiguaios, dos sem-terras, dos seringueiros, dos bóias frias e da presença do ‘trabalho escravo’ particularmente nas carvoarias. Desta forma o campo vai, no seio das contradições do desenvolvimento capitalista no país, forjando sua unidade de luta na diversidade das suas origens. É pois este o caminho para a sua compreensão e entendimento: diverso e contraditório. (OLIVEIRA, 2001, p. 54)

2.3.5 Educação do campo para o campo

Neste campo, que desde a década de 80, vem tentando ilustrar a história da luta para um rural diferenciado, os MS do campo, em especial o MST, tiveram forte influência para a visibilidade deste debate na educação. Juntos com outras entidades e organizações deram visibilidade ao processo de mobilização e discussão do *re-significado* da educação rural.

A articulação destas entidades conseguiu produzir uma sistematização da realidade plural do rural/campo, diagnosticando e relatando as condições sociohistóricas e problematizando as questões que perpassam a obviedade da precariedade educacional, delimitando as fronteiras frágeis entre sociedade, desenvolvimento e educação, evocando os equívocos sob os quais os mitos campo/cidade iam se perpetuando e buscando a partir desta análise histórica e conjuntural raízes explicativas para o processo de descaso e deteriorização sociocultural e ambiental do campo brasileiro.

A *LDB 9394/96*, já traz os impactos desta articulação e pressão da sociedade civil sobre o tema. A lei vem sob a atmosfera da *Constituição de 98*, respirando a possibilidade da ansiada discussão política em fórum participativo, na busca por melhores condições educacionais no país.

Ainda sob o encantamento do significado da reconstrução da democracia no Brasil, a *Lei 9394* tramitou no Congresso Nacional por oito anos e traz como alguns de seus resultados o redimensionamento da Educação Básica³⁴, que passa a incorporar a Educação Infantil, a Educação Fundamental e Ensino Médio, inserindo também a Educação de Jovens e Adultos para *os que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria* (artigo 37).

Ampliando a concepção de educação, a *nova LDB* passa a atribuir às práticas de educação não formal o seu grau de importância, creditando aos trabalhos de base dos movimentos populares, movimentos sindicais e sociais o seu caráter educativo.

Mas a avaliação que se faz da LDB 9394 é controversa, pois apesar do reconhecido avanço em seu processo de elaboração democrático e participativo, seu texto final não chega a romper com o caráter ideológico das classes dominantes historicamente arraigadas no território sociopolítico do país. Uma lei que reconhece os direitos, mas não chega a delimitar os deveres para a garantia dos mesmos. Uma lei que, mesmo quando dizendo-se politicamente comprometida com as classes populares, pode deixar evidente a opção neoliberal do estado e de suas políticas públicas, correndo o risco de privilegiar, ainda que de forma sutil, uma visão de educação voltada para as relações produtivas e mercadológicas, ao que Frigotto (2002) denomina de “ditadura do capital”.

Analisando a LDB, Severino (2000) afirma que ao contrário do que possa parecer, não há na 9394 um compromisso com as ações e políticas em prol das classes populares brasileiras.

O problema todo é que a retórica liberal tem servido quase que de maneira exclusiva para encobrir ideologicamente o total descompromisso com a efetivação desses princípios. De um lado, porque sabemos muito bem que as condições sócio-históricas do Brasil não oferecem possibilidades para que a maioria das pessoas possam usufruir das mediações concretas desses princípios. Em segundo lugar, no próprio texto, os princípios são driblados, ou seja, os dispositivos legais não comprometem os agentes a efetivá-los. São afirmados, mas não se vinculam a eles os meios históricos para sua realização. Desse modo, a lei conceitua mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento. (SEVERINO, 2000, p. 65)

A LDB construída na dinâmica do poder legislativo, teve no final de seu processo ajustes e interferências que comprometeram o caráter participativo e analítico durante sua elaboração e de certa forma interromperam muitos dos possíveis e mais significativos

³⁴ Durante o regime militar, como já foi dito anteriormente, existiram duas leis, uma 5692 direcionada ao 1º e 2º graus e 5540, destinada ao ensino universitário. A LDB 9394, traz no seu texto todos os graus de escolaridades dividindo-os em Educação Básica e Educação Superior.

avanços educacionais, haja vista o processo paulatino de reedição da mesma mediante medidas provisórias, decretos-leis e portarias (FRIGOTTO; 2002, p. 58)³⁵.

Neste cenário, reconhecidamente democrático, é esperado que as tomadas de decisões sofram as conseqüências dos divisores de águas, onde para muitos a competência argumentativa e a malícia do jogo político é o que vai prevalecer ao longo do processo participativo.

O próprio Severino se atenta a este fato ao afirmar:

Impõe-se reconhecer que o texto final da LDB é o resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflito no contexto da atual conjuntura política da sociedade brasileira. O que realmente pesa é a própria condição histórico-cultural dessa sociedade, a sua trama constitutiva, a teia de suas relações econômico-sociais que definem, previamente e com força total, os lugares políticos de cada indivíduo ou grupo. É nessa arena que se desenrolam as ações harmoniosas e/ou conflitivas, mediante as quais a nossa história irá se construir (SEVERINO, 2000, p. 67).

É mister ressaltar que esta concepção de *escola básica* ilustrada na LDB deriva deste amadurecimento político da relação sociedade/estado, na luta pela escola pública e gratuita que vem sendo travada no interior das discussões sociopolíticas educacionais pós-década de 80.

Nela encontramos no artigo 28, a especificidade da **educação rural**, pela primeira vez sendo contemplada como uma dimensão escolar de caráter próprio...

Artigo 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar, às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Para a discussão da educação rural na década de 90, esta lei sinaliza um momento diferenciado nas políticas públicas educacionais advindos de uma incessante busca por qualidade educacional no campo.

³⁵ Pereira; Teixeira (2000) ao avaliarem as discussões da Educação Básica no processo de elaboração da lei, apontam para questões sutis e contraditórias que na busca por um caráter vanguardista na sua imagem de educação inclusiva consegue mascarar por minúcias textuais, um espírito conservador final que pode, a depender de interpretações e interesses ideológicos, chegar a um retrocesso onde poderiam estar muitas conquistas. A Educação de Jovens e Adultos foi, segundo as autoras, um exemplo deste paradoxo, onde a idéia de inclusão é prejudicada pela ausência de condições estruturais para que a mesma se efetive. Ou seja, o adulto tem direito a frequentar a escola mas as condições de estudo que poderiam estar vinculadas a estes direitos (tais como carga horária de trabalho, oportunidades de trabalho em tempo parcial, horas de estudo...) são negadas ou ignoradas como elementos dissociantes da prática dos seus sujeitos.

É dentro do terreno de possibilidades que a lei proporciona um espaço para a discussão e implementação das reivindicações que representações da sociedade civil vão nutrindo e formulando. A lei como uma construção histórica e social, resultado deste processo de amadurecimento sociopolítico da sociedade civil organizada, que se retroalimenta desses espaços jurídicos para avançar nas suas negociações com o estado.

É ainda na década de 90, e com o respaldo da nova LDB, que o *movimento de articulação por uma educação do campo* ganha mais força, elaborando como princípio-teórico metodológico *As Diretrizes Operacionais de Educação do Campo* (CALDART, 2004, p. 153), aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2001.

Art. 2º...Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Os princípios são discutidos dentro de uma visão mais ampla de sociedade, tentando explicitar a dimensão dos danos causados ora pelo descaso do poder público para com a complexidade da realidade rural ao longo da história, ora pelas implicações que suas ações imediatistas e compensatórias trouxeram de legado para as populações do campo e seus espaços. Uma visão da história que elucida a paulatina construção de uma sociedade urbanocêntrica e etnocêntrica que ignorava as peculiaridades da vida no rural e os vários rurais nesta nomenclatura.

A história brasileira mostra como a regionalização pressupõe uma diferenciação no que concerne às implicações das ações socioculturais e econômicas advindas da política do desenvolvimentismo no Brasil. O avanço do Movimento de Articulação foi delimitar a linha tênue entre a diversidade e a unidade. A *diversidade* no que tange aos contextos e suas histórias na dinâmica da história brasileira, a *unidade* no que tange à forma como o *ambiente rural* foi visto, “trabalhado” ou negado enquanto alvo de política pública nacional.

Dentro desta perspectiva, pensar o campo é pensar esta história, consolidando uma proposta de intervenção no seu processo de construção, partindo dos seus sujeitos que, senhores de suas limitações, necessidades e potencial, podem ajudar no processo de construção de sua qualidade de vida.

Em seus respectivos tempos e espaços, o conceito Educação do Campo foi sendo constituído e se expandiu em suas derivações que contêm os princípios de seus significados: o direito de pensar o mundo a partir de seu

próprio lugar. Assim, educação do campo e escola do campo são palavras que encerram em si a história de uma luta, de um trabalho que começa a dar frutos, com a aprovação das Diretrizes Operacionais (FERNANDES, 2004, p. 143).

As Diretrizes demarcam os objetivos dos povos do campo³⁶ para com as políticas públicas socioeducacionais. A sua aprovação em 2001 representa mais um passo da sociedade civil organizada frente aos processos de reconstrução democrática e reestruturação das políticas públicas educacionais do país. Para Fernandes, a aprovação no entanto não pode ser vista como uma vitória em si, é necessário que a luta não se encerre, pois a implementação e o enraizamento desta vai depender da força política que os movimentos vão empreender no processo.

Agora, com a aprovação das Diretrizes [...], consideramos isto um ponto de chegada de nossa caminhada. Mas como toda chegada é um movimento, estamos em um novo ponto de partida para a realização efetiva das resoluções das Diretrizes. Afinal, sabemos pelo duro aprendizado de conquista da cidadania que a luta faz a lei e garante os direitos. Mas, as conquistas só são consolidadas com pertinácia. No momento histórico recente temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa razão, nenhuma conquista é garantida sem organização permanente (FERNANDES; 2004, p. 136).

Esta luta segue em diversas instâncias. Como já vimos, no decorrer desta história podemos afirmar que o campo nunca ficou apático diante de suas realidades; ocorre que a visibilidade de suas lutas dificilmente chegava ao mundo urbanocêntrico, e quando o fazia, era dentro de uma suposta imagem de “baderna social” que pouco sensibilizava a nação. Territorializavam-se os problemas e colocavam as expectativas de suas soluções estruturais em instâncias locais por vezes viciadas em suas próprias lógicas de poder e direitos.

O Movimento de Articulação também contribui com o desvelamento desta máscara, e ajuda a colocar na ordem do dia, a agenda de construção sociopolítica do campo ao longo de sua história e a qualificar este debate como um debate que já tem sua trajetória, que já tem sua repercussão e já demarcou um território.

Nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica. Os textos que aqui estão registram que esse silenciamento está sendo revertido nos últimos anos. As universidades, os centros de pesquisa, se voltam sensibilizados para produzir referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do campo brasileiro. Milhares de educadores e educadoras se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, em escolas-família agrícola, em

³⁶ “os indígenas, os quilombolas, os camponeses em toda a sua diversidade” – Arroyo, Caldart e Molina, 2004.

escolas dos reassentamentos do Movimento dos Atingidos por Barragens, em escolas de assentamentos e de acampamentos do Movimento dos Sem Terra, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombolas” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 9).

A dinâmica social e política estava sendo vivida intensamente na dinâmica destes sujeitos coletivos que se juntam em uma plataforma identitária de mudança de perspectiva da sociedade. Já não se trata de pensar a escola por si, mas de pensar a sociedade que se quer ajudar a construir e viver e como esta instituição escolar pode colaborar para a sua construção. A educação indo a reboque das mobilizações sociais, os sujeitos agindo socialmente e pensando na educação.

O mundo da vida não esperou a discussão teórica e acadêmica orientá-lo, a necessidade de ação foi mais forte que a falta de apoio para se pensar “formalmente” a ação. Então, os sujeitos arregaçaram as mangas, enquanto a academia, lentamente acorda e tenta acompanhar o que está por vir. Nesta perspectiva, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 10) provocam:

O que aconteceu para que nem sequer o movimento pedagógico progressista e o movimento docente tão politizado e as políticas sociais mais inclusivas tenham chegado a incluir o povo do campo como sujeito de direitos?

Talvez não tardiamente, a lógica dos MS do campo passou a seduzir a academia, e como já foi dito no início deste texto, é notório (ainda que insuficiente!) o crescente interesse pelas discussões do campo nos trabalhos acadêmicos e produção científica. Isto pode estar atrelado à inegável força política da sociedade civil organizada, representada pelos MS no processo de visibilidade dos enfrentamentos e lutas pelos seus direitos e na evidente mudança de perspectiva sociopolítica no país ao longo das duas últimas décadas, que possibilitaram um olhar diferenciado sobre as relações campo/cidade, sociedade/estado, educação/desenvolvimento.

2.4 Nas idiosincrasias do “campo” o sertão da Bahia...

Diante de todo o percurso social, político e econômico no qual o rural brasileiro foi sendo delineado, chegamos ao momento de mergulhar em um pedaço peculiar deste campo em movimento: *O sertão da Bahia*.

O sertão da Bahia é o contexto de estudo que faz a razão de ser desta pesquisa, sua história aqui recortada tem a intenção de trazer para o debate a relação sociedade/ambiente que vem sendo construída ao longo do tempo no imaginário de seus sujeitos e dos sujeitos que o observam de longe...

Dentre as histórias contadas sobre o universo do sertão da Bahia, interessa-me o contexto socioterritorial do nordeste baiano, palco de histórica tragédia no rural, que provoca-nos a uma reflexão sobre a vida dos sertanejos no tempo e no espaço.

Inicialmente eu intencionava que esta análise dos conflitos que envolveram Canudos tivesse um momento mais protagonista na minha pesquisa devido à superficial (embora reconhecida), analogia local que se faz ao trabalho da *Escola Família Agrícola do Sertão* com a história de resistência do *povo de Conselheiro* – a construção de um contexto único, a partir da organização popular e fruto da resistência nas relações de poder locais. Mas o protagonismo vai dar lugar a uma abordagem mais sutil na qual o cenário de Canudos pode servir de ilustração das facetas da dinâmica sertaneja frente aos desafios na luta do campo.

Canudos representa a luta de um povo que se uniu em função de uma nova proposta de vida comunitária, mesmo sem que talvez tivessem noção da dimensão social, política e religiosa dela conseqüente. Guardando as devidas proporções, podemos dizer que os sujeitos do sertão do século XX e XXI ainda usam de resistências, organização popular e expressivo enfrentamento político para alcançar qualidade de vida no seu ambiente. Talvez por isto, esta analogia faça sentido...

Não tem como não pensar no que aconteceu em Canudos, Canudos está na cabeça de muita gente aqui, o camponês que labuta, o camponês que está aqui para conseguir a terra, ele sabe que esta é uma luta antiga. (Mãe, Fundo de Pasto, 2006³⁷).

As conversas com pessoas, as visitas aos contextos comunitários, a experiência junto a muitos deles legitimaram o que antes eu temia ser um sinal de deslumbramento acadêmico da minha parte. A decisão de manter em perspectiva o tema *Canudos* neste estudo foi portanto, corroborada pela minha pesquisa de campo realizada junto às comunidades locais. É fato, com certeza não é mito, que existe uma lógica (local, mas não generalizada!) de relacionar a

³⁷ Mãe de aluno da escola família, Pesquisa de campo, Monte Santo.

história do povo de Conselheiro com “a sina da resistência no sertão”. Mas, por não ser uma perspectiva totalizadora³⁸, esta relação deve ser vista com menos entusiasmo e dentro de uma adequada proporcionalidade acadêmica.

Dedicar este pedaço da tese ao tema de *Canudos* é assim um posicionamento político delicado nesta pesquisa. Sendo também uma difícil tarefa, haja vista a vasta e controversa literatura que hoje enriquece o debate dos estudos canudenses, ilustrando, entre outras coisas, o quanto ainda precisa ser decifrado neste triste episódio da história brasileira... Não existe neste trabalho, portanto, uma pretensão em analisar a história de Canudos, apenas de colocá-la na perspectiva da configuração dos movimentos populares do “sertão” baiano, que de certa forma traz uma herança política para os sujeitos socioambientais deste contexto.

Por isso mesmo, não gostaria que a história de Canudos sombreasse a história dos movimentos sociais locais do século XX, mas que apenas corroborasse na compreensão da análise deste *sertão* e ilustrasse o caráter de proximidade com a história de luta e vida de pessoas que há séculos buscam na relação com o entorno, uma significação de projeto de mundo e vida para além do que está estabelecido³⁹.

Interessa-nos este tema pela sua representação sociopolítica sertaneja, pela construção histórica do significado do sertão e suas trajetórias, pela sua relação com o ambiente, com a sociedade e com a formação sociocultural do seu povo.

2.4.1 A história e as histórias por trás da história...adentrando Canudos

A Guerra de Canudos ocorreu na Bahia no final do século XIX, com o fim do Império e início do período republicano. Foi por muitos anos, “retratada” pela literatura de Euclides da Cunha, no seu clássico *Os sertões* (responsável pela histórica imagem que durante décadas se firmou como referência para a “compreensão” do que aconteceu no sertão da Bahia no início da República).

³⁸ Geralmente, as lideranças locais citam Canudos ou Antônio Conselheiro como referências da luta no sertão. Mas não podemos dizer que todos os sujeitos da pesquisa envolvidos trazem este discurso com eles. Como proposta de pesquisa, não fiz qualquer menção a esta relação dos movimentos sociais atuais com o movimento de Antonio Conselheiro, portanto, quando surgia esta analogia era de forma espontânea, já delimitando a sua existência na perspectiva de alguns.

³⁹ Tendo colocado em perspectiva que este tema não é a centralidade do meu trabalho, deixo aqui a necessária justificativa para que sua análise não exceda o caráter de contextualização histórica do ambiente sertanejo em questão, e ressaltando que a profundidade deste tema tem sido amplamente trabalhada na academia e com reconhecido/merecido espaço de pesquisa a ela atrelado. (CALASANS, 1994; VILLA, 1995; HOORNAERT, 1998; OTTEN, 1990; GALVÃO, 2001)

Atualmente, para os estudiosos de *Canudos*, o “livro vingador” de Euclides permanece como um marco na discussão desta história, mas deixa de ser o seu retrato mais fiel⁴⁰. Após um século do ocorrido, podemos dizer que os acontecimentos da guerra de Canudos suscitaram olhares diferenciados e versões polêmicas que fazem deste confronto sertanejo, um objeto de desejo no controverso universo acadêmico e uma matéria viva no universo popular do sertão da Bahia.

O contexto do Nordeste no final século XIX, não chegava a acompanhar as mudanças socioeconômicas que estavam sendo vivenciadas no sul do país com o advento da sociedade industrial, já discutidas anteriormente. O Nordeste vivia uma fase de declínio financeiro e político ainda com os resquícios da sociedade escravocrata com bases no colonialismo e relações de poder secularmente estabelecidas e de difícil desconfiguração. As elites nordestinas, inicialmente resistentes à idéia republicana, encontravam-se de forma compensatória e tardia, aliadas ao poder central em função de privilégios e apoio financeiro. O litoral nordestino passa a absorver a atenção dos seus dirigentes e o interior da região, o sertão em especial, vive um cenário sociocultural de difícil acesso e proximidade com o contexto nacional.

No cenário deste sertão encontrávamos várias evidências da dinâmica da rebeldia e resistência, vista nas ações dos cangaceiros, jagunços, beatos leigos, personagens da cultura sertaneja que há muito habita no imaginário brasileiro.

A saga de Canudos demonstra como as forças locais e nacionais de fato pouco entenderam o significado da experiência sertaneja e de como ao minimizar o seu contexto, permitiu a ocorrência de uma das mais violentas expressões militares contra civis no território nacional. (CALASANS, 1994; VILLA,1995; HOORNAERT, 1998; GALVÃO,2001)

A história de Canudos ganha repercussão mediante a figura do Antonio Maciel, um beato leigo com crescente influência popular nos lugares que aparecia, para traduzir os desígnios da fé.

O Antonio Conselheiro tornou-se um dos mais impactantes beatos leigos que assumiram a promulgação da fé e dos princípios religiosos da Igreja de forma não-convencional (e sob seu “consenso” indiferente) pelo interior do Nordeste.

⁴⁰ Segundo Hoornaert (1998, p.87), “Foram necessários pouco menos de cinquenta anos para que surgissem as primeiras palavras dissonantes, na pesquisa que Odorico Tavares realizou no sertão do Vaza-Barris em 1947. Aí o ‘cronista imaginário e maravilhoso’ anunciado por Machado de Assis em 1897, foi aos poucos cedendo lugar a uma história baseada na oralidade. Mesmo assim, permanece difícil, mesmo hoje, distanciar-se da maior herança da obra de Euclides, o assim chamado ‘conselheirismo’, ou seja, o enfoque quase unicamente dirigido para a figura única, dentro de uma lógica do extraordinário. Nisto está hoje, no meu entender, o maior impedimento para um avanço nos estudos da história de Canudos. Ela é fundamentalmente equivocada, pois passa por cima da positividade do ser sertanejo enquanto cultura autônoma”.

O fenômeno dos *beatos leigos* era muito conhecido no Nordeste da época, fruto das repercussões religiosas que inicialmente a Igreja, na linha tênue entre a permissão e o risco, via de forma bastante conveniente para a propagação dos preceitos religiosos da fé cristã⁴¹(GALVÃO, 2001).

A atuação dos beatos, era para a Igreja um paradoxo de difícil compreensão. A Igreja percebia que os religiosos sertanejos não necessariamente comungavam com os princípios de ordem e obediência pregados pelo catolicismo e aliada aos poderes estatais (representada pelas oligarquias locais), olhava com desconfiança o rumo que os beatos leigos tomavam em suas peregrinações e conquistas de fiéis. Inicialmente, tanto o Estado como a Igreja, possivelmente não achavam ruim muitos dos frutos advindos do trabalho dos peregrinos, como a construção de capelas, reformas de cemitérios e conseqüente agitação do comércio local (GALVÃO,2001,p.65; VILLA,1995, p. 65-68) .

Por outro lado, o Estado e a Igreja representavam as classes hegemônicas, onde se alinhavam interesses que pareciam cada vez mais distantes da vida dessas pessoas do sertão. Em contraposição, os beatos representavam esta força sertaneja com a sensibilidade religiosa mais próxima dos seus sujeitos. (HOORNAERT, 1998; VILLA, 1995).

Assim, evidencia-se uma relação conflituosa entre os peregrinos populares e as forças de poder da Igreja e do Estado quando estas últimas passam a resistir à idéia das comunidades religiosas autônomas pelo interior do Nordeste. E então, as expressões populares que vinham da prática religiosa sertaneja avulsa com forte adesão popular, podiam ser classificadas de “fanatismo” pelas forças hegemônicas estatais e eclesiásticas.⁴²

No caso do Antônio Conselheiro, a situação ainda era mais complexa. Sua vida de peregrinação foi construída em meio a muitas crises com as autoridades locais e conflitos que envolviam a polícia e sua trajetória de idas e vindas pelo sertão do Nordeste (GALVÃO, 2001, p. 41). Estudos afirmam que o Conselheiro não havia obtido a permissão para pregar na região, impedimento que obviamente contribuiu para acirrar a sua popularidade e o mito em torno do seu nome. Em torno do Conselheiro muitos interesses se misturavam, depoimentos afirmam que não era de todo malvisto pelos comerciantes, que viam nas suas peregrinações um fator impulsionador da economia local, atraindo os fiéis e agitando as comunidades circundantes.

⁴¹ Na Bahia, para que a atuação dos beatos fosse reconhecida pela Igreja, carecia de uma autorização do arcebispo, que permitisse que o mesmo pudesse propagar sua fé em suas peregrinações. (VILLA,1995, p.19).

⁴² Estudiosos citam o caso do Padre Ibiapina no Nordeste do século XIX, como outro exemplo de desafeto político frente à forte influência na adesão de fiéis e ação popular no sertão (VILLA,1994; HOORNAERT, 1998; GALVÃO, 2001).

A Igreja, atenta, apresentava um comportamento dúbio perante o itinerário do beato: ora o perseguindo por distintas vias, ora fechando os olhos diante de suas possíveis conquistas locais.

A desobediência às ordens do arcebispo eram causadas não pela identificação dos padres com a pregação do Conselheiro, mas pela aceitação do fato consumado: o direcionamento religioso efetivo era dado pelo peregrino, era a ele que as multidões ouviam e seguiam. Uns buscaram a convivência pacífica para obter frutos políticos, como é o caso do cônego Borges, de Itapicuru, outros para garantir a participação do Conselheiro nas construções e reformas dos cemitérios, igrejas e outras obras pias e, finalmente, alguns estavam mais interessados nos assuntos terrenos do que com as questões espirituais. (VILLA, 1995, p.26)

Para o Estado, o movimento popular religioso advindo das pregações do Conselheiro, mostrava-se perigoso à medida em que negava o poder republicano e incitava os fiéis a desafiar a ordem por eles estabelecida. Mediante a influência deste movimento, muitas foram as implicações sociopolíticas no contexto nordestino: os impostos cobrados não eram pagos, as referências de poder eram questionadas, o coronelismo estava sob ameaça, as relações de trabalho (historicamente construídas) fragilizadas...o reduto do Conselheiro abrigava aos que de fato nunca foram contemplados no universo oligárquico do Nordeste, e,consequentemente afrontava aqueles que deste universo se alimentava⁴³.

É evidente que a república permanece sobre um princípio falso e dele não se pode tirar consequência legítima: sustentar o contrário seria absurdo, espantoso e singularíssimo; porque, ainda que ela trouxesse o bem para o país por si é má, porque vai de encontro à vontade de deus, com manifesta ofensa de sua divina lei. Como podem conciliar-se a lei divina e as humanas, tirando o direito de quem tem para dar a quem não tem? Quem não sabe que o digno príncipe, o senhor dom Pedro, tem poder legitimamente constituído por Deus para governar o Brasil?" (notícias publicadas em jornais sobre trechos do Conselheiro CALASANS, 1994, p.25).

O discurso religioso de Antonio Conselheiro era um protesto para além do terreno espiritual, depoimentos da época afirmam que o mesmo "*não se arroga nenhuma função sacerdotal*" (CALASANS, 1994; VILLA,1995;). Suas mensagens eram guerreiras à medida em que colocava em perspectiva as condições socioeconômicas dos povos do sertão e por conseguinte os movia na direção de uma proposta de vida alternativa.

⁴³ Para Hoornaert, uma das importantes contribuições do historiador sergipano José Calasans, (o maior especialista no tema), é chamar a atenção para o caráter de normalidade do contexto de Canudos. Mesmo no universo de acolhimento "dos injustiçados", o historiador retrata a vida comum do povoado, com a existência de pessoas ricas, trabalhadores pobres, injustiças e inclusive crimes, dando ao leitor a possibilidade de ver o contexto sob uma diferente perspectiva (1998,p.98).

O mundo sertanejo experimenta a república, como aliás, as demais transformações ocorridas no Rio de Janeiro, de forma antipática. O novo imposto sob a forma da imposição do sistema métrico nas feiras, o recrutamento militar, novos padrões de pesos e medidas (para controlar os preços e levantar impostos), o sistema métrico decimal, o registro civil as brigas intermináveis entre latifúndios, sobretudo a lamentável perda dos “fundos” onde cabras e bodes pudessem pastar livremente, e muitos outros pontos ferem profundamente os que necessitam do mínimo para sobreviver. Só um fato é respeitado: a abolição da escravatura pela Princesa Isabel, que logo ganha nome de santa em todo o interior brasileiro. O Conselheiro sente pavor no coração diante das novidades que são contrárias à vida dos pequenos, e o exprime na sua prédica sobre a república (HOORNAERT, 1998, p. 68).

Tido como um movimento de caráter monárquico, na verdade, o beato demonstrava compreender o significado da república como um distanciamento das forças populares, como mais um abuso oligárquico carregado do poder de poucos em detrimento do sofrimento de muitos que com ele se unia.

Com o advento da República a situação no campo piora. O que ele vê é a progressiva desclassificação do povo. Ele não se impressiona com as imagens veiculadas: a estrada de ferro que Mauá manda construir entre São Paulo e Santos, a fundação de prestigiosos bancos, o cabo telegráfico submarino, ou, ainda, a pregação “Ordem e Progresso”. Para ele a república é o latifúndio, e o latifúndio, da brutal e mesquinha luta pelo poder que está se desenvolvendo em nível estadual na Bahia (HOORNAERT, 1998, p.68).

O *paradoxo fé e vida*: a força religiosa no universo das organizações populares funcionando ora como fator de *provocação e indignação* pelo potencial de mobilização popular do campo, ora como fator de *acomodação e resignação* pela crença absoluta no determinismo divino. Mas o caráter religioso como pano de fundo das conseqüentes relações políticas e socioculturais do sertão foi desqualificado como “fanatismo” e pouco foi considerado nos referenciais dos primeiros estudos canudenses (VILLA, 1995).

Discutindo a relação campesinato e religiosidade, Forman (1979, p.272) afirma ser a religião de grande importância para análise das lutas no campo. Ao mesmo tempo que fomenta a cultura do silêncio, alimenta a força e coragem para as ações de rebeldia. “Ela é portanto, ao mesmo tempo um instrumento de controle social e um meio de mobilização. No episódio Canudos, estudos mais recentes protagonizam a discussão da religião, mas a torna uma polêmica ainda mais difícil de ser decifrada⁴⁴.

Segundo Villa (1995, p. 32) para compreender o universo de poder que obteve o Conselheiro entre os seus fiéis no sertão da Bahia, faz-se necessário entender as *nuances* da representação que existe entre os missionários da Igreja, e os beatos populares do sertão. Para

⁴⁴ Villa (1995); Hoornaert, 1998, Galvão (2001);

o autor, existe uma diferença importante na *performance* do beato e na *performance* do missionário da igreja; o primeiro falava com a linguagem do povo, pelo sentimento popular cristão, arraigado na mesma luta e vida sertaneja, parte integrante do mundo que o circunda; o segundo por sua vez, trazia o referencial do outro, era a doutrina do poder se instalando, chegando de forma autoritária, distanciada do seu mundo e punitiva para com suas vidas, objetivando a catequese do sertão.

[...] em outras palavras, o beato é a uma das manifestações da religiosidade sertaneja. Com seu exemplo de vida radicaliza a vivenciada fé. Ao contrário do missionário [...] o beato é um sertanejo, vive seus problemas e prega uma religião que é transcendente sem deixar de ter relação direta com a vida cotidiana. (VILLA,1995, p.32)

Por volta de 1893, o Conselheiro e seus seguidores instalam-se em Canudos, criando o seu reduto de fiéis e vida comunitária própria.

Os alliciadores da seita se ocupam em persuadir o povo de que todo aquele que quiser se salvar precisa vir para os Canudos, porque nos outros lugares tudo está contaminado e perdido pela República:alli, porem, nem é preciso trabalhar; é a terra da promessa, onde corre um rio de leite e são de cuzcuz de milho os seus barrancos (CALASANS, 1994, p.16).

E consolidando uma forma de vida regida pelos princípios da fé e solidariedade cristã, Canudos desponta como uma legenda no sertão nordestino, mas mantém uma relação comercial satisfatória com muitos dos comerciantes da região, o que de certa forma delimita que o contexto não se fechava ao contato com o mundo que o cercava (GALVÃO, 2001, p. 31).

Diante destes paradoxos, autores como Villa (1995) alertam: a religiosidade sertaneja tem sido um quesito de pouca compreensão nos estudos canudenses. Para o autor, o que está em jogo não é a questão *messiânica* como defendida por alguns estudiosos⁴⁵, mas a forma como a religião é construída, editada e vivenciada na cultura do sertão e do Nordeste, que carece de uma análise específica e cuidadosa, para melhor compreensão da história⁴⁶.

A complexa relação entre a Igreja e movimento de Canudos aponta para o distanciamento entre ambos. A linguagem da fé não era a mesma. Não havia diálogo até

⁴⁵ Ver Maria Isaura Queiroz (1994).

⁴⁶ Analisando a história de importantes ícones religiosos do sertão nordestino, o historiador belga Hoornaert (1998, p. 95) acrescenta: “Não só faltam estudos pormenorizados, como carecemos de um tratamento multifacetado. Acerca das três figuras religiosas nordestinas que por assim dizer caracterizam a religião do sertão na segunda parte do século XIX e primeira parte do século XX, como sejam Padre Ibiapina, Antônio Conselheiro e Padre Cícero [...] Podemos dizer que a história religiosa dos sertões nordestinos até agora não foi registrada a partir das categorias específicas de seus diversos protagonistas. Trabalha-se antes sobre os esquemas que os intelectuais imprimem aos fatos. Diante desta situação, José Calasans prefere pisar no chão firme do relato preciso dos fatos. No seu discurso nada de “extraordinário” aparece em Canudos, nem socialismo, nem igualitarismo, nem exaltação religiosa. (HOORNAERT, 1998, p.95)

porque não havia uma intenção da instituição eclesiástica em compreender o que de fato significava aquele universo de resistência popular para as pessoas que dele faziam parte. Havia o incômodo diante de uma forma de vida que parecia afrontar em sua simplicidade e visão de mundo. O que foi apresentado como “extraordinário”, “fanático”, indescritível aos olhos de um Brasil rumo ao progresso, era na verdade um cotidiano sertanejo carregado de significados culturais e religiosos específicos. Segundo novas versões, o cotidiano de Canudos era feito de “uma vida saudável e normal, dentro dos parâmetros da religião sertaneja da época” (HOORNAERT, 1998, p.32;) .

Mas a representação de uma vida autopenitente, rudimentar e primitiva, é em parte reforçada pela Igreja e divulgada entusiasticamente pela imprensa da época numa conveniente versão etnocêntrica dos fatos por ali vivenciados.

Segundo Calasans havia uma expectativa de que a Igreja adotasse uma posição mais incisiva para com o contexto de Canudos.

Desde os primeiros tempos do caso Conselheiro muitas pessoas acreditaram que competia à Igreja Católica, fazendo valer seu prestígio, interferir visando dissolver o ajuntamento pela palavra de um missionário habilidoso. O terço em vez do fuzil era a solução preconizada (CALASANS, 1994, p.13).

O Frei João Evangelista foi então convidado pela Igreja para intervir no contexto da comunidade de Vaza-Barris intencionando uma possível desarticulação do movimento. Acompanhado de outro companheiro de ordem, frei Caetano de S. Leo, que chegara à Bahia um ano antes da tarefa, o Frei após sua frustrante missão de poucos dias no arraial, distribuiu um documento divulgando a experiência da missão e a percepção dos representantes da Igreja frente à comunidade dos seguidores de Conselheiro. Para Calasans (1994), o relatório de 1895, “elaborado, impresso e divulgado longamente, passou a constituir elemento essencial à história do núcleo dito "monarquista" do interior baiano”.

A seita político-religiosa, estabelecida e intrincheirada nos Canudos, não é só um foco de superstição e fanatismo e um pequeno schisma na igreja bahiana; é, principalmente, um núcleo, na aparência desprezível, mas um tanto perigoso e funesto de ousada resistência e hostilidade ao governo constituído no país.

Encarados o arrojo das pretensões e a soberania dos factos, pode-se dizer que é aquillo um estado no Estado: allí não são acceitas as leis, não são reconhecidas as autoridades, não é admittido á circulação o proprio dinheiro da Republica.

Antonio Conselheiro conta a seu serviço mais de mil companheiros decididos: entre estes os homens, em numero talvez de oitocentos, sempre armados, e as mulheres e creanças dispostas de modo a formarem uma reserva que elle mobilisa e põe em pé de guerra, quando julga preciso (Relatório de Frei JOÃO EVANGELISTA, escrito em 1895, p.20, apud CALASANS, 1994).

Aliada à esta versão da Igreja, adiciona-se a versão da imprensa sulista que passa a categorizar Canudos como uma rebelião anti-republicana baiana. À época, na tentativa de fazer valer uma “justa leitura dos fatos”, a elite baiana, apressa-se em justificar ao resto do país a sua repugnância ao que considerava ser um movimento de *fanáticos religiosos liderados pelo Antônio Conselheiro*. Estudantes e professores de Direito publicam manifesto “esclarecendo” seu apoio republicano e julgando ser o conflito do sertão uma situação inusitada, que não refletia a visão progressista dos intelectuais e políticos baianos.

Toda esta construção ideológica em prol de categorizar o que acontecia em Canudos como uma rebelião de loucos, fanáticos, seguidores cegos...teve significativa repercussão na sua história. Hoornaert (1998, p.109), em sua merecida apreciação ao trabalho de Calasans, insiste em chamar atenção para a dificuldade em lidar com o tema quando são tão poucas as versões mais sensatas na busca de uma interpretação menos fantasiosa da história. Provoca com a questão do Machado de Assis em 1987: “Donde vem o apego dos camponeses pelo Conselheiro?”. Questionamento completamente válido e atual para a discussão dos movimentos sociais.

Atualmente, frente a diversas e mais cautelosas versões dos fatos, podemos dizer que Canudos se apresenta como uma referência histórica e social do contexto sertanejo e sua vinculação com a perspectiva religiosa e cultural da região. O fenômeno Canudos indica-nos também como os equívocos da repercussão e interpretação desta experiência trouxeram como implicações a intolerância das instituições e classes hegemônicas frente aos contextos excluídos no rural sertanejo nordestino.

Segundo um percurso cronológico apresentado por Calasans (1994, p.21) vimos como esta complexidade político, cultural e religiosa vai resultar em uma surpreendente saga do arraial de Canudos.

Em dezembro de 1895, Antonio Conselheiro e seu povo decidem construir uma capela em Belo Monte dedicada ao Bom Jesus e, para tanto, envia seus homens para buscar em Juazeiro as madeiras previamente pagas para a capela em construção que ainda não tinham sido entregues. A notícia de que comerciantes locais estavam temerosos pela possível “invasão” que aconteceria na cidade, chega ao governo do Estado e foram então acionadas as forças militares que marcharam rumo a Canudos para enfrentar os “jagunços de Conselheiro”. Com este confronto, deflagra-se uma guerra, há muito anunciada, que ganha proporções incomensuráveis, surpreendendo ao exército e ao país o poder de resistência e rebeldia sertaneja.

É em outubro de 1896, na quarta expedição militar e já com inimaginável repercussão no país, que a guerra de Canudos se finda, consagrando-se para muitos como a história mais vergonhosa do exército nacional.

Os ataques iniciados em junho somente em outubro dariam a vitória às armas republicanas. O Conselheiro morreu a 22 de setembro, e o povoado foi dominado a 5 de outubro. O cadáver de Antônio Conselheiro, sepultado na casa em que morrera, foi encontrado a 6 do referido mês. Sua cabeça veio para Salvador e foi estudada por um mestre da medicina legal, Nina Rodrigues.

Conclusão: cérebro normal.

No fim da guerra, uma chacina. Degolamentos em grande número. A opinião nacional que aprovava a luta com os supostos monarquistas condenou a mortandade dos sertanejos (CALASANS, 1994 p. 22).

O conflito de Canudos ainda não teve sua análise esgotada dentro de suas perspectivas culturais, religiosas e sociais. Seu caráter anti-republicano, seu potencial religioso e sua força popular foram e são até os dias de hoje alimentos de investigação e polêmica. Esta “vanguarda da restauração monárquica” (citado em CALASANS, 1994, p.8) demarca as idiosincrasias regionais no Brasil, que interessa a este estudo. Enquanto havia uma efervescência socioeconômica atrelada ao processo de industrialização no Sudeste e as reconfigurações da sociedade agrária comercial no Sul, no contexto do sertão nordestino surgia uma rebelião de caráter popular de forma e conteúdos específicos e de conseqüências políticas e históricas irrefutáveis.

Muito do que analisamos ao estudar Canudos, nos provoca para reflexões em torno dos percursos sociais que percorrem as pessoas e grupos em cenários não tão óbvios ou fáceis de decifrar. Podemos considerar, na lógica dos movimentos populares da época, que o ocorrido em Vaza-Barris, foi uma bandeira em nome de uma sociedade diferenciada, com sistema monetário, religioso e social próprio, numa lógica não padronizada de vida e convivência com a terra e a crença. A intolerância etnocêntrica faz das peculiaridades e regionalismos uma ameaça ao que se institui como “normal” e “possível”. Esta cegueira valorativa impossibilita que a mensagem seja digerida em função da avaliação dos significados.

Como contribuição para este estudo, *Canudos* nos sensibiliza para um olhar sobre o “diferente”. E mais precisamente, para a introdução à *lógica sertaneja* de ousadia, irreverência e força ainda que sob as históricas condições de opressão e abuso.

Esta lógica, por não fazer parte do que seria adequado às forças de poder e estruturas políticas hegemônicas, são desqualificadas, pouco compreendidas e brutalmente violentadas no seu direito de ser o que é.

Sobra hoje o *Parque Estadual de Canudos*, que criado pelo Decreto no. 33.193 de maio de 1986, reserva 1.321 hectares das terras devolutas do município para o estudo da História, do bioma, da arqueologia... como palco vivo de uma tragédia que não pode ser esquecida. “Há uma lição de história religiosa, social, militar e política permanente a recolher. Há campo aberto para mais investigações, que deverão ir, se possível, além da epopéia magnífica e grandiloqüente de Euclides.”(BOAVENTURA, 1997, p.86).

2.4.2 Sertanejos do século XX: o movimento dos Fundos de Pasto

Dentro da perspectiva das *lógicas sertanejas*, num momento anterior deste texto (p. 100), ao citar um trecho do belga Hoornaert sobre o contexto republicano para o nordeste, encontramos:

(...) as brigas intermináveis entre latifúndios, sobretudo a lamentável **perda dos “fundos” onde cabras e bodes pudessem pastar livremente**, e muitos outros pontos ferem profundamente os que necessitam do mínimo para sobreviver. (HOORNAERT, 1998, p. 68 – Grifo meu)⁴⁷.

O autor estava se referindo ao que hoje, no nordeste da Bahia do século XXI conhecemos como *Comunidades de Fundo de Pasto*, (CFP) (Ilustração 05).



Ilustração 02. *Entre o céu e a terra, um Fundo de Pasto* (Pesquisa de campo. Monte Santo/Ba, 2006).

Estas comunidades que representam uma forma de vida secular no sertão da Bahia e ao longo da tradição de sua gente permanecem na busca da construção de um ambiente digno,

⁴⁷ VILLA (1994, p.65) descreve duas características dos Fundos de Pasto em um trecho no qual contextualiza a prática do mutirão no período da construção de Canudos: “(...) **a vezeira (onde os pastores vigiavam diversos rebanhos de outros proprietários), as lamas de boi (pastos comunitários)...**” .

são partes integrantes da escola família agrícola do sertão trazendo todo um significado especial ao contexto que ajudaram a criar e tornar possível.

Presentes há pelo menos 200 anos no sertão baiano, os Fundos de Pasto caracterizam-se pelo uso comum dos recursos naturais por parte de suas comunidades, tais como as áreas de pastejo, aguadas, frutas e caça. Vivem da caprinocultura e da agricultura para o consumo e criaram estruturas comunitárias que os categoriza como um movimento sociocomunitário de tradição sertaneja.

Embora pouco conhecido fora do contexto sertanejo, este MS é significativo na luta campesina com sua história capaz de retratar na dinâmica de suas vidas comunitárias uma surpreendente forma de enfrentar muitos dos desafios que o contexto apresenta.

Estudos indicam que a origem dos Fundos de Pasto data do processo de interiorização do Brasil colonial, com as fazendas conhecidas por “currais”, que surgiram ao longo do Rio São Francisco e “passavam a criar gado bovino para mais tarde abastecerem os engenhos de cana de açúcar do litoral do Maranhão até o recôncavo baiano”⁴⁸.

Galvão (2001), narrando o processo de povoamento do sertão complementa:

[...] era preciso alimentar todo esse contingente envolvido no processo agroindustrial exportador. (...) Não compensaria plantar longe e arcar com os custos do carro até os portos, num vasto perímetro destituído de estradas e sob a mira de grupos indígenas hostis. Pouco a pouco, as terras menos produtivas e mais distantes foram sendo amealhadas para os rebanhos de gado destinados à alimentação da população. Para eles o ideal era o sertão. (GALVÃO, 2001, p.13)

Na lógica dos currais, extensas áreas de terra eram destinadas à criação de gado, com pequenos casebres que abrigavam os vaqueiros (índios e mestiços) e povoavam a região. A criação do gado tida como “uma mercadoria que se transporta” (CAPISTRANO DE ABREU apud GALVÃO, 2001) foi um importante fator para a configuração da região.

Para essas fazendas geralmente situadas nas proximidades dos rios, a terra não tinha fronteira, a cerca não fazia sentido, a criação seguia seu rumo na lógica muito peculiar dos seus vaqueiros. Segundo Galvão (2001),

O trato com o gado também criou um setor populacional com características particulares. Logo reconhecido como um ofício que não ostentava a pecha infamante do trabalho manual, restrito aos escravos, cedo se tornaria

⁴⁸ Documento *Os Fundos de Pasto que Queremos*, da Articulação Estadual dos Fundos de Pasto, 2004. A Articulação Estadual dos Fundos de Pasto concentra três regiões de Fundos de Pasto na Bahia. O movimento busca colocar a sua plataforma política em evidência nos processos de negociação com o estado. Fazem parte desta Articulação: a Central de Associações de Fundos e Fecho de Pasto da Região de Senhor do Bonfim; Central de Associações de Fundos de Pasto de Oliveira dos Brejinhos e Brotas de Macaúbas; Fundos de Pasto de Canudos/Uauá/Curaçá (CUC)

privilégio de homens livres, embora pobres. Sendo um ofício em que se andava a cavalo, distinguia seus praticantes com esse traço de qualificação social, num meio onde quase todo mundo andava a pé e descalço. Acarretava ainda a ilusão da liberdade, pois, avesso ao sedentarismo, associava-se à noção dos espaços largos e da locomoção aventureira. E, com a quarta das crias como remuneração, jogava com a mobilidade social, acenando para virtualidade de o empregado tornar-se patrão assim que seu rebanho tivesse bom tamanho. (GALVÃO, 2001, p.14)

Tais características podem subsidiar a nossa compreensão do que de fato estamos entendendo pela peculiaridade deste sertanejo criado livre e em total sintonia com o ambiente em que vive⁴⁹.

No século XVIII, com a decadência dos engenhos de cana de açúcar e toda uma reconfiguração das relações de poder atreladas à produção na sociedade agro exportadora já mencionada antes neste trabalho, ficaram os vaqueiros, nas terras abandonadas pelos senhores, agora fixados no litoral do Estado⁵⁰.

Segundo o *Documento da Articulação dos Fundos de Pasto*, as terras do São Francisco, como era conhecido o território que percorria os rios Real, Itapicuru e Inhambupe, pertenciam a duas grandes famílias latifundiárias: no litoral a Garcia D'Ávila (a Casa da Torre) e a Antonio Guedes de Brito (no interior do estado)⁵¹. A fragmentação dessas terras em várias outras propriedades para que houvesse uma melhor ocupação da região deflagrou em um processo de heterogeneidade de apropriação do espaço local. Com o abandono de muitos dos proprietários pela decadência da economia canavieira, torna-se paulatina a ocupação de posseiros em muitas dessas terras de privilégio de poucos.

As fazendas que resultaram dessa fragmentação seja por herança, por compra, por aforamento ou outro título qualquer, sofrem a imprecisão de limites dos domínios das duas grandes e mal administradas casas (Torre e Ponte).

As propriedades comunitárias são abertas, sem cercas que delimitem aonde começa ou mesmo termina a posse dos seus moradores, como também seus limites gerais, é comum o uso de variantes para marcação desses limites (DOCUMENTO DOS FUNDOS DE PASTO QUE QUEREMOS, 2004).

⁴⁹ O sertão euclidiano traz uma relação de simbiose entre o homem e a terra. Na versão do autor, para que fosse possível conviver em um lugar tão cheio de adversidades naturais, um ambiente agressivo e inóspito, surge o sertanejo, bravo e forte, capaz de ser acolhido e tirar a força do lugar em que vive. Talvez esta versão dramática do sertão e autopunitiva dos sertanejos, dificulte em muito a nossa percepção aqui, de que o ambiente pode ser “um lugar de desejo” para os seus sujeitos.

⁵⁰ (ver Galvão, 2001)

⁵¹ A complexa situação da distribuição fundiária no país, advém deste regime das sesmarias (já brevemente mencionadas no início deste texto)

A partir de 1850, como essas terras nunca foram declaradas perante à Coroa portuguesa, passaram a ser reconhecidas como terras Devolutas⁵² do ponto de vista legal. O processo de ocupação por posseiros em alguns casos, resultou na formação de comunidades ao longo do tempo, vivendo e construindo laços de parentesco entre si, organizando a vida comum sem que nunca houvesse uma regulamentação das terras. Construíram uma forma de vida diferenciada, numa convivência com o espaço e suas possibilidades. Optaram por criar caprinos, organizaram a produção de forma que todos pudessem lidar com o espaço coletivamente e respeitando as regras comunitárias que foram sendo editadas ao longo de suas trajetórias de convivência.

Na segunda metade do século XX o que até então parecia ser uma forma de vida comum e pouco questionada no sertão da Bahia, começa a enfrentar os seus primeiros problemas frente à questão agrária.

A partir da década de 70, os moradores dos Fundos de Pasto espalhados pelo sertão baiano, começaram a se sentir ameaçados nos seus direitos pela grande demanda por propriedade privada nos latifúndios que surgiam na região. Segundo os depoimentos de agricultores do movimento, os latifundiários negavam a existência do acordo comunitário “sem cerca” e consideravam a terra “solta” um espaço sem dono.

Assegurados legalmente pela pressão para delimitação dos territórios de suas fazendas⁵³, os latifúndios cercavam os *Fundos de Pastos* ilhando-os sem reconhecer seus arranjos comunitários de propriedade comum. As crises advindas deste confronto entre

⁵² Segundo o juiz federal Dirley da Cunha Júnior no artigo **TERRAS DEVOLUTAS NAS CONSTITUIÇÕES REPUBLICANAS**. “[...] considerando os textos legais, são terras devolutas aquelas adquiridas pelo Estado brasileiro por sucessão à Coroa portuguesa tendo em vista os fatos históricos do descobrimento e da independência, e por compra ou permuta a outros Estados, que não foram alienadas, por qualquer forma admitida à época, aos particulares, ou que por estes não foram adquiridas por usucapião, assim como aquelas que, transmitidas aos particulares, retornaram ao patrimônio do Poder Público por terem caído em comisso ou por falta de revalidação ou cultura, não se destinando a algum uso público, encontrando-se, atualmente, indeterminadas. [...] Verifica-se, portanto, em consonância com o conceito acima adotado, três espécies de terras devolutas: a) as que pertenceram à Coroa portuguesa pelo descobrimento; b) as que o Brasil adquiriu por compra ou permuta; c) as que, inicialmente pertencentes à Coroa portuguesa, foram alienadas e retornaram ao patrimônio público por terem caído em comisso e por falta de revalidação e falta de cultura. “

⁵³ Tais leis se popularizaram como “lei do pé alto” ou “lei dos quatro fios”, a exemplo daquela vigente no município de Paulo Afonso, na Bahia, aprovada por unanimidade, e que, resumidamente, dispõe:

“Art. 1º - A criação de caprinos e ovinos no município deverá ser em área cercada e os rebanhos guardados e vigiados com cuidado preciso, a fim de evitar prejuízo a propriedades alheias.

Art. 2º - Aos agricultores e pecuaristas fica assegurado o direito de construir cercas para proteção de suas lavouras e para o criatório do gado vacum com apenas 3 ou 4 fios de arame farpado.

Art. 3º - pela não observância do art. 1º desta lei, os infratores ficam obrigados ao pagamento dos danos causados pelos seus animais, de acordo com as leis vigentes no país.

Art. 4º - Esta lei entrará em vigor no prazo de 90 dias, depois de sua aprovação.

Sala das Sessões, em 23 de maio de 1980.” (Dissertação de Mestrado de Franklin Plessman de Carvalho, Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - UFBA, 2006 - no prelo)

comunidades e “grileiros” resultaram em casos de violência no campo ao longo das últimas décadas e paradoxalmente em um processo de fortalecimento e consolidação de um movimento social no campo. Os *Fundos de Pasto* vão se tornando não apenas uma *forma de viver no sertão*, mas uma forma de organização e luta para viver no sertão.

Entre avanços e perdas, podemos sinalizar o parágrafo único do Artigo 178 da **Constituição do Estado de 1988**

Sempre que o Estado considerar conveniente, poderá utilizar-se do direito real de concessão de uso, dispondo sobre a destinação da gleba, o prazo de concessão e outras condições.

Parágrafo único: No caso de uso e cultivo da terra sob forma comunitária, o Estado, se considerar conveniente, poderá conceder o direito real da concessão de uso, gravado de cláusula de inalienabilidade à associação legitimamente constituída e integrada por todos os seus reais ocupantes, especialmente na áreas denominadas de Fundos de Pasto ou Fechos e nas ilhas de propriedade do Estado, vedada a este transferência de domínio (DOCUMENTO OS FUNDOS DE PASTO QUE QUEREMOS, 2004).

As décadas de 80 e início dos anos 90, portanto, trazem para o conjunto de *Comunidades de Fundos e Fecho de Pasto*⁵⁴ a necessidade premente de regularização dos seus acordos comunitários no sentido de se preservarem enquanto contexto e grupo social.

À medida em que foram percebendo que a dinâmica da questão fundiária não necessariamente compactuava com os tradicionais arranjos e regras comunitárias, foram sentindo a necessidade de preservar a sua tradição e assegurar legalmente o direito de relacionar-se com a terra como secularmente têm feito.

Ainda no final da década de 80 e início dos anos 90, derrubadas de cercas de forma articulada e conjunta e a criação de associações de *Comunidades de Fundos de Pasto* foram estratégias organizacionais que colaboraram com o enfrentamento das questões agrárias, políticas e sociais advindas do cenário do sertão. O processo de organização interna em cada comunidade e entre estas comunidades e região foi decisivo para que o Movimento ganhasse o reconhecimento legal e um significativo apoio de entidades e alguns setores governamentais perante o processo de regularização das terras⁵⁵.

⁵⁴ Os Fechos são diferenciados dos Fundos pela sua condição climática, geralmente situam-se em espaços com mais recursos hídricos, são mais apropriados para a agricultura e optam pela criação bovina. O arranjo sócio-comunitário no entanto é o mesmo.

⁵⁵ Plessman em seu projeto de dissertação de mestrado (UFBA – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - no prelo) afirma: “Essas entidades ou organizações, não-governamentais, governamentais e confessionais (igreja, ONGs, sindicatos, e órgãos do Governo do Estado) aliam-se em um determinado momento, através de um projeto de regularização fundiária com recursos do Banco Mundial, que contou com a efetiva participação das comunidades de Fundo de Pasto, mediante ações diretas de derrubada de cercas (conhecida como “o vento da meia noite”) e mobilizações mais ou menos pontuais que visavam tanto obter o apoio da sociedade civil organizada, quanto fazer pressão junto aos poderes legislativo, executivo e judiciário, nas esferas municipal e estadual.”

Tidas como *santuários da caatinga* pela sua histórica relação com o ambiente, as comunidades hoje representam uma importante configuração socioambiental (PIMENTEL, 2002). A lógica de organização espacial é diferente do referencial mercadológico que comumente encontramos nas relações latifundiárias brasileiras. Um arranjo de sofisticada estrutura capaz de provocar inquietações frente à simplicidade e naturalidade como que se apresenta.

As famílias, geralmente em torno de 30 a 130, vinculadas por parentesco ou histórica convivência, produzem em terras menores, ao redor das suas casas, mas circulam em toda a extensão de terra com suas criações, sem que haja um limite de pastagens ou uma fronteira entre eles. Em grande parte a relação com a caatinga é de cuidado e a compreensão do espaço como um território de todos e de responsabilidade coletiva. As cabras soltas são reconhecidas pelos seus donos por sinais na pele, ou acessórios nos pescoços, se misturam sem que haja tensionamento entre seus proprietários. No caso de adoecerem, são cuidadas pelos responsáveis, mas pode haver situações em que o cuidado se estenda para a criação alheia. As associações dos agricultores colocam as regras de convivência, o que é permitido na área comum, o que não pode ser feito; quem faz parte, quem não faz. A terra de cada um não pode ser vendida, mas passada para seus filhos e descendentes, assegurando o caráter comunitário quase domiciliar entre eles. Suas casas são tipicamente sertanejas, algumas com cisternas, geralmente com uma pequena cerca ao redor para organizar a criação de aves ou impedir que a horta seja prejudicada pelas cabras (Ilustração 03).



Ilustração 03. *Morando no Fundo de Pasto do Paredão* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).

Em algumas comunidades têm horta comunitária, outras não, em boa parte das casas existe o roçado de subsistência. É comum dividir a produção. Muitas das casas, sem geladeira, dividem o que tem entre os mais próximos. Pés de leucena, palmas, mulungus e vegetação típica da caatinga ao redor enfeitam e colaboram com a alimentação dos caprinos (Ilustração 04). Em algumas comunidades existe um calendário próprio de rezas e festas⁵⁶.



Ilustração 04. *Um amanhecer no Fundo de Pasto* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).

Atualmente o *Movimento dos Fundos de Pasto* conta com cerca de 300 associações comunitárias⁵⁷, nas quais estão inseridas aproximadamente 20 mil famílias e uma história de resistência reconhecida no território regional. A luta dos Fundos de Pasto baianos agora fica no terreno das políticas públicas, encaminhada via a organização dos seus sujeitos, na busca por condições dignas de trabalho e qualidade de vida no sertão .

A *Escola Família Agrícola do Sertão* em Monte Santo, lida, de forma direta (com alunos e pais inseridos no contexto) com sete Comunidades de Fundos de Pasto, embora em seu universo de atuação indireta (via projetos comunitários), chegue a 62 comunidades. Para a concretização e construção da escola, três destas comunidades⁵⁸ tiveram influência decisiva desde o início e, portanto, fizeram parte do universo de pesquisa desta tese, como veremos adiante no texto.

⁵⁶ Dados do relatório de pesquisa de campo.

⁵⁷ Presentes nos municípios de: Campo Formoso, Miranigaba, Pindobaçu, Canudos, Monte Santo, Itiúba, Andorinha, Uauá, Jaguaraci, Antônio Gonçalves. (dados coletados no documento *Os Fundos de Pasto que Queremos*, da Articulação Estadual dos Fundos de Pasto, 2004).

⁵⁸ Comunidade da Lagoa do Pimentel, Comunidade do Paredão e Comunidade do Muquém, todas em Monte Santo.

3 Metodologia

3.1 A pesquisa fenomenológica e a leitura do ambiente

Estamos inseridos em uma discussão sobre o espaço rural que se transforma dentro de uma dinâmica socioambiental construída na relação homem/natureza. Nela, a concepção desta relação torna-se um ponto de extrema relevância para este trabalho, pois a forma como atuamos, intervimos no contexto, traz como consequência a configuração deste *ambiente*

O “campo em movimento” pressupõe os sujeitos e suas condições de vida neste ambiente rural, construindo-o, vivenciando-o, lutando cotidianamente para dele desfrutar. A discussão da educação do campo por isto mesmo torna-se eminentemente ambiental, quando os sujeitos são parte inerente deste contexto e traduzem na sua forma de vida, a relação com o local de maneira diferenciada e específica, a partir de uma lógica cultural, social, tecnológica, produtiva que no conjunto, define-se como a lógica da complexidade ambiental.

Para Leff ,

O ambiente não é a ecologia, mas a complexidade do mundo; é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações de poder que se inscreveram nas formas dominantes do conhecimento. A partir daí, abre-se o caminho que seguimos para delinear, compreender, internalizar e finalmente dar seu lugar – seu nome próprio – à complexidade ambiental. (LEFF, 2002, p. 17).

Como o *ambiente* é percebido na dinâmica social dos sujeitos comunitários do sertão baiano, como eles percebem suas condições de vida atreladas a este ambiente, como este rural se transforma em um contexto específico, com demandas e realidade própria, construída ao longo do tempo, na relação com o outro...são as questões que a leitura fenomenológica desta pesquisa busca responder (Ilustração 05).



Ilustração 05. No “templo” do Fundo de Pasto. Lagoa do Pimentel. (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).

Nesta fusão entre pessoas e contexto, história e a versão da história, cotidiano e possibilidades, construções teóricas e senso comum, a fenomenologia (a compreensão do contexto mediante a percepção dos seus sujeitos) pode ajudar-nos a categorizar o conceito de *ambiente*.

Se o ambiente é o todo, se a discussão do campo é ambiental, como este sujeito percebe esta realidade ao optar pela construção de uma escola diferenciada? Como pode a escola família potencializar a relação ambiente e sociedade rural?

Para que esta pesquisa chegue até o campo sertanejo, vou trazer até o nosso estudo os seus sujeitos sociais.

Quero, depois de navegar na história da educação rural, da constatação do descaso estatal a ela atrelado, do silenciamento de suas vozes perante a ausência de políticas públicas governamentais e da resistência de seu povo diante da incansável batalha por qualidade de vida, narrar a história de um contexto específico, que no limiar de trajetórias pessoais e coletivas, vão construindo opções em função de seus sonhos e esperanças.

Para conseguir traduzir este contexto específico, o estudo vai tentar de forma desafiadora, ser fiel ao universo pesquisado. Um exercício de *abnegação da supremacia do discurso acadêmico*. Uma escuta cuidadosa para com a experiência do outro. Um olhar interessado. Uma incessante e prazerosa busca na “pertinência do detalhe” (Macedo, 2004, p.150).

3.2 Entendendo a opção pela fenomenologia

A fenomenologia tem no seu mentor de maior influência o filósofo Edmund Husserl (1859-1938) e representa uma visão de filosofia que se preocupa com a raiz do nosso conhecimento e de nossas experiências. Para o autor, o conhecimento científico tinha se divorciado das experiências do cotidiano e das atividades nas quais são originados e, portanto, a função da fenomenologia deveria ser a de *restabelecer a conexão* entre ambos.

A Fenomenologia preocupa-se principalmente com as estruturas e o funcionamento da consciência humana, e sua básica – mesmo freqüentemente implícita – pressuposição é que os mundos nos quais vivemos são criados na consciência, nas nossas cabeças. Claro que seria absurdo negar que existe um mundo externo, mas o argumento é que o mundo externo só tem significado a partir dos sentidos que damos a ele através de nossa consciência. O sociólogo – ou qualquer cientista no caso – está interessado no mundo que faz sentido, ela então deve entender como nós atribuímos sentidos a este mundo (CRAIB, 1992, p. 98)⁵⁹.

Reconhecida como uma ciência interpretativa, a fenomenologia parte do pressuposto que é na consciência que o fenômeno se manifesta, esta consciência pode ser uma construção pautada na percepção, na imaginação, na volição (desejo, vontade), paixão...com os quais as pessoas (o ser) visam algo...partindo da consciência, carregada de essência, a intenção está presente nos atos de cada.

Segundo Moreira (2004, p. 84), as essências “emergindo tanto isoladamente como em relação uma com as outras, são unidades de sentido vistas por diferentes indivíduos nos mesmos atos ou pelo mesmo indivíduo em diferentes atos”. Para o pensamento fenomenológico, é necessário buscar a essência para compreender os fenômenos, que por sua vez são os fatos interpretados.

A interpretação que fazemos deste mundo justifica a nossa existência. O que acreditamos ser o mundo é o mundo que captamos a partir de nossa experiência e vivência e o que dá sentido à nossa existência. A concepção de mundo então se define na minha história no mundo...

o mundo que eu distingi de mim enquanto soma de coisas ou de processos ligados por relações de causalidade, eu redescubro ‘em mim’ enquanto horizonte permanente de todas as minhas *cogitationes* e como uma dimensão em relação à qual eu não deixo de me situar. O verdadeiro *Cogito* não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte

⁵⁹ Phenomenology is concerned solely with the structures and working of human consciousness, and its basic though often implicit – presupposition is that the worlds we live in is created in consciousness, in our heads. Of course, it would be absurd to deny that there is an external world, but the argument is that the outside world has meaning only through our consciousness of it. The sociologist – or any scientist, for that matter – is interested only in the world in so far as it is meaningful, she must therefore understand how we make it meaningful.

a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e enfim, não substitui o próprio mundo pela significação mundo. Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como 'ser no mundo'. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.9)

O diálogo homem/mundo nos possibilita uma perspectiva científica pautada na *intersubjetividade*. A compreensão dos processos pessoais e sociais que estes sujeitos têm vivenciado ao longo da história e, da história do outro que ajuda construir a sua própria. A fenomenologia faz sentido neste estudo por trazer como possibilidade a subjetividade pautada nas percepções de cada um e na construção do mundo de cada um ao mesmo tempo que de todos.

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que forma sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 1999, 18).

A perspectiva relacional das experiências enriquece a visão e a construção do próprio mundo. Compreender o contexto a partir das experiências dos sujeitos nele inseridos pode então fazer todo o sentido, a pesquisa fenomenológica pode evidenciar este encontro entre sujeitos e mundos de forma que a realidade seja por eles explicada e a partir deles compreendida.

Se, para Merleau-Ponty (1999, p. 19) *o filósofo tenta pensar o mundo, o outro e a si mesmo, e conceber suas relações*, cada sujeito inserido nesta reflexão sobre este mundo, estará diante da possibilidade de pensar filosoficamente e realizar-se no mundo ao concretizá-lo em sua análise. *O mundo fenomenológico não é a explicitação de um ser prévio, mas fundação do ser; a filosofia não é reflexo de uma verdade prévia mas, assim como a arte, é a realização de uma verdade.* (idem). Entre o mundo e o pensar sobre o mundo o ser se encontra como concretude de um processo de enimesmamento que dificilmente desatreia-se da realidade e de forma paradoxal está atrelado ao outro. (Ilustração 06)



Ilustração 06. Percepções sertanejas 01: “para o licuri, a gameleira é que nem uma mulher ciumenta: pega o cabra pelos olhos, vai consumindo o sujeito, e quando pensa que não, já tomou o corpo do cabra inteiro!” (Pesquisa de campo, 2006).

A pesquisa fenomenológica traz como referência de análise a riqueza dos contextos, seus cotidianos e as versões destes, no discurso dos seus sujeitos para qualificar o processo de compreensão destas realidades. Através dela, o pesquisador pode situar os sujeitos dentro de seu contexto socioambiental historicamente construído e compreendê-los enquanto sujeitos atuantes, por isto mesmo conscientes (*tendo consciência de*) deste processo.

Considero que pode tornar-se uma pesquisa de caráter social, quando busca nos seus sujeitos a versão pautada na vivência e compreensão da sua história, imersos em suas realidades, proporcionando ao pesquisador um olhar interno sobre o diálogo homem/mundo e significados pois, “o real tema da fenomenologia é a forma pela qual o conhecimento do mundo se revela” (MOREIRA, 2004, p. 88).

Por ser categorizada como ciência *interpretativa*, a fenomenologia revela-se polêmica nas discussões acadêmicas com perspectivas diferenciadas do *fazer ciência* e *pensar cientificamente*. Para Craib (1992), pela sua ênfase na discussão da realidade a partir da perspectiva e interpretação dos sujeitos nela inseridos, muitas são as restrições à fenomenologia enquanto método capaz de situar a pesquisa dentro de um universo de construção sociopolítica que problematiza e analisa a sociedade e suas relações. Aqui, subjazem os fantasmas do rigor metodológico que nos deixam na fronteira da subjetividade, enfrentando as nossas limitações filosóficas, reconfigurando as nossas limitações conceituais

e demarcando, junto ao processo de opção metodológica, a opção política e a intencionalidade do ato de pesquisar.

Macedo (2004, p. 246) nos chama atenção para a importância da *angústia do método*, “um questionamento constante das suas posturas e métodos, da sua visão de mundo, da visão sobre os pesquisados e suas construções...” .

Considero que atribuir significado de relevância à percepção dos sujeitos socioambientais, é uma postura política de caráter científico. Nela o sujeito da pesquisa e o pesquisador se defrontam com percepções da realidade estudada. Nela, o pesquisador possibilita que os sujeitos que fazem a história, possam ser os sujeitos que legitimamente reportem esta história.

Discutindo a transposição do caráter filosófico para o caráter empírico no trabalho com a fenomenologia, Moreira provoca:

O método fenomenológico da filosofia é voltado ao fenômeno; em qualquer sentido que se pense a Fenomenologia, ela se propõe a ser um estudo direto dos fenômenos, tais como são dados ao próprio fenomenólogo, sem intermediários de qualquer tipo. [...] O problema que se coloca é o seguinte: como pode a fenomenologia entrar no mundo do outro? É realmente fenomenologia o que estamos fazendo ao tentar entrar no mundo do outro através de seu próprio relato? (MOREIRA, 2004, p. 103)

Podemos inferir que o sujeito pesquisador ao refletir sobre a fala do outro também está diante de um processo interpretativo, também está diante de um fenômeno. Aqui, nos deparamos com um processo ininterrupto de análises de realidades a partir de cada sujeito percebendo cada mundo. A fala do sujeito da pesquisa suscita no pesquisador um processo também interpretativo da realidade estudada. Ao captar os sentidos da fala do outro, estamos dando significados a partir do que captamos, estamos agindo fenomenologicamente ao aplicar a fenomenologia, dando relevância ao conteúdo das experiências do outro (MOREIRA; 2004, p. 112) .

É na busca da *apreensão do fenômeno* que justificamos a opção pela fenomenologia, é no sujeito e na sua forma de interpretar o mundo que encontraremos o significado do nosso objeto de estudo. Um movimento relacional. Talvez tamanha (inter) subjetividade contribua para polemizar a fenomenologia e fazer da sua proposta um alvo de resistências “científicas”. Mas como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 20), *O inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são o signo de um fracasso, eles eram inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão.*

No diálogo *mundo e razão* este estudo toma como referência, duas dimensões de análise que se comportam: *os sujeitos* e o *contexto no qual estes sujeitos se situam*. A primeira dimensão dando sentido à segunda, a segunda dando significado à primeira.

Por *sujeitos* estou reconhecendo um ser imbuído de consciência, essência, experiência e expressão, *o ser fenomenológico*. Por *contexto* estou reconhecendo um ambiente, uma história, uma cultura, uma dinâmica que aporta e comporta estes sujeitos, que se constrói e se reconstrói nesta relação homem/natureza.

Portanto, na relação indissociada e inacabada entre ambiente e sociedade, o significado da Escola Família Agrícola do Sertão para os sujeitos sociais que dela fazem parte, torna-se o problema de pesquisa que se apresenta.

3.3 Tecendo os diálogos da pesquisa: a escola família, os movimentos e o sertão

3.3.1 O estudo de caso dando suporte aos diálogos da pesquisa

O *objeto de estudo* em questão está no contexto socioambiental da Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE). A dinâmica do espaço escolar e a relação com o ambiente rural são os focos de análise. Os sujeitos socioambientais são as expressões desta relação (Ilustração 07).



Ilustração 07: *Enveredando no universo da EFA...* (Pesquisa de campo.Monte Santo/Ba, 2005).

O objetivo desta pesquisa qualitativa⁶⁰ é **compreender o significado socioambiental da Escola Família Agrícola do Sertão para os sujeitos que dela fazem parte.**

Por se tratar de um contexto específico e com peculiaridades locais importantes para a compreensão do trabalho educacional e social, a escola família agrícola será estudada através do estudo de caso⁶¹ onde o processo fenomenológico pode ser construído dentro de um contexto social particular, através do diálogo entre a *realidade* (como a expressa na interpretação dos sujeitos) e a *teoria* (como um conjunto de conhecimentos sistematizados de forma específica e intencional na busca pela compreensão da realidade).

Segundo Yin (2001, p. 23), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

A opção pelo estudo de caso como abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, justifica-se por acreditar que o mesmo pode trazer melhores condições de análise do cotidiano da instituição escolar e sua relação com a comunidade; justifica-se também pela peculiaridade temática deste estudo que não poderia ser concretizado sem que o universo da EFASE fosse apreendido em suas riquezas e idiossincrasias.

A discussão teórica deste estudo tem como pano de fundo a trajetória da *educação rural brasileira* (nas dinâmicas *educação e desenvolvimento* e *sociedade civil x estado*). Esta tentativa de contextualização histórica da educação rural ajudou-me a colocar em perspectiva a discussão da escola família como educação alternativa para o rural brasileiro.

No universo desta discussão, surgem as peculiaridades do estudo que vão dando corpo à pesquisa: os movimentos sociais (como discussão teórica que dê significado a esta luta no campo); a escola família agrícola (como concepção de educação e história de inserção no Brasil); o sertão baiano, (como ambiente de formação dos sujeitos e histórias), as Comunidades de Fundo de Pasto (como dinâmica desta história sertaneja), as EFA na Bahia (como cenário para construções locais) ...a Escola Família Agrícola do Sertão (como *locus* da pesquisa).

⁶⁰ A pesquisa qualitativa caracteriza-se por: a) partir do *ambiente natural* para a compreensão da situação; b) ter o teor *descritivo*; c) preocupar-se com o *processo* mais do que com produtos, d) deter-se na análise e compreensão de *significados*; e) recorrer a uma análise *indutiva* dos seus dados (TRIVINOS, 1987, p. 128).

⁶¹ *categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente* (TRIVINOS, 1987, p. 133),

3.3.2 As Escolas Família Agrícolas na Bahia

Da década de 70 até os dias atuais, vão surgindo paulatinamente (em ritmo bem menos acelerado que a experiência educacional das EFA em si!), estudos e pesquisas acadêmicas para subsidiar a análise da história da PA no Brasil. Ainda assim, quase quatro décadas após as primeiras experiências, podemos inferir que o trabalho sociopolítico organizacional proveniente das EFA nos contextos socioambientais do rural brasileiro, pouco tem sido analisado pela nossa academia.

Discutindo a introdução da PA na Bahia, De Burghgrave, um dos responsáveis pela introdução das escolas famílias no estado, nos conta como foi o início do seu trabalho no território baiano.

Vindo da Bélgica para o sertão baiano, o educador popular tinha como proposta trabalhar com os jovens rurais em projetos voluntários ligado à Igreja, no início dos anos 70. Ao deparar-se com a realidade do rural baiano, o então educador popular “entrou em crise” com as suas possibilidades de trabalho diante da problemática da juventude local.

...Foi um choque para mim, além de ter que me acostumar a mudança de cultura, de língua, de alimentação, de vida, ainda teve o agravante de que o trabalho que me propus a fazer quando vim para o Brasil, parecia não ter condição de ser realizado pelas condições de vida no local. E aí foi que o jesuíta que me trouxe para o Brasil, me disse, “antes de você desistir, eu quero que você conheça uma experiência no Espírito Santo. Uma experiência que trabalha justamente com jovens rurais, vá lá e depois você me comenta o que achou”.

(De Burghgrave – pesquisa de campo – 2004)

De Burghgrave visita a primeira EFA do Espírito Santo, construída no final dos anos 60. Isto foi em 1973. E a partir daí passa a reconhecer a experiência da escola família como uma proposta possível para o estado da Bahia. Sua experiência está pautada na sua história de envolvimento com a Paróquia e o trabalho comunitário da Igreja, uma marca muito presente, na trajetória de vida das pessoas que se envolvem com EFA. Na discussão sobre as EFA, vimos que o comprometimento e interesse da Igreja católica na proposta da escola família advém da visão que a mesma tem das EFA como um possível veículo de formação educacional no rural que comunga com os preceitos da formação cristã.

Na Bahia, este vínculo com a Igreja vai ser preponderante no processo de implantação das EFA no estado. A preponderância da ação religiosa neste processo vai garantir a inserção destas escolas em espaços e tempos distintos sob a “proteção” do discurso católico.

Na experiência baiana, a Igreja católica permitia que os trabalhos das escolas fossem se realizando em consonância com o trabalho de catequese. Neste sentido, a Igreja tinha uma forte influência tanto na busca por um sistema organizacional dentro da comunidade (a

mobilização, a discussão comunitária, a apresentação da proposta, os esclarecimentos necessários...) como na luta pela infra-estrutura educacional e política para concretização da mesma.

Eu propus ao Bispo de Barra e ao presidente da FUNDIFRAN⁶², de fazer uma pesquisa, na área de abrangência da Fundação, para ver qual o município que teria mais probabilidade de abraçar esta proposta desta escola, com sucesso. Estabelecemos alguns critérios e fomos ao campo, com a ajuda do IBGE, de alguns estudos da universidade, na época... e o município que apareceu como mais adequado era o município de Brotas de Macaúbas, por que tinha uma porcentagem relativamente alta de pequenos agricultores e pequenas propriedades e porque o vigário de lá estava desenvolvendo uma experiência pastoral pioneira na época que era a CEB, Comunidade Eclesial de Base (De Burghgrave - coordenador da REFAISA – pesquisa de campo – 2004).

Segundo o depoimento de De Burghgrave, o padre João, de origem holandesa, já era reconhecido na região pela sua atuação frente aos processos populares e trabalhos de base nas comunidades. Padre João adicionava ao seu trabalho paroquial da Igreja, com a tarefa de divulgar os preceitos da fé via os ministérios da palavra, do batismo, do matrimônio, a sua chance de conversar com as comunidades sobre suas condições de vida e trabalho na região. Seu trabalho religioso era de forma categórica um trabalho de militância na perspectiva da Igreja combativa e aliada às causas populares. Com sua forte relação junto aos movimentos populares da época, não era difícil para a Igreja, penetrar nos espaços comunitários fazendo um trabalho simultaneamente religioso e político de extrema capilaridade.

Assim, a primeira escola família da Bahia foi construída em 1974, pelo trabalho de base que já existia no local, pela inserção da Igreja nas comunidades, pelo contexto de pequenos agricultores envolvidos com as discussões que poderiam assumir a parceria para realização da proposta.

De Burghgrave conta a sua trajetória neste projeto:

...Então foi feito um projeto e em 1974, eu fui para o Espírito Santo que naquela época tinha um centro de formação de monitores, que dava cursos emergenciais para suprir as suas escolas no Espírito Santo, eu fui um dos primeiros não capixabas que iria se formar para trabalhar numa escola família agrícola não capixaba, pois não tinha nenhuma fora do estado naquela época! E fui durante um ano... Fiquei fazendo um estágio numa EFA do sul do estado, fazendo um curso intensivo de Pedagogia da Alternância. Isto foi em 1974, em 1975 eu fundei, junto ao pessoal da paróquia, a primeira escola família agrícola, que não se chamava escola família agrícola, se chamava *escola comunidade rural*.
(De Burghgrave– pesquisa de campo – 2004)

⁶² Fundação para o Desenvolvimento Integrado do São Francisco – entidade não-governamental da região.

A escola de Brotas, no entanto, não conseguiu sobreviver por muito tempo. O trabalho durou o tempo que a paróquia e o padre João lideraram o projeto, mas a idéia de fortalecimento da escola via seus próprios agricultores locais e suas comunidades, não conseguiu se sustentar quando a igreja já não assumiu a responsabilidade organizacional. A discussão da participação social e gestão participativa tornava-se complexa para a década de 70, muitas vezes a organização social poderia ser atropelada pela urgência em criar alternativas populares, mas com pouca sustentação da própria base envolvida. A dificuldade dos agricultores em assumir a responsabilidade organizacional com autonomia não permitiu a manutenção do projeto como é essencialmente proposto.

Como vimos anteriormente, a experiência das escolas italianas não foi tão bem sucedida entre outras coisas por conta da discutível formação da base no rural e o excessivo comprometimento com as relações de poder locais e religiosas. Sendo a EFA brasileira diretamente envolvida com a versão da Itália, podemos questionar se muita desta fragilidade com a consolidação da base, também não está atrelada a esta herança italiana que em sua gênese chegou a minimizar a importância desta conformação nos processos construtivos das escolas famílias locais.

A escola comunidade rural de Brotas de Macaúbas pode ter sido um dos exemplos, como provoca De Burghgrave:

E infelizmente não vingou ... ela produziu muitos resultados positivos, mas talvez, este seja um dos problemas que nós poderíamos aprofundar, quando nós estudamos a história da implantação e estruturação das escolas famílias aqui, que é a questão da participação, da co-responsabilidade, da co-gestão, das famílias e dos agricultores na EFA. Aí é um ponto que teria que ser muito bem analisado. E eu diria que a escola de Brotas hoje, não existe mais porque talvez, não se trabalhou o bastante este aspecto da metodologia da escola família. E quando o padre decidiu retirar o seu apoio, financeiro principalmente, aí o negócio fracassou... (De Burghgrave — pesquisa de campo – 2004).

Assim como o padre João incentivou a construção da primeira EFA baiana no município de Brotas de Macaúbas via o trabalho da Comunidade Eclesial de Base, havia na paróquia de Caetité a presença indiscutível do Padre Aldo, também articulando a proposta da PA na região.

O Padre Aldo é um personagem importante neste cenário.

Vindo da Itália para o Brasil no final da década de 60, aportou no norte do Espírito Santo no município de São Mateus. Conhecendo o trabalho dos padres jesuítas e da AES, se entusiasmou com a proposta da Alternância e passou a divulgá-la com entusiasmo.

O padre Aldo logo se interessou no assunto e imediatamente decidiu criar também estas escolas no município de São Mateus, sendo uma localizada no distrito de Jaguaré e outra no distrito de Nestor Gomes.

Não demorou muito a ser conhecido pelo trabalho que vinha realizando, pois num período em que tudo era proibido, as Escolas Famílias Agrícolas seguiam a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, despertando a consciência dos alunos. Os militares estavam por toda parte; disfarçados como pessoas comuns, procuravam os cabeças, os líderes que se manifestavam contra a ordem estabelecida. Padre Aldo não se intimidou, continuou a organizar o povo incentivando-o a não ter medo de repressão, até que, quando menos esperava, foi denunciado por um desses disfarçados, sendo tachado de comunista, subversivo e ameaçador da ordem nacional (NOGUEIRA, 2003, p. 19).

O resultado do seu reconhecido papel de mobilizador popular da Igreja trouxe, na década de 70, a perseguição pelo governo militar que o fez sair do Espírito Santo e voltar para a Itália como precaução pelo momento político brasileiro. Retornando ao país em 1973, desta vez aporta na Bahia e passa a abraçar o projeto das EFA no estado.

Ressaltando o contexto de ditadura da época, De Burghgrave relata,

Não podemos esquecer que era ainda a época da ditadura militar, na década de 70! Então a vida dele correu perigo, porque ele se tornou uma pessoa que denunciava, era uma pessoa profética...revolucionária até certo ponto também...

Mas ele teve que fugir do ES e veio para a Bahia na região de Caetité. Riacho de Santana é uma das paróquias de Caetité e ele foi nomeado vigário de Riacho de Santana e como naquele tempo todas estas dioceses do interior da Bahia e do Brasil eram extremamente carentes de padres, o padre Aldo começou assumir (ele era um trator para trabalhar, eu nunca vi um homem trabalhar tanto!!) e ele assumiu, no mínimo umas 08 paróquias!!!...uma loucura! E ele tinha uma coisa fantástica, ele fazia um trabalho sacramental que era o papel dele, mas ele também fazia um trabalho de reflexão com o povo. Por exemplo, se ele fazia uma missa, ele avisava antes: “depois da missa tem reunião!” eles discutiam os problemas da comunidade...e aí ele deslanchou um processo sobre esta região de Riacho de Santana, um processo de fundação e de implantação de várias escolas famílias agrícolas, na década de 80 (De Burghgrave, pesquisa de campo, 2004).

Há versões e entusiasmos diferenciados nos relatos da história da atuação do Padre Aldo na Bahia. O seu carisma inegável e sua peculiar força de trabalho foram marcas registradas de sua atuação política na região, mas tamanho carisma pode também ser interpretado como um sentimento irrefutável de centralização de poder, mesmo quando na luta pela transformação social.

Embora hajam controvérsias sobre o caráter político emancipatório deste trabalho paroquial junto aos agricultores, o poder da militância do padre Aldo é visível na observação

da história das EFA baianas, e do deslumbramento pela sua atuação em ambientes onde pouca ação governamental e serviços públicos estão presentes, faz dele um personagem carismático de intrigante repercussão popular local.

Começou a distribuir Bíblias entregando aproximadamente 50 mil exemplares; era uma forma de incentivar a leitura da palavra de Deus. Na zona rural, as Missas eram celebradas em baixo de árvores, pois existiam somente 8 capelas num município de 3.803 Km², com uma população de 19.500 habitantes, o evangelho se difundia...paralelo a este trabalho de evangelização, padre Aldo começou uma campanha de fossa e filtro na paróquia, distribuindo 1.000 filtros e pagando o material para construção de fossas na casa de cada família. [...] O desejo era tornar as pessoas mais conscientes de sua dignidade, ajuda-las a crescer “bons cristãos e cidadãos”, como ele mesmo pregava, a fim de formar um povo que unia FÊ e VIDA. Aos poucos foi implantando cruzeiros e em cada comunidade, organizada em mutirão, foi construindo capelas e mais capelas, num total de 85. (NOGUEIRA, 2003, p.24)

É nesta mesma década de 70 em Riacho de Santana, que padre Aldo começou o seu trabalho com as EFA. Em 1975 envia três professores locais para o Espírito Santo com o objetivo de formar recursos humanos para a idéia da escola. Dois anos mais tarde, fundou o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e também a Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana (ABEPARS), originando daí a mobilização comunitária para a escola família de Riacho de Santana, construída em 1979. Neste mesmo ano, pressupondo que iniciava-se um processo de implantação de EFA no estado. Funda-se a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), “associação mãe destinada a congregar todas as associações mantenedoras de EFA – e também aquelas que viriam, pois já estava surgindo a procura de outras escolas em diversos municípios baianos” (NOGUEIRA, 2003, p.27).

Esta intervenção do Padre Aldo, com perfil ativista e de incansável militância, resultou em um questionável processo de aceleradas construções de escolas famílias no decorrer da década de 70 e início da década de 80. Em um espaço de cinco anos – do final dos anos 70 para início dos anos 80 – foram criadas 12 escolas baianas⁶³ sob a batuta da sua liderança .

Mas como o acelerado processo de implantação corresponde ao caráter participativo que a EFA traz como pressuposto de sua construção? Que implicações poderiam haver neste processo? Até que ponto estes resultados seriam fruto de uma apropriação/demanda

⁶³ Segundo Nogueira (2003, p. 52), em março de 82 foram inauguradas as Efa de Tanque Novo, Botuporã, Boqueira e Macaúbas. Em 1983 em Mortugaba, Licínio de Almeida, Caculé, Rio do Pires, Paramirim, Pindaí e Efa Padre Aldo Luchetta de Itororó.

comunitária ou o resultado de uma ação ativista obcecada pela transformação social destes espaços? São questões que estão submersas no território discursivo das EFA.

Esta ações (totalizadoras?) dos líderes da igreja e entidades parceiras podem ser vistas de forma ambígua, ora como motivadora da construção de um projeto popular em prol de um “ideal democrático”, ora como um fator de centralização de poder na concretização deste projeto. De forma, muitas vezes “bem intencionada”, o projeto popular torna-se o projeto personalizado dos seus líderes carismáticos, pondo em risco paradoxalmente, a perspectiva de emancipação social comunitária originalmente almejada. Para a análise da construção de intervenções educacionais alternativas no rural nos parece que esta é uma discussão recorrente. Vimos ao longo da discussão da história da educação rural no Brasil, como as ações de caráter interventivo advindas das organizações sociais populares, visavam suprir a realidade de carência e descaso estatal dos contextos, mas como, de forma contraditória, muitas delas se perdiam na emergência de colocá-las em prática sem o devido amadurecimento na relação comunitária.

Tais atropelos podem indicar uma visão equivocada da essência da educação popular, que pressupõe valorizar o diálogo e a relação horizontalizada dos saberes entre si. A educação popular “apressada” e dona de verdades e emergências políticas, muitas vezes reproduzia os ditames da intervenção autoritária, que não tinha tempo para o processo de amadurecimento dos sujeitos.

Analisando esse processo no estado baiano, vamos percebendo como muitas destas experiências que vão sendo construídas ao longo da década de 70 e 80 na Bahia, foram fragilizadas em sua condição participativa e “da base” exatamente pelas referências de sustentação (não só financeiras mas também organizativas) não estarem concentradas no crivo comunitário.

O envolvimento da Igreja na implantação e consolidação das EFA baianas, mostrou-se por demais preponderante. Por vezes ultrapassava o sistema organizacional e abraçava o custeio das escolas que neste caso, não conseguiam sobreviver sem o apoio da paróquia.

As dificuldades de implantação de uma escola família não chega a ser portanto um entrave tão grande. O número de adesão à proposta em espaço de tempo tão pequeno, pode nos indicar como a idéia da escola alternativa é bem aceita no universo de rurais esquecidos pelas políticas públicas educacionais do Brasil. Os problemas maiores vão surgindo com a decisão de construção da escola a partir da condição de “propriedade comunitária”. O desafio é fazer do espaço escolar uma zona de pertencimento, no qual todos se sintam donos e, na

condição de dono, todos desejem cuidar e manter por ter noção do valor que está embutido naquela construção de caráter participativo.

Daí que para o movimento de escolas famílias, criar estratégias de apropriação e fortalecimento da luta comunitária pela manutenção da EFA passa a ser um desafio inadiável.

3.3.3 As redes de escolas famílias

Para alguns autores (BEGNANI, 2003; ZAMBERLAN, 2003), a década de 80 apresenta-se como uma nova fase para as escolas famílias no Brasil, centradas principalmente, no eixo Espírito Santo e Bahia. Primeiro, pelo momento de redemocratização política, segundo pela consolidação das mesmas no território nacional.

Ao passo que vão sendo construídas as escolas, é necessário que haja uma articulação entre elas, até porque o processo de formação dos seus monitores deveria estar atrelado, numa mesma proposta que comungava com a já desenvolvida no Espírito Santo. A rede baiana AECOFABA, então, representa naquele momento um arcabouço organizacional que pudesse contemplar as instituições em um universo coletivo de atuação, onde a proposta da PA poderia ser traduzida e articulada em uma perspectiva de rede institucional.

Em 1980, em encontro nacional de várias representações de EFA brasileiras em Riacho de Santana (BA), cria-se a primeira rede de EFA em nível nacional, a *União Nacional de Escolas Famílias Agrícolas do Brasil* (UNEFAB).

As *redes pedagógicas* dos CEFFA, levando em conta as especificidades locais, têm como objetivo a padronização e consolidação dos princípios da *Pedagogia da Alternância*, assim como sua socialização e fortalecimento como um movimento educativo no conjunto de escolas formalmente articuladas. Analisando a condição de “alternativa educacional”, que é atribuída à EFA, não é difícil compreender como as redes pedagógicas podem ter um valor incomensurável como uma “zona de conforto” conceitual e operacional que possibilite um caminhar sintonizado, relativamente combativo e não tão solitário frente aos processos de consolidação da proposta.

Neste momento inicial, o Espírito Santo e a Bahia centralizaram este processo de formação e articulação das EFA no Brasil. A UNEFAB surge na perspectiva de ampliar a

articulação das escolas em caráter nacional, pois é na perspectiva da articulação em redes que os *Centros Familiares de Formação por Alternância* vão se configurando como movimento⁶⁴. Mas aí reside um questionamento no que concerne a concepção de movimento social. A UNEFAB, mesmo com sua capilaridade e expansão territorial, não chega a ter a visibilidade política que outras plataformas de movimento social do campo sugerem. Corre o risco de se perceberem *movimento* quando apenas atuam em *rede*. As redes articulam e agregam, mas as EFA juntas como conjunto ainda caminham com fragilidade na perspectiva de movimento social. Esta busca pela unidade política é por vezes rompida na sua eterna perspectiva de alternativa educacional que se insere em contextos diferenciados e antagônicos, muitas vezes sem o enfrentamento necessário ao caráter de MS. Poderiam ser as redes esta opção bem comportada que faz a EFA transitar nos espaços de forma estratégica e sem grandes resistências? Continuamos a denominar *movimento*, mas entendemos que existe uma lição a ser feita neste quesito.

Assim como o MEPES foi o grande responsável pelo processo de implantação, consolidação e fortalecimento das escolas famílias no Brasil, na década de 70, na década de 80 com a considerável expansão das instituições, a UNEFAB criada juridicamente em 1982, passaria teoricamente, a tornar-se a referência organizacional do movimento no nível nacional.

Para o movimento dos CEFFA, a atuação destas redes (estaduais, nacional e inclusive internacional), pode estar para além da necessidade de socializar os ditames da Alternância nos contextos em que atuam, elas também têm papel decisivo quando para criar estratégias de articulação e fortalecimento pedagógicos e estruturais (incluindo recursos) para os diversos estabelecimentos existentes pelo mundo⁶⁵.

Uma das tarefas centrais da UNEFAB é articular a luta política pelo amplo reconhecimento das escolas famílias pelo poder público, concretizando formas de viabilização de recursos nas esferas municipais, estaduais e federais, garantindo a sustentabilidade do projeto pedagógico da Alternância, considerado um dos mais avançados do mundo para o meio rural (Jornal da UNEFAB, julho/2002).

⁶⁴ Atualmente, a rede dos CEFFA, se organiza em dimensões diferenciadas internacional e nacionalmente. Existe na Bélgica, a Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR) apoiando diferentes instituições da Pedagogia da Alternância pelo mundo. No Brasil, temos a UNEFAB com sede em Brasília, e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) que se divide em ARCAFAR-SUL e ARCAFAR-NORTE-NORDESTE⁶⁴, todas categorizadas como integrantes dos Centro Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), com suas peculiaridades nas regiões nas quais atuam, unidas pela opção teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância.

⁶⁵ Segundo os dados da Rede de Escolas Família Integradas do Semi-árido (REFAISA), em 2002 existiam mais de 1300 MFR, em 43 países dos cinco continentes.

Ainda assim, não parece tão simples a adesão das escolas às propostas “corporativas” de instituições da alternância. Na Bahia, paralelo ao momento produtivo das escolas da AECOFABA, surge no início da década de 80 a Escola Família Agrícola de Alagoinhas, que passa a ser a primeira escola baiana que não faz parte da reconhecida rede estadual.

A escola de Alagoinhas surge com a influência de De Burghgrave, o então monitor que colaborou na fundação da escola de Brotas de Macaúbas. Após a experiência na Escola Família de Brotas de Macaúbas, De Burghgrave é convidado a trabalhar na Pastoral de Alagoinhas, com o objetivo de *pensar* a implantação de uma EFA na região. Já ciente dos riscos de uma implantação que não tenha o apoio comunitário devidamente amadurecido, o educador ressalta a importância de, no processo de construção da escola de Alagoinhas atrelar desde o início o significado da gestão participativa, colocando o protagonismo da gestão sob a responsabilidade comunitária.

Bom, a partir de 82, nós fizemos todo um trabalho de preparação, de base nas comunidades da região de Alagoinhas e em 83 a gente abriu a escola, inaugurava a escola, que ficou com o nome de *Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas*. Junto a Pastoral Rural da Diocese, mas logo foi criado uma associação. Veja a diferença aqui foi criada logo uma associação e logo teve uma diretoria de agricultores, no caso de Brotas teve também uma associação, mas uma associação ligada institucionalmente à Igreja. Se você analisa, se você tiver a possibilidade de analisar o estatuto da associação, de Brotas, você vai entender muito bem, que a última palavra sempre era da Igreja. [...]

Mas aqui já foi bem diferente, também é uma iniciativa que saiu da Igreja Católica, mas houve uma abertura muito maior, para trabalhar com as comunidades e foi dado todo o apoio para que os agricultores assumissem de verdade esta escola (De Burghgrave – pesquisa de campo – 2004).

O fato da EFA de Alagoinhas não estar filiada à rede estadual existente cria um certo constrangimento, não assumido, na organização do movimento no Estado. Nos anos 80, enquanto a AECOFABA crescia implantando mais escolas e profissionalizando os recursos humanos da *Pedagogia da Alternância*, Alagoinhas seguia uma trajetória paralela, não de confronto com a rede mas, de notável resistência a uma adesão definitiva.

Questionado sobre esta resistência, De Burghgrave afirma que

Nunca houve um convite expresso pela rede existente, era muito longe, não havia aproximação da escola com a rede. A maioria das escolas da AECOFABA estava na região de Caetité, na Chapada, em Brotas de Macaúbas etc, etc...não havia proximidade... Houve uma certa tentativa de pressão para se filiar por parte de uma determinada ONG alemã, mas os argumentos não foram convincentes (De Burghgrave – pesquisa de campo – 2004).

É assim que a escola família de Alagoinhas segue sem referência de articulação estadual em um território de reconhecida atuação das EFA no Brasil. Isto, na década de 80, ainda não chegava a significar um grande problema de manutenção e consolidação de sua proposta. Mas De Burghgrave esclarece:

Bem...como você viu, Alagoinhas não se filia a AECOFABA e talvez por não ter muita aproximação, talvez por não ter muita convergência sobre alguns pontos, não se via também muita necessidade para isto não, naquele tempo não se via não. Mas o que acontece é que começam a surgir outras escolas famílias na Bahia que não se filiam a AECOFABA. E aí começa a ter na Bahia algumas escolas soltas, independentes, que não estavam filiadas à rede existente na Bahia... e pouco se vê a necessidade de unir estas escolas.

Questionado pelos motivos desta resistência, ele afirma:

São geralmente escolas que foram articuladas por padres, ou freiras...todas estas escolas (independentes) tem praticamente uma história só, ou é uma freira, ou é um padre ligado ao trabalho de base...mas o fato é que elas não se filiavam!

Poderiam haver escolas famílias desatreladas da proposta articuladora historicamente construída? Como as escolas “independentes” da rede de escolas locais poderiam sobreviver no movimento se não faziam parte da rede local? Como se estabelece o diálogo de escolas locais para redes nacionais e internacionais?

Preocupados com estas questões, em 1993, houve um encontro na Escola Família de Alagoinhas e sob a já anunciada pressão do movimentos das EFA, cria-se a *Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi Árida*, a REFAISA, a segunda rede de escolas famílias do estado da Bahia.

A SIMFR incentiva as escolas que não fazem parte da AECOFABA a se encontrarem e deste encontro nasce a REFAISA. Organizam seminários, convidam todas as escolas, entendeu?...e aí se discute, linhas comuns de atuação, e uma das linhas era a fundação de uma...no início... é por isto que chama rede! não chama Associação, por que no início durante 4 anos, não existia juridicamente, era apenas uma articulação (De Burghgrave – ex-coordenador da REFAISA – pesquisa de campo – 2004).

O fato da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR) intervir na questão, apenas evidencia que a PA tem como fundamento básico a colaboração com as escolas que estão submetidas à sua plataforma organizacional consolidada. Percebemos que houve uma intervenção para propor uma resolução no caso das escolas baianas “soltas” no sistema de capilaridade estabelecido. Pois mesmo do ponto de vista de formação de monitores e orientação pedagógica nos princípios da alternância, é

necessário um cenário de vínculos com uma história e proposta de luta de reconhecimento mundial.

Percebe-se que de fato não era o contato com a Igreja que tornava a adesão à AECOFABA um obstáculo, pois assim como nas escolas da rede, Alagoinhas também originava-se de um projeto pastoral. Mas a forma como a Igreja se relaciona com os contextos escolares, os preceitos da gestão participativa dos agricultores e o fortalecimento da base no sentido de assumir esta gestão podem ter sido, na época, razões de dissonância que justifiquem a busca pela construção de uma nova rede.

Para o movimento internacional de escolas famílias, o ponto essencial era a aglutinação das escolas independentes dentro do arcabouço organizacional existente, dialogando e colaborando com a estrutura organizacional das EFA, mundialmente.

Tomando consciência de que ficando isoladas não iriam alcançar os seus objetivos, decidiram realizar algumas atividades em comum, visando principalmente a fidelidade aos princípios fundamentais das EFA, ou seja: a participação e envolvimento das famílias e das comunidades rurais na gestão da Escola através de uma Associação, a Pedagogia da Alternância com os seus instrumentos didáticos específicos adaptados ao campo e a formação integral dos jovens visando o desenvolvimento sustentável e solidário do meio rural (Documento histórico da REFAISA, 2003).

Se *Pedagogia da Alternância* é para a escola família um arcabouço teórico-metodológico pensado em diversas instâncias que se comunicam, recomenda-se então a aproximação das instituições com a sua proposta educacional e esta aproximação não vai acontecer isoladamente, mas dentro de uma perspectiva de rede pedagógica, ou *movimento educativo* (possivelmente ainda tateando na perspectiva de movimento social) .

A Bahia então torna-se um estado com considerável número de escolas famílias e forte representação política em redes. As décadas de 80 e 90 são significativas para o avanço desta proposta educacional no estado.

No mesmo período, a UNEFAB consolida-se como rede nacional (ZAMBERLAN, 2003). Seu lento processo de afirmação enquanto referência nacional justifica-se pela até então ainda expressiva e histórica concentração da discussão do movimento nos estados da Bahia e do Espírito Santo. Segundo Begnami (2003), em 1996, com o VI Congresso Internacional da Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais (AIMFR), no Espírito Santo, a UNEFAB fortalece as parcerias com a Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares Rurais (SIMFR), criando mais perspectivas para o trabalho da rede e revigorando o movimento dos CEFFA como um todo.

Na Bahia, as duas redes do estado se consolidam e organizam territorialmente e politicamente a representação da alternância para o trabalho educacional no rural. Juntas, embora dentro de suas peculiaridades territoriais e políticas, têm ao longo dos anos reivindicado a atenção das políticas públicas para a questão da Alternância e juntas, estão somando forças para que a escola família alcance o nível de reconhecimento merecido pelo potencial educativo que possuem.

Dados de 2005 apontam para um universo de 23 escolas da Associação de Escolas Família Agrícolas Baianas (AECOFABA), e nove escolas pela Rede de Escolas Família Agrícolas Integradas do Semi-Árido (REFAISA)⁶⁶.

Ambas trabalhando com a *Pedagogia da Alternância*, ambas em suas peculiaridades, visando a construção de um rural diferenciado e buscando o fortalecimento e viabilidade de sua proposta junto a instâncias outras de poder. Um *movimento educativo* em busca da força de um *movimento social* nas últimas décadas do século XX.

Aqui no texto, o contexto da REFAISA teve um certo protagonismo por ser a rede na qual a Escola Família Agrícola do Sertão (Monte Santo) está inserida. E portanto no universo das especificidades das EFA, suas redes e suas trajetórias, viajando no tempo e no espaço, estaremos adentrando no contexto específico, por onde as mãos e as mentes, vão construir a história de uma destas experiências educacionais no sertão da Bahia.

3.4 O passo a passo no campo...

Para alimentar o estudo de caso, a pesquisa de campo sistemática foi realizada durante o período de 2004 a 2006. Mas o meu envolvimento com a escola antecede este período, o contexto escolar vem sendo visitado por mim desde o ano de 2003, quando ingressei no curso de doutorado da UFBA e fui aos poucos conhecendo o local, sua dinâmica e seus sujeitos num movimento prazeroso de mapeamento das possibilidades de pesquisa (Ilustração 08).

⁶⁶ As Efa da REFAISA, por ordem cronológica são: Alagoinhas (1982), Sobradinho (1989), Ladeirashas-SE (1993), Correntina (1994), Ribeira do Pombal (1995), Valente (1996), Pintadas (1996), Monte Santo (1998), Antônio Gonçalves (2002). Em fase de implantação ainda encontramos as EFA de Irará, Rio Real e Itiúba. Dados de 2005 e 2006, pesquisa de campo.



Ilustração 08. *A sede da escola em seus primeiros anos.* (Fonte: EFASE. Monte Santo, 2001).

De janeiro de 2004 a outubro de 2006 fiz visitas esporádicas à EFASE num intervalo de dois a três meses. Tais visitas em média duravam um período de três a quatro dias, houve casos de viajar para a escola apenas para participar da reunião pedagógica dos monitores (viagens curtas de apenas um dia, voltando no dia seguinte). Existiram situações também em que viajei para a região ao visitar as comunidades, mas não cheguei a comparecer à escola, sendo acompanhada por alunos ou pais durante estas viagens previamente planejadas nas reuniões pedagógicas. Assim que ficou delimitado que a pesquisa estaria concentrada no universo dos alunos do Ensino Médio, passei a visitar a escola nos períodos de suas sessões específicas.

Presente no cotidiano da EFASE, aproveitava para realizar entrevistas, participar de reuniões pedagógicas, visitar as comunidades, trabalhar com os alunos em sala de aula, participar de eventos como o planejamento do Projeto Político-Pedagógico da Escola, observar reuniões comunitárias locais, observar as Assembléias de pais/Conselho da escola, acessar documentos institucionais, estabelecer contatos com pessoas envolvidas na história local como um todo. Em muitos destes encontros consegui obter importantes informações sobre a forma como os pais e a comunidade escolar (*atores da pedagogia da alternância*) percebem este contexto. Alguns depoimentos neste estudo, são provenientes destas situações de pesquisa de campo.

Desde o início, as portas da escola foram abertas para a minha pesquisa, a EFASE tem um histórico de interesse acadêmico em sua vida e seus sujeitos lidam com este “assédio” de forma tranqüila e sem deslumbramento. Na minha experiência com o contexto, ficou claro o respeito pelo meu trabalho, assim como o apoio para a sua realização, mas de forma alguma a

minha presença parecia provocar alguma mudança de cotidiano no trabalho que realizavam, o que frequentemente me deixava muito confortável no que concerne “fazer parte” do contexto estudado.

Os *sujeitos da pesquisa* foram divididos em três categorias específicas dentro da comunidade escolar: 1) monitores/funcionários da escola; 2) alunos/ex-alunos da escola 3) comunidades fundadoras/pais (Ilustração 09).



Ilustração 09. Alguns “atores da alternância”, presentes da Assembléia da Escola (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)

Foram também entrevistados em momentos esporádicos alguns sujeitos outros, mais externos ao contexto local que contribuíram enormemente com o estudo, mediante seus depoimentos referentes às escolas famílias e redes de EFA. Tais depoimentos e/ou conversas trouxeram provocações pertinentes e foram de suma importância para a compreensão do objeto de estudo, como por exemplo: o Thierry De Burghgrave, então Coordenador da Rede de Escolas Famílias Integradas do Semi-Árido (2004)⁶⁷; Carlos Cristóvão Sossai, presidente da UNEFAB (2004); Professor João Batista Queiroz, conhecedor da história das EFA no Brasil (2006); a Irmã da Congregação das Irmãs Missionárias da Consolata⁶⁸, colaboradora da

⁶⁷ Para os dados da AECOFABA, situada em Riacho de Santana, tive acesso à publicação da rede, que contém a história da mesma e a trajetória do Padre Aldo mediante a versão dos seus sujeitos. (em NOGUEIRA, J. O.; MAGALHÃES, M.G.; OLIVEIRA, M. S.; SILVA, S. C. *O gigante do sertão – Pe. Aldo Luchetta*. Editora da AECOFABA. Riacho de Santana. Bahia. 2003)

⁶⁸ O INSTITUTO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS DA CONSOLATA é uma Congregação Religiosa-Missionária Internacional, consagrada à Missão Além-Fronteiras. Foi oficializada na Itália em 1910 e após três anos iniciaram sua primeira missão na África. A finalidade específica da Congregação “é a EVANGELIZAÇÃO DOS POVOS, a missão de primeiro anúncio, missão de fronteira, com preferência pelos mais pobres e excluídos”. As áreas específicas de atuação são: Evangelização e Catequese, Educação, Saúde, Promoção Humana (especialmente da mulher e da criança), Formação de Lideranças, nas Escolas, Paróquias, CEB, Centros Comunitários (urbanos [favelas] rurais), dando sempre preferência aos mais pobres, índios, afro-americanos, agricultores, jovens. Site: <http://www.iserv.net/~consolat/mainpmdc1.htm> em 30 de outubro de 2006.

EFASE que atuava na escola durante a pesquisa. Ressalto também a importante contribuição que tive da REFAISA e suas escolas, que mediante seus diversos monitores, colaboraram em muito para uma melhor compreensão do contexto das EFA na rede e do papel dos monitores neste trabalho.

3.4.1 Os monitores e funcionários

São duas cozinheiras e um técnico agrícola da comunidade trabalhando na escola. Entre eles, apenas uma cozinheira concedeu entrevista para o trabalho de coleta de dados, os outros dois sempre alegavam “falta de tempo”, “de oportunidade”, ou “timidez” para realizar a mesma.

Do universo de 15 monitores atuantes no período de 2004 – 2006⁶⁹, 11 monitores concederam entrevistas para a pesquisa de campo (Tabela 01).

Tabela 01. Quadro de Monitores e Sistemáticas de Coleta de Dados.

MONITORES	ENTREVISTA
Monitor a	Individual
Monitor b	Individual
Monitor c	Individual
Monitor d	Grupo Focal 1 ⁷⁰
Monitor e	Grupo Focal 2
Monitor f	Grupo Focal 1
Monitor g	Grupo Focal 2
Monitor h	Grupo Focal 3
Monitor i	Individual
Monitor j	Grupo Focal 3
Monitor k	Grupo Focal 2

Estes arranjos obedeciam uma lógica de trabalho subordinada ao tempo e oportunidade que os mesmos encontravam para conversar comigo. Era assegurado o caráter de anonimato à transcrição da conversa e os entrevistados poderiam ter acesso a este registro após a digitação para validar o seu testemunho e colocá-lo (ou não) à disposição da pesquisa.

As entrevistas semi-estruturadas tinham como base as seguintes questões centrais:

⁶⁹ No período 2004 –2006, o quadro de monitores foi sendo modificado durante o processo de coleta de dados da pesquisa, sendo que algumas das entrevistas foram feitas por monitores que hoje não atuam mais na EFASE. Desde o início do trabalho, quatro deles saíram da escola e mais cinco foram contratados para repor o quadro.

⁷⁰ Trata-se de um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva, realizado sobre um tema preciso e mediado por um animador-entrevistador ou mesmo mais de um. Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada. (MACÊDO, 2004; p. 178)

1. Como veio parar na escola? Qual a história antes de chegar até aqui?
2. Quais os grandes desafios do trabalho do monitor?
3. Como vê o trabalho da escola no contexto rural que se insere?

Em média, as entrevistas duravam de uma a duas horas de conversa e aproveitava-se o tempo de folga que os mesmos tinham após suas atividades escolares.

3.4.2 Alunos e ex-alunos

No universo de 186 alunos (número de matrículas do início do ano de 2006), o recorte metodológico necessário para selecionar os alunos na pesquisa obedeceu o seguinte procedimento criterioso:

- a) que fossem jovens filhos de comunidades fundadoras da escola
- b) que fossem alunos do Ensino Médio (EM);
- c) caso o aluno estivesse ainda no Ensino Fundamental (EF), fizesse parte de famílias fundadoras da EFASE (cujos irmãos são ou foram alunos da escola), estivesse participando quando em entrevistas de grupo (com seus irmãos) ou familiares (junto aos pais).
- d) jovens com significativa participação no trabalho da escola família e nas comunidades.
- e) ex alunos, filhos das comunidades fundadoras da escola em entrevistas individuais ou familiares.

As entrevistas com os alunos foram feitas de forma individual ou em grupo, também utilizando a técnica dos grupos focais.

Quando nos grupos focais, os alunos estavam arrumados em grupos comunitários ou familiares (irmãos que fazem parte da escola e que fizeram as entrevistas em suas casas), ou grupos da escola (colegas de uma mesma turma ou colegas de turmas diferentes, numa mesma sessão). Estes eram contatos previamente planejados para o trabalho de coleta de campo. Houve situações em que a coleta de dados aproveitava momentos de encontros de alunos para conversar sobre a pesquisa, como por exemplo em uma ocasião quando de três alunos do Ensino Médio dividiam a tarefa de “catar o feijão” e aceitaram conceder uma entrevista em grupo, mesmo não tendo sido planejado com eles anteriormente (Tabela 02).

Tabela 02. Sistemática de Coleta de Dados com Alunos e Ex-alunos.

ALUNOS	ENTREVISTAS	CURSO
Aluno 1	Grupo focal 2	2º. Ano EM
Aluno 2	Grupo Focal 1	2º. Ano EM
Aluno 3	Grupo Focal 1	2º. Ano EM
Aluno 4	Grupo Focal 1	1º. Ano EM
Aluno 5	Individual	3º. Ano EM
Aluno 6	Grupo Focal 2	3º. Ano EM
Aluno 7	Grupo Focal 2	3º. Ano EM
Aluno 8	Grupo Focal 2	3º. Ano EM
Aluno 9	Grupo Focal 2	3º. Ano EM
Aluno 10	Grupo Focal 2	3º. Ano EM
Aluno 11	Grupo Focal 2 e com a família	3º. Ano EM
Aluno 12	Grupo Focal 2	2º. Ano EM
Aluno 13	Individual e com a família	2º. Ano EM
Aluno 14	Entrevista junto à família	2º. Ano EM
Aluno 15	Entrevista junto à família	EF
Aluno 16	Individual e com a família	2º ano EM
Aluno 17	Individual	3º.ano EM
Ex-aluno	Entrevista com a família	Não se aplica
Ex-aluno	Entrevista individual e com a família	Não se aplica

Ao todo, foram realizadas entrevistas com 17 alunos (dentro e/ou fora da escola) e dois ex-alunos⁷¹ (nas comunidades), perfazendo um universo de 19 sujeitos falando da escola na perspectiva dos discentes. Entre estes alunos, um era do EF (que participou da conversa com a família) e os 16, faziam parte das turmas do EM: oito cursavam o 3º. Ano, sete cursavam o 2º. Ano, e apenas um cursava o 1º. Ano.

Foram feitas três entrevistas com grupos focais e três entrevistas individuais. Foram realizados vários encontros com caráter de grupo focal, mas que não se configuraram como “entrevistas de grupo”, apenas atividades de classe com os alunos, com registros escritos e muitas reflexões delas advindas.

As entrevistas semi-estruturadas tiveram o seguinte roteiro:

1. Como veio estudar na escola?
2. O que significa ser aluno de escola família agrícola?
3. De que forma o trabalho da escola contribui/pode contribuir com o contexto rural ?

Em média, as entrevistas em grupo duravam cerca de duas horas. As entrevistas individuais entre uma a duas horas.

⁷¹ Outros três ex-alunos foram entrevistados, mas como atualmente atuam na escola como monitores, coloquei-os na outra categoria.

Ainda para a coleta de dados junto aos jovens da escola, participei de alguns dos serões das sessões do Ensino Médio e Fundamental que ajudaram a conhecer melhor o perfil dos alunos da EFA, em momentos inclusive de auto-gestão dos trabalhos escolares (como o caso dos últimos serões de cada sessão⁷², quando fazem uma avaliação conjunta da sessão que se encerra).

Houve também trabalhos de participação/observação em sala de aula, onde técnicas de trabalhos de grupo foram utilizadas para conseguir alcançar a percepção do conjunto de alunos nos seus discursos sobre o contexto da EFASE e o ambiente rural sertanejo. Esses momentos geralmente aconteciam nas turmas do EM.

Todas foram estratégias de aproximação com o contexto dos jovens da escola, que possibilitaram a minha inserção no ambiente deles e possibilitaram, posteriormente, a aceitação/acolhimento dos mesmos em suas comunidades e contextos familiares.

3.4.3 Comunidades/pais

Para o universo comunitário, o critério de participação no processo de coleta de dados foi simples: teriam que ser as comunidades que iniciaram a escola quando a mesma era ainda uma abstração e estava sendo discutida e parcialmente compreendida em sua proposta educacional.

A razão para tal critério encontrou-se nos seguintes questionamentos:

- 1) quais as comunidades que iniciaram o processo de discussão e construção da EFASE? E por que elas se envolveram no processo?
- 2) como poderíamos caracterizar estes arranjos comunitários (a tipologia das organizações sociais) envolvidos com a EFA?
- 3) como estas comunidades confiaram na proposta da EFA?
- 4) o que as levou a romper com o ensino formal tradicional?
- 5) qual a expectativa que tinham ao abarcar esta proposta?

Partindo destes questionamentos, os monitores, durante uma reunião pedagógica, sugeriram os contextos comunitários para responder ao trabalho de campo e colaboraram na

⁷² Os serões são atividades noturnas semanais que são usadas para trabalhos formativos dos alunos com todas as turmas juntas. Normalmente, eles fazem um serão por semana, com apresentação de trabalhos, palestras, vídeos, discussões...sob a responsabilidade de um monitor. O último serão da sessão tem a presença de todos os monitores e todas as turmas, sendo que os alunos se responsabilizam pela atividade fazendo uma avaliação generalizada da última estadia na escola.

programação da minha ida às comunidades. Sugeri que, pelo perfil da pesquisa, o número de famílias a serem entrevistadas não deveria exceder a cinco, e pedi que as consultassem antecipadamente sobre a possibilidade de realização deste trabalho.

As idas às comunidades aconteciam geralmente de moto, com um dos alunos do Ensino Médio guiando⁷³. Uma vez na comunidade, guardava-se a moto e o próprio aluno ou alguém da comunidade (pai, ex-aluno ou liderança local) acompanhava-me a pé, pelas casas das famílias envolvidas apresentando o meu trabalho e pedindo a colaboração com “a conversa no gravador”. Chegamos a andar cerca de 12 km entre casas em alguns Fundos de Pasto. Houve situações em que, pela distância, utilizávamos a moto dentro de uma mesma comunidade, para conhecer melhor os espaços (roças, fundos, aguadas...) e visitar as famílias.

Geralmente eu dormia e fazia as refeições na casa desta família que estava acompanhando o trabalho. Em todas as casas que visitei era visível o acolhimento e a confiança entre os moradores. Qualquer que fosse o arranjo sociocomunitário (assentamento, Fundo de Pasto ou povoado) a atitude de acolhimento para comigo foi marcante. As lideranças apresentavam-me como “uma professora que veio estudar a escola família”, tal apresentação abria as portas para que me recebessem e me tratassem com muito carinho, faziam questão de frisar como consideravam o trabalho da escola importante e como queriam colaborar com a mesma. Em várias ocasiões fui chamada para participar de reuniões comunitárias e até de igreja, e nestes encontros eles me apresentavam ao resto da comunidade falando do trabalho que estava realizando. Em muitas outras a entrevista com a família se tornava um encontro com mais vizinhos, amigos, que iam chegando, conversando, tomando café...foram muitos os encontros que se tornaram em conversas prazerosas nas varandas, nas salas, nos quintais...

⁷³ Adequada às estradas e relativamente acessível na manutenção e compra, atualmente a moto tem se tornado uma importante opção de transporte na região. Nas idas a campo foram raras as vezes em que vi alguém andando de cavalos ou burros. Carros são muito raros entre os agricultores locais, geralmente tem uma utilização coletiva (carro da escola, carro da associação, carro da prefeitura...). A bicicleta também permanece como uma opção, mas o “objeto de desejo” dos jovens no rural da região é a moto. Muitas das famílias visitadas tinha uma moto em casa que era utilizada por toda a família, as mulheres geralmente andam no banco de trás, algumas poucas dirigem. É comum emprestar/pegar emprestada a moto dos amigos. Os acordos giram em torno da contribuição para o combustível. Poucos usam o capacete e existem muitos casos de acidentes com motos e assaltos das mesmas na região.

Ao final do trabalho, visitei os seguintes contextos comunitários (Tabela 03):

Tabela 03. Sistemática da Coleta de Dados nas Comunidades.

COMUNIDADE	TIPO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA	MUNICÍPIO	ENTREVISTAS REALIZADAS
Lagoa do Pimentel	Fundo de Pasto	Monte Santo	5 famílias + visitas ao Fundo de Pasto
Lagoa do Saco	Associação Comunitária	Monte Santo	3 famílias + participação em reunião comunitária + visita à casa de farinha
Paredão do Lou	Fundo de Pasto	Monte Santo	3 famílias + visita às aguadas e Fundo de Pasto
Muquém	Fundo de Pasto	Monte Santo	3 famílias + visitas aos vizinhos
Lagoa dos Patos	Associação Comunitária	Cansação	3 famílias + visita aos vizinhos + visita ao novo assentamento dos alunos
Sítio do Meio	Assentamento	Itiúba	3 famílias + participação em reunião do grupo de igreja

As entrevistas semi-estruturadas tiveram como roteiro fundamental as seguintes questões:

1. Como o senhor/a decidiu colocar os seus filhos na escola família?
2. Como começou a história da comunidade com a EFA?
3. O que acha do trabalho da escola?
4. Qual a importância da escola para a sua família/comunidade?

Tive diversos momentos de conversas improvisadas, observação e participação em momentos significativos (reuniões, assembléias, oficinas, encontros...) dentro e fora da escola e vivência enriquecedora nos contextos a ela atrelados. Ao todo foram realizadas cerca de 40 entrevistas para a realização deste trabalho (incluindo as entrevistas avulsas com representações das redes e da igreja).

Aqui no texto, as famílias e os monitores serão identificados respectivamente pelas letras (A, B, C – a, b c...) de acordo com a ordem de citação de cada grupo. Os alunos por sua vez, serão identificados por números, também seguindo a ordem das citações. As primeiras falas de cada sujeito virão com a caracterização deste, caso eles/as⁷⁴ apareçam novamente,

⁷⁴ Peço licença para no texto, não fazer a demarcada delimitação dos gêneros (agricultor/agricultora) e deixar muito claro que esta é apenas uma decisão pautada na praticidade da escrita e leitura e que de forma alguma exclui do contexto a importância da reflexão das condições de gênero e do papel da mulher nesta história de luta.

serão identificados apenas pelas letras ou números antes a eles atrelados (por exemplo: pai A, monitora b, aluno 4).

Os nomes das pessoas serão preservados quando autores dos depoimentos, mas serão mantidos como quando citados por outros sujeitos. Para as entrevistas avulsas, optei por identificar os sujeitos pela particularidade que seus depoimentos trazem a partir da inserção dos mesmos na temática em questão.

O processo de coleta de dados realizado é fruto da minha trajetória de pesquisa na busca pela versão dos sujeitos e no compromisso de registrar suas vozes para a compreensão e análise deste movimento educativo no sertão.

A sistematização deste processo, no entanto, não conseguiu ser tão reveladora quanto a vivência durante a fase de coletas. Portanto, devo dizer que sinto não ter a competência literária necessária para inserir neste documento acadêmico de regras e expectativas tão próprias, a surpreendente experiência de vida que esta pesquisa me proporcionou (Ilustração 10)



Ilustração 10. *Percepções sertanejas 02: “...a vida tem destas coisas, né? quando se pensa que é um atalho e é só arroteio!”* (pesquisa de campo, Monte Santo, 2006).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 EFA DE MONTE SANTO – que ambiente é este?

Considero a escola de Monte Santo um contexto de particular atuação na perspectiva de escola família. Observando-a no seu cotidiano escolar, ela não parece diferir da padronização proposta pelas instituições educacionais da pedagogia da alternância, o que nos chama a atenção, é a sua configuração como instituição educacional do universo socioambiental no qual está inserida (Ilustração 11).



Ilustração 11. *Terra da escola família dentro do Fundo de Pasto da Lagoa do Pimentel.* (Fonte: EFASE. Monte Santo, 2002)

Freqüentemente no trabalho do campo, conhecendo o espaço e a realidade local, ficava me questionando, o que agregou as pessoas daquela região em torno de um processo de construção de uma escola como esta? Como as pessoas se colocaram disponíveis a repensar a realidade existente e fizeram opções não tão óbvias para o cotidiano de suas vidas em grupo?

Encontrar o que de fato as movia diante de tamanho enfrentamento social no contexto em que habitam, passa a ser um ponto de partida para a compreensão da construção de uma escola alternativa. Este “algo” que mobiliza as pessoas a partir de seus desejos ou necessidades, configurando-se na finalidade de alcançar um cotidiano mais favorável para um coletivo que se identifica.

Discutindo as *redes identitárias* dos movimentos sociais urbanos Castells (2002, p.85) se refere à *identidade* como um processo de articulação dos sujeitos que se fortalecem na resistência e solidariedade de suas lutas “em defesa de fontes autônomas de significado”.

No contexto rural brasileiro é muito comum perceber estes vínculos historicamente construídos se comunicarem numa perspectiva de coletividade, fortalecida no universo de quase orfandade frente às políticas governamentais. Em busca destes vínculos e laços identitários, a pesquisa toma o seguinte percurso:

Primeiro, colocamos em perspectiva que Monte Santo, enquanto município é, como diria Santos (2000), um *território usado*, onde o sertão se faz presente herança social, dinâmica atual cenário físico e ambiente rural predominante.

Segundo, podemos provocar a reflexão do processo de formação da escola e o significado deste processo para os sujeitos que a construíram desde o início, ou que fazem parte dela desde este início, quando ela ainda era uma abstração, uma idéia a ser concretizada neste sertão.

Terceiro, podemos trazer como reflexão e análise, a relação deste ambiente escolar com este ambiente sertanejo: como a relação *comunidade escola* vai de fato ser exercida em função do ambiente que a circunda⁷⁵.

Estes três pontos de análise configuram-se no “roteiro” desta pesquisa que consegui traçar a partir do seu próprio título:

Os **percursos sociais**: como fonte na discussão da relação sociedade e estado (um cenário fundamental na compreensão deste *micro contexto* diante da história das políticas públicas educacionais para o rural brasileiro!).

As **trajetórias pessoais**: como perspectiva das narrativas dos sujeitos que construíram e mantém vivo o contexto escolar.

As **implicações ambientais**: como indicadores (subjetivos) do diálogo entre escola e realidades sertanejas...capaz de alimentar este contexto ao seu entorno.

4.1.1 O território usado de Monte Santo

Dentro das descrições padrões censitárias atuais, Monte Santo é categorizado como um município pobre, com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que está entre um

⁷⁵ Aqui com uma perspectiva ambiental do Leff (2002), que totaliza a compreensão de “ambiente” para além de um recorte ecológico, mas uma complexidade na dinâmica da relação sociedade e natureza.

dos piores do estado: 0.534 segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano/PNUD (2000) ⁷⁶. Tendo uma população de 54.552 habitantes, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2000), onde cerca de 80% desta, localizam-se na zona rural. Situa-se a 352 km de Salvador e faz limite com mais sete municípios, sendo estes: Euclides da Cunha (38 km); Itiúba (74 km); Andorinha (70 km); Uauá (74 km); Cansanção (34 km); Canudos (118 km) e Quijingue. Tem economia baseada no comércio e vínculos empregatícios com a prefeitura municipal. Na sua zona rural são desenvolvidas atividades agropecuárias, com a produção de milho, feijão, mandioca, e a pecuária extensiva (Ilustração 12).



Ilustração 12. Mapa cartográfico da Região de Estudo (<http://www.brasil-turismo.com/mapas/bahia.htm>, acessado em 11/2006).

Este território usado é permeado de idiossincrasias onde a herança social e a sociedade em seu momento atual vão perfazendo uma moldura sociocultural diferenciada no sertão da Bahia: é um município histórico e de reconhecida importância social e literária, “[...]o eldorado maravilhoso, a mina opulentíssima oculta no deserto” (CUNHA, 2002, p.151).

⁷⁶ <http://www.portalmunicipal.org.br/v6/mumain.asp?iIDMUN=100129259>
http://www.sei.ba.gov.br/pesquisa_sei/pesquisas_especiais/pronaf/pdf/3trab_campo.pdf em 17.11.2005

A história de Monte Santo acolhe um expressivo contingente de pessoas relacionadas ao complexo problema da questão agrária no nordeste do Brasil. As suas raízes sertanejas dão vida própria ao lugar e são quase sempre mencionadas no discurso dos camponeses locais, como um legado cultural do qual precisam se orgulhar.

Segundo Euclides da Cunha, (Os sertões, 2002, p. 148), “*Monte Santo é um lugar lendário*” e tem a sua história atrelada aos movimentos religiosos que datam da sua fundação em 1760, pelo frei capuchinhos Apolônio de Todi. A sua história é secularmente importante na formação do sentimento sertanejo da Bahia e ficou eternizada através dos versos literários do autor:

[...] Vindo da missão de Maçacará, o maior apóstolo do Norte impressionou-se tanto com o aspecto da montanha, achando-a semelhante ao calvário de Jerusalém, que planeou logo a ereção de uma capela. Ia ser a primeira do mais tosco e do mais imponente templo da fé religiosa.

[...]daí em diante não chamariam mais Serra de Piquaraçá, mas sim Monte Santo.

E fêz-se o templo prodigioso, monumento erguido pela natureza e pela fé, mais alto que as mais altas catedrais da terra.

A população sertaneja completou a empresa do missionário.

Hoje, quem sobe a extensa via sacra de três quilômetros de comprimento, em que se erigem, a espaços, vinte e cinco capelas de alvenaria, encerrando painéis dos passos, avalia a constância e a tenacidade do esforço despendido (CUNHA, 2002, p.151).

Monte Santo tem nas suas raízes sertanejas, o vigor dos conflitos religiosos e das relações de poder fortemente combatidas no cenário local e historicamente reconhecidas como importantes na compreensão do significado do contexto “sertão”.

Na relação entre homem e espaço, é pois um contexto de história, de luta, de cultura, de significados próprios, que carrega a imagem de um povo marcado pelos *apuros da sobrevivência* no ambiente do qual faz parte.

Através dos escritos euclidianos (polêmicos enquanto registro histórico mas inegavelmente sedutores enquanto literatura), nos deparamos com lógicas diferenciadas para o entendimento do contexto da guerra de Canudos. Primeiro, apresentando o espaço, segundo apresentando o homem e por último, apresentando a labuta deste no tempo e no espaço.

Não é por acaso que Euclides da Cunha inicia o seu texto com a descrição de uma região que é conhecida e estudada pela ciência, com as suas terras propícias à vida, e que ‘estaca surpreendida’ diante de um hiato, excepcional e selvagem. A natureza prefigura então o embate entre o poder central e os sertanejos (SANTANA, 2001, p. 109).

A leitura de *Os sertões* revela ao leitor, esta simbiose entre o espaço e o homem, onde um complementa o outro, onde um cria e recria nos limites do outro. Na trilogia da *Terra*, do *Homem* e da *Luta* encontramos o fascínio da imagem sertaneja, construída historicamente a partir dos olhares externos e internos de sua dinâmica socioambiental.

Para Santana, este referencial euclidiano da relação homem/natureza mostra-se pouco comum à época, resultando, inclusive, em questionamentos científicos da geologia.

No esquema claramente determinista adotado por Euclides da Cunha, a narrativa da natureza antecipa o homem, que é analisado no capítulo seguinte de *Os sertões*. Mas, ao fim de “A Terra”, a visada determinista é mitigada ao analisar “uma gente geológico notável – o homem”, que passa a ser visto como capaz de interferir no meio, ainda que no caso, lhe caiba inicialmente, o papel histórico de um “terrível fazedor de desertos”, para adiante apontar a possibilidade redentora: “Fez, talvez, o deserto. Mas pode extingui-lo ainda, corrigindo o passado” (SANTANA, 2001, p. 117).

Esta relação homem e natureza, ambiente e sociedade, preciosamente inserida na literatura clássica euclidiana, provoca-nos ao encantamento da discussão do significado do sertão e seu povo, do significado do sertão *para* o seu povo e até do significado deste processo histórico nas dinâmicas sertanejas no tempo e no espaço.

Guardando as devidas proporções no tempo, na história, nas repercussões e conseqüências, o “reduto escolar” em Monte Santo traz para o imaginário comunitário (e de pesquisa) esta analogia com o reduto societário de Canudos, onde por princípios éticos e solidários, podemos vislumbrar um movimento de “resistência” sendo arquitetado em prol da vida sertaneja local, pautado no discurso da relação com o mundo e da relação com o outro.

Pra gente segurar um movimento deste como a escola é preciso ter fé! Pois tem as perseguições, tem as dificuldades...mas a gente espera em Deus que não só em Muquem mas em todas as comunidades, a gente consiga levar sempre adiante...e que isto possa ir chegando ao nosso conhecimento! Que a gente não veja mais os grileiros na nossa terra...que esta terra seja dos seus verdadeiros donos!

É que nem a luta de Antonio Conselheiro...

Quem não sabe a história de Antônio Conselheiro não tem idéia do que ele fez! O povo diz “ah Antônio Conselheiro veio para destruir!” Não! Antonio Conselheiro veio para construir!

Toda história do Antonio Conselheiro é de quem lutou para fazer uma coisa pelo povo! É a nossa história! A história do povo sertanejo!

(Pai de aluno A, 63 anos, Fundo de Pasto, pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)⁷⁷

⁷⁷ Após o primeiro momento de descrição dos sujeitos comunitários, eles serão apenas identificados pelas letras, como por exemplo “Pai A”.

Nestas histórias do povo sertanejo, onde a vida parece “carecer de atenção e luta”, as pessoas nos surpreendem com uma incansável construção coletiva de um cotidiano local.

Em tempos, ritmos, jeitos peculiares, ações sistemáticas, vemos pessoas construindo alternativas dentro das possibilidades existentes. Nada parece fácil: a mobilização das pessoas, a associação comunitária, o acesso à terra, à água, ao transporte, aos financiamentos e créditos, o trabalho digno, a escola...tudo parece ser fruto da labuta e organização de todos e de cada um.

A comunidade é de cada família, eu aqui tenho 9 na minha família, e quando temos 10 famílias, são 10 comunidades...Então nós temos necessidade de ter saúde, de ter água... e com a união nós começamos a ter tudo de bom...então nós começamos a botar o pé na estrada, começamos a fazer as coisas que a gente queria ver acontecendo aqui....

Nós vimos companheiro preso, nós vimos trabalhador morto, nós vimos os problemas da reforma agrária...Mas a gente sabe que Monte Santo é a terra dos milagres...

(Pai A)

Acreditando nos milagres e atuando “com fé na vida”, eles vão caminhando, vão conseguindo as coisas, se frustrando com outras, às vezes animados, às vezes muito cansados, mas ainda assim, esperançosos. São orgulhosos das conquistas, reconhecem os avanços, apreciam as colaborações, condenam a falta de participação dos pares, falam da fé...

Sou portanto avisada: *Para entender esta nossa história de luta no sertão professora, tem que se entender de fé!...*(Pai de ex-aluno B, 65 anos, Fundo de Pasto, pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)

Estes são os traços dos muitos sujeitos sertanejos que “militam” na região, e que fui identificando ao longo do trabalho, numa viagem fenomenológica que me surpreendeu mais do que inicialmente supunha.

4.1.2 O sonho da “escola pros nossos filhos”

É assim que entramos na história da *Escola Família Agrícola do Sertão*, uma instituição educacional alternativa que chega até as pessoas como uma possibilidade de formação para o contexto em que vivem. Uma escola que poderia refletir suas condições de trabalho e vida e poderia garantir a formação dos seus filhos no ambiente em que se encontram (Ilustração 13).

Em 96, foi a primeira visita na comunidade (...) Quando foi colocada a proposta da escola a gente viu que era uma escola boa, porque ela educava o filho do trabalhador, o agricultor, capacitava o filho do agricultor! Aí a gente começou a perceber que esta escola era boa, aí a gente começou a se animar com esta experiência e aí a partir daí... eu mesmo senti assim, que era como uma luz que estava brilhando porque você naquele tempo a gente sofria muito com o que a gente via, a gente já tinha uma organização na comunidade e aí gente pensava muito no que acontecia quando os filhos da gente ia estudar. A gente queria se libertar, e a gente pensava que a educação podia ajudar a gente a se libertar, até mesmo o que tinha para educar nossos filhos. E como educar nossos filhos? (...) Aí surgiu esta luz que parecia tivesse clareando e dizendo que era por ali o nosso caminho e mostrando que a gente podia educar nossos filhos!

(Mãe de alunos C, 47 anos – liderança comunitária de povoado, pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)⁷⁸



Ilustração 13. *Percepções sertanejas 3*: “Se a senhora veio de tão longe, lá da faculdade, pra conversar com a gente aqui, é porque a senhora sabe que pode aprender com a gente também, né?”. (Pesquisa de campo. Monte Santo/Ba, 2006).

A instituição social escola tem tido significado importante na vida destas pessoas, não tanto pelo que traz de conclusivo em suas vidas práticas, porém, mais pelo que simboliza na relação com o mundo que as cerca.

O *estudo* é um objeto de desejo de difícil alcance no rural sertanejo, as dificuldades são grandes e a possibilidade do estudo que poucos tiveram em suas vidas quando jovens, vira um sonho na formação dos filhos.

Eu nunca tive escola nem para dizer que eu tive o prazer!! Meu pai montou na cachaça, eu tive que trabalhar desde cedo.

Pra dizer que nunca fui na escola, eu trabalhava uma vez em Retirolândia com meu tio e uma vez chegou uma professora de Jacobina, nesse tempo não era como hoje, e meu tio disse: “a noite vocês vão para escola!”. Eu aí fui e aprendi a fazer no papel A, B, C, D, E e quando foi no outro dia o homem

⁷⁸ A partir deste momento, este sujeito de pesquisa será identificado como “Mãe B”.

que botou o motor do trabalho com o sisal, tirou o motor para a gente andar como daqui a Monte Santo para trabalhar, como eu ia vir de lá para cá?? Não fui mais!!!

Então foi naquele dia que fui para a escola, só neste dia. E daquele A, B,C,D e E então eu continuei no pé do motor, meu caderno era uma folha de sisal e a caneta era um pedacinho de pau... Hoje, estão achando e não estão querendo! (olhando para a filha). Eu lembro, hoje está com quase 60 anos, isto!!

Se eu tivesse na escola ao menos um ano quando era menino, inteligente do jeito que eu era, com certeza hoje eu seria outra coisa! Sempre digo isto a eles.

(Pai D, 52 anos – aposentado, povoado, pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)⁷⁹

Uma história que se repete nos diversos lares sertanejos, reféns de um projeto educacional que parecia lutar contra a sua forma de vida e negar a sua importância. O sentimento de que era preciso se esforçar para colocar os filhos em uma instituição que apenas ensinava-os que viviam no “não lugar”...

A nossa grande preocupação como pais de família, a principal preocupação da gente, é colocar o filho na escola e ver os filhos aprendendo a ir de encontro aos movimentos, ele não participa do nosso movimento. E ficar contra a nossa forma de viver. A gente tá colocando nossos filhos contra nós mesmos se a gente colocar na escola que está aí. A gente pode tá colocando nossos filhos num lugar que a gente não quer estar! Tem caso que o nosso filho estuda, se forma e quando precisamos dele pra alguma coisa eles trazem o contrário do que nós estamos lutando!!!

(Pai de aluno E – depoimento durante oficina do Projeto Político-Pedagógico da EFASE. Pesquisa de campo. 2005)⁸⁰

O distanciamento da escola formal para a vida comunitária é um dos pontos mais referendados no discurso dos pais. A frustração com o ensino da escola pública no seu potencial de desmobilização comunitária e no seu inconseqüente processo de naturalização das desigualdades dos contextos, foram itens de reflexão para a necessidade de se repensar as escolas que tinham ao seu alcance.

A primeira coisa que eu quero dizer é que antes de trazer esta proposta da escola para a região, já existia uma preocupação por parte dos agricultores, dos pais daqui...porque só existia um modelo de escola, tanto para o povo da cidade como para o povo da roça, o agricultor, o modelo de ensinar era um só! Sendo que a nossa convivência era diferente! E aí a gente começava a se preocupar...e o jeito de ensinar que estava tendo os nossos filhos, não era o ideal, não era o correto para os trabalhadores que moram na roça. Mas só que a gente tinha aquela preocupação mas não tinha outra saída...e se conformava mesmo, não tinha outra opção, a escola que tinha era esta, se quiser é esta mesmo!

(Pai F – depoimento durante oficina do Projeto Político-Pedagógico da EFASE. Pesquisa de campo. 2005)⁸¹

⁷⁹ A partir deste momento, este sujeito de pesquisa será identificado como “Pai D”.

⁸⁰ A partir deste momento, este sujeito de pesquisa será identificado como “Pai E”.

Esta percepção de que a escola formal não os reconhece e aceita enquanto sujeitos de cultura específica é portanto, um grande aliado da mobilização popular em torno da luta por uma escola diferente, um pressuposto necessário à implantação de uma escola família agrícola.

Ao caracterizar a proposta da EFA, Calvo (1999; p.16) apresenta as premissas básicas para a concretização de seu trabalho educacional. Segundo ele, além da *Pedagogia da Alternância* (uma estratégia de veiculação da proposta educacional), existe a questão da *gestão participativa* (uma premissa para a operacionalização da Alternância), ambas visam duas vertentes-chave: a *formação integral dos jovens* e o *desenvolvimento local dos contextos onde atuam*.

É aqui que a PA enquanto metodologia, se instala no universo político da *gestão, formação e desenvolvimento*, que justifica a possibilidade do seu caráter emancipatório e voltado para a autonomia (CAVALCANTE, 2006).

Este percurso político-metodológico ultrapassa a dinâmica de uma escola comum, pois ao ter como prerrogativa de funcionamento *a relação com o entorno*, torna-se um desafio pedagógico estrutural para os seus membros (Ilustração 14).



Ilustração 14. *Amigos, vizinhos e companheiros agricultores de Fundo de Pasto*. (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)

O processo de mobilização das pessoas e grupos é um ponto a ser analisado, o que faz as pessoas se mobilizarem em torno da discussão educacional? Uma mobilização que alcance um nível de comprometimento com o projeto da escola a ponto de consolidarem formalmente uma proposta de gestão participativa?

⁸¹ A partir deste momento, este sujeito de pesquisa será identificado como “Pai F”.

Quem fez a gente começar a sentir a necessidade da educação, foi a precisão, porque a gente há 20 anos atrás a gente já precisava de uma escola desta, mas a gente não sabia que ela existia...

Porque ? porque aqui o agricultor vivia isolado..não tinha muito conhecimento.(...)

Na minha juventude não tinha escola!!! hoje a gente tem uma escola dentro de casa, com o exemplo da escola família agrícola!

Esta escola foi fundada porque a gente precisava mesmo dela, porque o sonho da gente é que a gente um dia tivesse uma pessoa da nossa terra, da nossa comunidade, que entendesse, que aprendesse, que trabalhasse com a gente... hoje eu me sinto feliz por isto..

(Pai A)

A discussão da gestão participativa, então, advém da *qualidade desta participação*. Uma participação que se justifica não pela simples adesão à proposta, mas pela imersão no significado dela, pela crença de que a proposta é, de fato, comunitária e representa uma luta coletiva.

Ou seja, a qualidade da participação é um processo educacional, político e cultural (DEMO,2001), no qual os sujeitos compreendem o seu papel no contexto e se apropriam deste contexto como uma causa do todo desde o início.

Avô - Eu fui lá, passei o dia por lá no primeiro dia, lugar bonito...eu fui lá no comecinho, cavar os alicerces, depois teve um mutirão, fui ajudar lá também...eu trabalhei lá fazendo o reboco... tudo...

Pai – ele é pedreiro, carpinteiro!

Avô. A gente sabia o que estava fazendo, dona! A gente foi preparado para entender a idéia da escola família, todo mundo queria que ela acontecesse logo. Foi muito tempo discutindo nas comunidades... (Avô,70 anos - e pai, 50 anos G– povoado. Pesquisa de campo. Cansanção, 2006)⁸²

Os agricultores se apropriam da idéia por achar que a escola família passa a ser uma proposta deles, que ganha vida mediante suas intervenções. Uma escola na qual se pode vislumbrar alternativas para o futuro dos seus filhos, os jovens no sertão.

A gente não queria mais a escola do município. A escola do município ensinava nossos filhos a saírem para São Paulo, não quer saber de ensinar a lidar com a terra, com os animais, com a realidade...

Lá [na EFA] além de ensinar o estudo da escola pública, tem as matérias que ajudam a trabalhar com os animais, a trabalhar com o solo... quando eles explicaram tudo para a gente, a gente achou que devia mesmo mandar nossos filhos para um lugar assim.

Inclusive este Zé Nilton que até agora é um técnico, ele, na época já tinha parado de estudar, quando a gente fez a escola ele voltou a estudar! Veja, agora ele é um técnico da Pastoral da Criança, está aqui com a gente, e veja só os outros irmãos que não foram para a escola, estão todos agora em São Paulo...

(Pai G)

⁸² A partir de agora estes sujeitos de pesquisa serão identificados como Avô G, Pai G

Esta perspectiva de participação foi sendo construída ainda no embrião da construção da escola família de Monte Santo. Os sujeitos refletiram sobre a idéia da escola comunitária, discutiram a proposta, recriando-a a partir de suas próprias condições locais (Ilustração 15).



Ilustrações 15. *Percepções sertanejas 4:* "...é assim: pra não ter confusão é cada quem no seu cada quem, cada qual no seu cada qual e todo mundo junto!" (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2006)

As EFA têm dimensões de atuação abrangentes, e conseguir que estas sejam de fato bem sucedidas implica num grande e talvez oneroso comprometimento local.

A associação de agricultores exige um longo processo de envolvimento da base no projeto e um nível de autonomia satisfatório que seja capaz de segurar a instituição como proposta "comunitária". As dificuldades para que isso realmente ocorra são muitas, dentre elas as fragilidades de articulação comunitária entre eles, a cultura da dependência, ainda resquício do coronelismo no rural nordestino e a insegurança acompanhada da inexperiência com gestão participativa dos grupos comunitários locais.

A padronização das EFA orienta as comunidades no percurso que podem tomar dentro de um arcabouço teórico-metodológico previsto, mas a trajetória que se constrói em função desta proposta, passa a ser uma dinâmica local própria, com as *nuances* peculiares de cada ambiente, no qual a instituição será implantada (De BURGHGRAVE, 2003). (Ilustração 16)



Ilustração 16. *Filhos, sobrinhos, afilhados, vizinho...variações de parentesco, afinidades nas relações* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2006).

4.1.3 O *pari passu* da EFASE

Foi na segunda metade da década de 90, quando um grupo de educadores populares, com a liderança de um agrônomo envolvido com os trabalhos de base da Igreja católica na região, resolve discutir a educação local com os agricultores e suas comunidades, que se deflagrou a história da EFASE (Ilustração 17).



Ilustração 17. *A memória e as histórias dentro dela* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2006).

Pai: A escola foi discutida várias vezes...a gente conversou por mais de dois anos, muito tempo até sair esta escola...eles começaram explicando como era...fazia reunião, eles vieram várias vezes aqui, a gente ia pra Monte Santo.

Mãe: eles diziam que era uma coisa que seria voltada para a realidade do aluno, eles iam aprender a mexer com a terra...a gente achou que seria bom pra formar nossos filhos ajudando mais por aqui.

(...) Os primeiros a ir para a escola, foi a minha filha e mais dois jovens daqui que foram escolhidos pela comunidade ...

(Pais de ex-aluna H - agricultores de Fundo de Pasto, pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)⁸³

Diferentes recortes sociocomunitários do sertão foram inseridos neste momento inicial de conversa sobre a construção da EFA. As comunidades rurais envolvidas no processo de discussão e mobilização para a construção da escola, ao longo de dois anos, foram as que já trabalhavam com a questão agrária na região e vinham de um processo de luta e organização social de reconhecida importância local. Tais comunidades estão dentro de perspectivas organizacionais diferenciadas, como: assentamentos rurais, povoados (pequenos lugarejos rurais com associações comunitárias) e Comunidades de Fundos de Pasto (CFP), este movimento social de importante referência organizacional no contexto rural local (Ilustração 18).



Ilustração 18. *Caminhando pelo Fundo de Pasto: “A senhora já viu um xique-xique? Pois eu vou mostrar um!”* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).

Observamos que neste contexto de comunidades rurais, a fronteira municipal se dissipa e passa a haver um recorte territorial pautado nos critérios de participação social (via movimentos sociais e/ou sindicatos ou apenas comunidades que se organizavam em associações comunitárias de base e Igreja). Este passa a ser então, um dos indicadores do *caráter identitário local* (CASTELLS, 2002, p.85), capaz de, mediante um processo de

⁸³ A partir deste momento este pai e mãe serão identificados como G. Não foi registrada a idade do casal.

resistência e solidariedade, fazer os sujeitos criarem suas próprias *unidades de abrigo* para o enfrentamento de suas realidades discriminadas. Ainda segundo o autor, a constituição das comunas culturais de resistência não é arbitrária ...

mas depende da forma de trabalhar a matéria-prima fornecida pela história, geografia, língua e ambiente. Assim, são comunidades construídas, porém materialmente construídas, em torno de reações e projetos determinados por fatores históricos e geográficos. (CASTELLS, 2002, p.85)

Na história da EFASE, esta rede identitária de agricultores locais engajados na luta pela sobrevivência no sertão articula três municípios da região sertaneja. Assim, junto à Monte Santo, integram-se neste processo de discussão da proposta, os municípios de Itiúba e Cansanção (Ilustração 19).



Ilustração 19. *Percepções sertanejas 5*: “*Ja homem, ia mulher, ia criança, todo mundo ia...eu fui no primeiro mutirão para arrancar os matos...depois voltamos para fazer os alicerces. Hoje aquilo tudo é de todo mundo.*”(Pesquisa de campo. Itiúba, 2006).

Neste universo encontramos as representações comunitárias dos CFP e as associações de agricultores articuladas ao trabalho de base da Igreja. Muitas destas associações foram se envolvendo mais tarde com os acampamentos e assentamentos, integrando-se ao movimento dos sem-terra da região do sertão, a Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados e Acampados da Bahia – CETA. A adesão aos movimentos de luta pela terra é uma das implicações que advém do trabalho organizacional da escola, como veremos adiante, no texto.

4.1.4 A questão da “Liderança”

Assim como em outras situações de implantação da EFA, a escola de Monte Santo também nasce da idéia articuladora de uma *liderança*.

A expressão “liderança comunitária” é um termo comumente usado pelos sujeitos na região e refere-se às pessoas que assumem posições protagonistas nas comunidades, nas associações e nos movimentos dos quais fazem parte. Estas lideranças podem não estar efetivamente ocupando funções de protagonismo naquele momento (como os efetivos presidentes de associações comunitárias); mas por serem pessoas de relativa inserção no processo de organização social local, continuam exercendo um grau de influência no cotidiano das comunidades e são respeitados como tais.

O reconhecimento destes agricultores/agricultoras como “líderes” passa pela atuação que vão tendo ao longo da luta no campo, frente às reuniões comunitárias, nos encontros regionais dos movimentos sociais, nos grupos de organização social, política e/ou religiosa locais e até mesmo regionais.

Além das lideranças comunitárias, existem lideranças que mesmo não se categorizando como tais, passam a exercer um importante papel de influência local. Estes são os “líderes” que sobressaem pelo seu trabalho na região e passam a ser considerados como pessoas de confiança das comunidades, exercem o papel de liderança mesmo resistindo a tal categorização e mesmo não sendo originariamente um sujeito da comunidade.

É dentro desta perspectiva que surge o agente externo do município de Monte Santo: um agrônomo paulista, agente da pastoral da Igreja, com trajetória em organização social local.

Quando nasceu a escola, a Igreja ajudou em pleno, começando com Nelson Mandela que veio como um padre da Consolata, um jovem comprometido, que havia passado uma experiência por aqui como outro jovem missionário, que vem de um outro estado para outro. Partilhando do movimento, conhecendo os padres, participando das atividades, ele não era sacerdote, era leigo, como outros que já vieram, fizeram sua missão e voltaram, mas ele fez a sua opção pessoal, se apaixonou por este sertão...começou a conhecer muito bem as comunidades e a criar associações ...depois num momento muito crítico aqui em Monte Santo, de posses de terras e de situações políticas muito quente que veio esta resposta, como um desafio de criar uma escola apropriada para estes jovens, para estas comunidades.
(Irmã da Congregação das Consolatas em Monte Santo, colaboradora da escola, pesquisa de campo, 2006)

Este agente, visto com referência pelas comunidades da região, a partir do seu envolvimento com a realidade local, iniciou a discussão da escola família como uma possível experiência educacional para o contexto local e buscou apoio de jovens envolvidos em

programas de educação popular, pastoral jovem, pastoral da terra, assim como outras lideranças e entidades locais para fazer desta abstração, uma idéia possível de ser concretizada.

Para ser sincera, acho que o Nelson teve uma importante contribuição, ele esteve aqui fazendo um estágio e aí percorrendo as comunidades, acho que ele percebeu a necessidade de discutir melhor a questão da educação, né?

Aí...a gente, ele primeiro propôs pra gente...convidou algumas pessoas, eu lembro, e fez a proposta...mas ninguém conhecia nada da escola família agrícola, aí ele me fez a proposta de ir ao Espírito Santo, que na época tinha o curso de Pedagogia da Alternância, pra tentar conhecer um pouco mais da proposta da escola família agrícola, na tentativa de desenvolver uma proposta de implantação de uma EFA aqui.

(Monitora A – pesquisa de campo 2005)

No ano de 1996, já com um maior amadurecimento por parte de alguns educadores populares que passaram por capacitação na *Pedagogia da Alternância* no ES, inicia-se o processo de busca de parcerias junto a sindicatos, associações comunitárias, organizações e entidades sociais, apresentando a proposta e planejando a discussão da mesma nas comunidades circundantes.

(...) aí com as comunidades a gente não queria chegar lá e propor a idéia da escola, né... a gente começou a puxar uma discussão com as comunidades, refletindo um pouco a questão da educação que se tinha, qual era a educação que os filhos dos agricultores recebiam, em Monte Santo, Itiúba e Cansanção...

(Monitora A – pesquisa de campo 2005)

Embora seja comum que no momento inicial a idéia da EFA surja a partir de um sujeito especificamente, é neste momento que se faz essencial a discussão da proposta como ainda um projeto a ser discutido e avaliado por todos como uma perspectiva de concretização que só deve ser realizada se apropriada pelos agricultores e suas comunidades. Pois, a forma como este trabalho de apresentação e discussão da escola família vai acontecer pode delinear de maneira definitiva o caráter de participação e apropriação da proposta pelos seus sujeitos.

Neste contexto específico como vimos, a discussão girou em torno do significado da educação nas suas vidas, o papel da escola e a função da escola para suas comunidades, as alternativas... para por fim, contemplar o significado da *escola família*. Os depoimentos com as famílias sugerem que havia uma frustração com as opções escolares existentes, faltava no entanto a alternativa para estas.

Na verdade a discussão girava em torno de alternativas para melhorar a vida aqui na região. A idéia do Nelson inicialmente foi inclusive uma cooperativa, mas com o andar da carruagem, a gente foi discutindo com as comunidades e foi percebendo que a educação poderia ter um papel organizacional muito mais importante...esta conclusão foi feita em

conjunto...a opção pela educação foi uma coisa que surgiu a partir das realidades das comunidades.
(Monitor B – pesquisa de campo 2005)

A influência do “Nelson Mandela” é um ponto a ser discutido.

Enquanto agente da Comissão Pastoral da Terra, Nelson assumiu a luta dos agricultores como sua também e contribuiu na articulação das comunidades, para que a frustração com a realidade local (a questão da terra, da água, da violência no campo...) se tornassem pontos de reflexão na busca por alternativas. A escola vem como uma possibilidade de intervenção neste rural.

Este é um difícil ponto de análise neste estudo: primeiro, porque é necessário discutir o que erroneamente podemos categorizar de *mito das lideranças*, e com ele os riscos de desqualificação do potencial organizacional dos grupos frente às lideranças; segundo, porque não seria justo, nem legítimo, trazer para este estudo uma perspectiva personificada de um trabalho que seguramente foi de caráter coletivo.

A pessoa do Nelson Mandela surge na maioria dos depoimentos e em alguns momentos surge a analogia recorrente do Nelson com o Antônio Conselheiro (daí talvez o risco do “mito”). Em diversos momentos seu nome é citado como ponto de partida e “eterna gratidão”.

Olha, eu acho que esta escola nasceu de uma semente que Deus mandou, que o vento trouxe de longe...bem longe, que foi o Nelson...
O Nelson é uma pessoa que tem demonstrado um bom trabalho, se não fosse o Nelson a coisa não ia chegar a este ponto.
Ele foi a primeira semente, né? Os outros foram molhar...o vento trouxe esta semente, jogou nesta terra e a gente molhou a semente, cada um colocou um pouco de água...e a árvore cresceu.
Se não fosse esta pessoa escolhida por Deus...para começar um trabalho deste!!
Ele saiu de São Paulo e veio para cá, para Monte Santo e viu o que viu, e resolveu ajudar...não faltou quem quisesse levar ele de volta, a família dele não queria que ele ficasse aqui não!! Devia pensar: *Imagina trocar a vida em São Paulo pela vida no sertão!!!* E a gente daqui comentando e torcendo “não! Não vai mais não! Ele agora é da gente!! É da nossa gente!” (risos)
(Pai de ex-aluno J, 52 anos, agricultor de assentamento, Itiúba, 2006)⁸⁴

O caráter religioso vinculado ao trabalho desenvolvido por Nelson é atribuído por muitos: O homem veio em nome de Deus, as coisas acontecem com a bênção de Deus, os homens fazem, se Deus assim o permitir...A escola, então, é uma dádiva de Deus, mediante a incansável luta na terra. Alguns vão mais longe...

⁸⁴ A partir deste momento, este sujeito de pesquisa será identificado como Pai J.

A gente costumava dizer por aqui que Deus mandou dois Nelson pra gente: um pra cuidar da água, que é o Padre Nelson⁸⁵, e o outro pra cuidar da educação! (risos)

(Pai G)

As comunidades não parecem ter problemas com estas referências na sua organização social. Vêm com naturalidade e apreciação a força que tais pessoas dedicam “à causa dos menos favorecidos”. O problema muitas vezes surge a partir da repercussão desta relação e de como ela pode ser interpretada ou vivenciada no universo organizacional local.

Ao discutir o fenômeno do *conselheirismo* no registro da história de Canudos, que intencionalmente coloca o beato como única referência do ocorrido, minimizando a sofisticada organização social para além das pregações do Conselheiro, Hoornaert (1997), avalia,

... o enfoque quase unicamente dirigido para a figura única, dentro de uma lógica do extraordinário. Nisso está hoje, no meu entender, o maior impedimento para um avanço nos estudos da história de Canudos. Ela é fundamentalmente equivocada, pois passa por cima da positividade do ser sertanejo enquanto cultura autônoma. (HOORNAERT, 1997, p. 87)

São muitas as *nuances* socioculturais e religiosas que regem o universo sertanejo, seria usar de reducionismo acreditar que tais dinâmicas pudessem ser explicadas linearmente a partir de uma liderança e seus seguidores. As relações estabelecidas entre estes sujeitos e seus grupos de referência organizacional podem estar para além da lógica da comoção popular diante do “seu salvador”.

No caso da escola família, o tempo de maturação para que haja a confiança entre os sujeitos, a reflexão sobre as falas, a análise sobre o significado destas falas naquele momento de suas vidas não nos demonstrou ter havido uma superposição de opiniões, ou um processo de sedução às cegas. Mas, ao contrário disso, a adesão a um processo de reflexão que implicaria num comprometimento local. Pensar o contexto, pensar as possibilidades dentro deste contexto, conhecer algumas alternativas e avaliar tais alternativas na vida comunitária de cada família. Talvez por isso o tempo tenha sido tão longo entre a apresentação da proposta da EFA, sua divulgação e sua construção como projeto comunitário (Ilustração, 20).

⁸⁵ O Padre Nelson atua no município de Cansanção, e é uma importante referência na região pela sua luta em torno do acesso à água para as comunidades do sertão.



Ilustração 20. *Questões de liderança: do beiju à organização social.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)

Portanto, não é objetivo deste estudo, trazer para o registro da história da EFASE a hipótese de uma construção social feita a partir de uma lógica singular externa às comunidades locais. A discussão da “liderança” surge como inevitável, inclusive para que seja melhor compreendida no seu tempo e proporção qualificada.

Do ponto de vista teórico, o conceito de liderança é polêmico e confuso. Para Petracca (2000), a liderança vem sendo diferenciada cada vez mais da sua versão inicial da história do pensamento com Platão, quando o líder era aquele que com a qualidade *nata* de influenciar e determinar as ações de seus seguidores, era o *guardião do estado*.

Atualmente, num terreno conceitual contraditório, o líder já não é tão comumente visto como aquele que “nasceu” para liderar, mas como alguém que diante de um contexto de possibilidades encontra-se em posições de protagonismo capaz de determinar ações coletivas de relativa importância para o contexto.

Mais realista – e mais fecundo cientificamente – é considerar a Liderança com um papel que a) desenvolve-se num contexto específico de interações e reflete em si mesmo (e na sua “tarefa”) a “situação” desse contexto; b) manifesta determinadas motivações do líder e exige atributos peculiares de personalidade e habilidade, além de recursos específicos, tudo isso (motivações, atributos e recursos) variáveis do papel, relacionadas com o contexto; c) relaciona-se com as expectativas dos liderados, seus recursos, suas aspirações e suas atitudes (PETRACCA, 2000, p 67).

Esta perspectiva relacional é de fundamental importância.

(...) a comunidade começava a se reunir em 96, 97, com as primeiras visitas do Nelson na comunidade com o trabalho da CPT, ...na época eu nem participava desta coisa, era dentro da minha casa, mas eu era pequeno mas ficava na cozinha vendo...

Aí ficava todo mundo esperando o “doutor” chegar (risos), era interessante a expectativa da comunidade!! Todo mundo esperando o “doutor agrônomo” chegar e chegava o Nelson de bermuda e sandália, com camisa de propaganda...(risos)...a expectativa da comunidade era de um cara com cara de doutor e eu lembro que o povo falava assim quando viu ele pela primeira vez: “Ôxe o doutor é ele???” (risos geral)

(Aluno do EM, depoimento durante oficina do Projeto Político-Pedagógico da EFASE, 2005)

Esta influência “externa” não pode ser vista como um sombreamento do processo organizativo e de construção de autonomia destes grupos. Para que a *autonomia sertaneja* não seja subestimada ou até mesmo mal interpretada, precisamos vê-la nas *nuances* sociopolíticas, neste caso específico, a autonomia deflagrou a escolha dos parceiros (Ilustração 21).



Ilustração 21. *Nuances de liderança: trajetórias, histórias e perspectivas.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)

É notório que o Nelson encontra na região o potencial organizacional e de história de luta popular que o incentiva a buscar novos direcionamentos a partir da proposta da EFA. Ele tornou-se uma pessoa referendada pelo seu potencial de articulação política, sensibilidade para as causas sociais, e pela abnegação para com a luta dos agricultores do sertão de Monte Santo e região - os “*colaboradores*” de quem exerce a liderança (PETRACCA, 2000). Como um líder de caráter circunstancial, que simplesmente organiza/articula os desejos daqueles que no momento estão sendo *liderados*.

Isto me pareceu incontestável.

Olha, não foi mais difícil porque todo mundo acreditava né?
Acreditava, porque ninguém conhecia este negócio, alguns poucos conheciam, mas a maioria nunca tinha ouvido falar...mas através do Nelson que é uma pessoa que incentiva muito o pessoal e faz um trabalho de conscientização voltado ao trabalho do campo e que sempre esteve aqui ajudando a gente, a gente confiou na idéia, né?

E hoje graças a Deus estamos aí...a gente sabe que tem muita dificuldade, mas tudo na vida tem dificuldade, né? E a gente sabe que na luta dos trabalhadores daqui tudo é sempre difícil, porque o poder público não dá apoio, o poder público não quer que você se organize para se libertar dele.
(Pai J)

Tais depoimentos comunitários de alunos, ex-alunos, pais e inclusive entre os monitores, inegavelmente nos leva acreditar ter sido o Nelson o pivô de todo o processo. É a pessoa responsável pela idéia da EFA na região, e mais que isso, a pessoa que consegue pela experiência e trabalho organizacional, articular os grupos para que a discussão se instale.

Petracca (2000) afirma:

Concluindo – sem a pretensão, todavia de fornecer uma definição plenamente satisfatória – podemos afirmar que são líderes os que: a) no interior de um grupo b) ocupam uma posição de poder que tem condições de influenciar, de forma determinante, todas as decisões de caráter estratégico, c) o poder que é exercido ativamente, d) e que encontra legitimação na sua correspondência às expectativas do grupo (PETRACCA, 2000, p. 73).

Podemos então afirmar que a definição de Petracca é coerente com o início da história da escola de Monte Santo. Mas dentro de um coletivo que agrega tantos sujeitos e grupos, não se poderia construir tanto sem que houvesse um *tecido de conectividade* entre os pares.

4.1.5 Sonho que se sonha junto é realidade...

Junto à “liderança circunstancial”, outros educadores populares, técnicos, entidades de reconhecida importância local dão vida a esta construção. E, sem sombra de dúvidas, a participação deste “educador nativo”, o próprio agricultor, levando a conversa adiante para o companheiro ao lado fez toda a diferença... (Ilustração 22).



Ilustração 22. *Pai, filho e filha, gerações de “pertencimento local”* (Pesquisa de campo. Itiúba, 2006).

[...] e aí foi por aí que a gente foi trabalhando, e conscientizando povo e aí...a outra coisa que eu chamo muita atenção é que na nossa experiência, a que a gente vinha trocando no dia a dia de amadurecimento, ia crescendo a idéia, a nossa compreensão do ensino deste jeito, que era o jeito que a gente queria educar os nossos filhos.....era uma escola que era tão diferente! Ela não abrangia só os alunos! E aí foi onde...as comunidades foram aprendendo que esta escola tinha diferença, e que realmente a escola tinha a nossa cara! Tinha o nosso jeito, trazia nossos anseios pra cá. O estudo era bem dentro da nossa realidade, para que os alunos começassem a entender melhor o nosso mundo e nossa luta!

(Pai A)

Freqüentemente, os depoimentos se remetem a sujeitos que de uma forma vão surgindo para colaborar com a realidade local, dentro de uma perspectiva de contribuição a uma causa coletiva de caráter social e político. Neste contexto, consolida-se a influência de pessoas ligadas à Igreja e aos movimentos populares como marca registrada na região.

São sujeitos que se juntam às lutas coletivas locais por perceberem a ausência de serviços e políticas públicas, e tentam avançar as negociações da base. Aqui encontramos os técnicos, as entidades não-governamentais, os religiosos...esses são muitas vezes responsáveis por estratégicas ações para realização destas demandas populares junto aos veículos que podem colaborar na concretização deste processo. A captação de recursos, os trâmites burocráticos, a tradução dos desejos em linguagem institucionalizada capaz de ser representada fora do ambiente em que se encontram.

Nesta interface, *a relação sociedade/estado* se estabelece, e algumas entidades ou pessoas que transitam em ambos os territórios, colaboram com esta dinâmica. Ao contar como a organização da associação comunitária foi ajudando nas conseqüentes organizações de suas demandas, a mãe parece refletir sobre o potencial de negociação e ação que possuem enquanto um conjunto de pessoas que sabem onde se encontram os seus direitos .

... com a associação, a gente viu que não tinha energia, e foi feita a reivindicação da energia...já tinha a Igreja católica, a gente tinha a construção da Igreja, mas faltava ajeitar, a gente se reunia lá...nós conseguimos via nossa associação(...). Veio o poço artesiano...a gente conseguiu perfurar e estamos pagando...(...)...então tinha sindicato de um lado, associação de outro...então tudo que a gente tem aqui foi fruto de nossa organização, começou com o padre Enoch⁸⁶ e depois com o Nelson chegou e foi orientando: “vamos fazer isto, vamos fazer aquilo! E a gente via que a coisa caminhava...”

(Mãe de aluna K, 36 anos,- liderança comunitária de Fundo de Pasto, pesquisa de campo.Monte Santo, 2006)⁸⁷

⁸⁶ O Padre Enoch também é um dos “sujeitos líderes”, que tem história na região, mediante sua incansável atuação junto à igreja em Monte Santo. Hoje, o Padre Enoch mora em Euclides da Cunha e é sempre referendado na história das comunidades locais na luta agrária da região.

⁸⁷ Mãe K.

O difícil papel das lideranças “externas” na sua função específica de conseguir orientar as comunidades sem, no entanto, violentar sua capacidade de autogestão e reflexão sobre suas próprias condições de vida. (Ilustração 23).



Ilustração 23. *Percepções sertanejas 6: “Se a gente não se juntar não vai...onde já se viu panela de barro se misturar com panela de ferro? Tem que procurar os companheiros certo, né?”* (Pesquisa de campo.Monte Santo. 2006)

Brandão (1986) fala da educação popular como uma *educação da rebeldia*; na sua essência política, ela pode trazer para o universo das pessoas e suas organizações, a possibilidade da reflexão a partir do que está posto, ela não deve trazer “a solução”, mas colaborar na capacidade de encontrar saídas juntos, na busca pela não acomodação. A linha tênue entre uma possibilidade de intervenção socioeducacional e o ansioso desejo de transformação do contexto do outro mediante a sua visão de mundo.

A gente tá desde 80 se organizando ...aqui começou as reuniões em comunidades, o padre desta época foi o padre Enoch, aí ele trouxe assim um trabalho de desenvolvimento pra as pessoas, dizia que nós não podia ficar em casa calado, com tudo o que nos aparecesse...aí a gente começou se reunindo e era aquela coisa boa todo mundo cantando, todo mundo lendo...e a gente foi convidando mais pessoas.

Aí depois começou a agressão na cidade de que ele não era uma pessoa boa para ficar no município pois ele estava clareando a vista de quem estava cego, não é cego de visão, mas cego de entendimento.

E a gente foi entrando no movimento e agora este movimento é o que está aí. E este movimento até hoje está aí, e agora a gente tem sindicato em nossas mãos...a gente não tinha experiência de como fundar uma Associação...e o sindicato de Monte Santo para tomar das mãos dos poderosos foi uma guerra braba, foi uma violência um quebra braço de gente, gente apanhando, fizemos muita ocupação na Prefeitura...o padre foi preso roubaram do fórum e deixaram ele em Queimadas

(...) O sindicato hoje tem um movimento bom no município, e ...tiraram o Enoch mas logo chegou o Nelson, que tem o mesmo sentido que o Enoch para querer melhorar o município...

(Mãe K , 2006)

Em Monte Santo esta intervenção fez um sentido específico e talvez necessário, a partir de um relacionamento de confiança estabelecida entre os agricultores e seus parceiros ao longo de uma história de vida que se alimenta das relações de solidariedade e luta. Para Freire (1992, p.78) “o educador, num processo de conscientização (ou não), como homem, tem direito a suas opções. O que não tem é o direito de impô-las.”. A construção coletiva precisa deste processo de apropriação.

(...) aquilo que marcou mais, para apoiar mesmo a escola, que era da família, que a comunidade seria uma parceira da escola, que o importante é que seria como uma família! Que estaria todo mundo junto, a comunidade, os pais, os alunos...então a gente viu a importância desta escola e aí começamos...eu acho que foi uma coisa muito importante, ela conhece a qualidade do aluno, a qualidade das famílias...
(Mãe C, 2006)

O início da escola acontece, então, enquanto se conversa sobre ela. Para os agricultores este momento de discussão e entendimento entre eles, com outros, com os filhos foi de inegável importância...Isso porque a escola, ainda como uma intenção de trabalho e estudo, já se tornava uma realização quando na reflexão destes sujeitos, ao tentar mobilizar seus pares, ao tentar consolidar a participação dos mesmos (Ilustração 24)



Ilustração 24. *Maternidade sertaneja: entre os sonhos delas e os dos seus filhos.* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2006)

Após estes dois anos de mobilização e sensibilização sobre a escola família, os agricultores e pretensos monitores foram se organizando para iniciar os trabalhos...

Os pais e monitores relatam que uma vez discutida a importância da escola para a região e assumido que seria esta uma alternativa para a realidade local de seus agricultores, teriam que começar a fazer desta idéia uma luta de todos, com participação de todos e

propriedade de todos (Ilustração 25). Da sua possível localização, seus possíveis alunos e, inclusive, a sua proposta pedagógica. O primeiro passo, portanto, é a formação da associação de agricultores, fundada em 1997; com a associação formalizava-se o processo de implantação da escola.



Ilustração 25. *Percepções sertanejas 7: “Pois é professora... tudo que vem de bem é Deus que quer, e de mal também!!!”* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2006).

No final de 97 é fundada a AREFASE – Associação Regional da Escola Família Agrícola, que é a entidade mantenedora da escola, com as comunidades de Monte Santo, Itiúba e Cansanção.

A associação seria a dona da escola, a escola é dos agricultores, dos agricultores organizados através da associação.

(Monitora A, 2005)

A escola começa, assim, a funcionar provisoriamente até que a sede fosse construída na Comunidade de Lagoa do Saco, em 1998. A “abstração” começa a ganhar corpo. Os depoimentos se complementam, a história vai sendo montada na memória de cada um, *na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro* (MERLEAU-PONTY,1999) ...um processo de apropriação do contexto que fica muito evidente.

Quando meu filho mais velho foi na escola no começo, a gente vendo aquilo sendo construído...o primeiro mutirão foi aqui, foram 22 pessoas entre Itapicuru e Muquém, daqui do Muquém tinha umas 12 pessoas, e nós batemos a pedra para o alicerce...

...aí os meninos estudavam durante a semana e... quando era no dia de domingo a gente fazia o mutirão, e os meninos também ajudavam...

(Pai A, 2006)

A comunidade de Lagoa do Saco é um povoado de reconhecida organização social que já na época, em 1998, possuía uma associação comunitária fortalecida e estruturada com um espaço disponível para os primeiros meses de funcionamento da escola. As famílias de Lagoa do Saco estiveram desde o início fazendo parte das discussões e ajudaram a mobilizar outras famílias e comunidades para o projeto. Por estas razões, a comunidade foi escolhida provisoriamente para sediar a escola neste período de transição, até que a sede fosse construída em definitivo.

Com a Associação formalizada e o processo de funcionamento da escola iniciado, o próximo passo passou a ser o lugar para construir a sede da escola família.

Depoimentos afirmam que no meio das discussões, falava-se que a) o lugar precisaria estar mais perto da sede do município de Monte Santo, de forma que ficasse mais viável para a locomoção dos alunos entre os municípios, b) que tivesse possibilidade de acesso via estrada para os transportes, c) que tivesse relativo acesso à água e com possibilidade de acesso à energia elétrica... todos serviços básicos que na zona rural do sertão da Bahia, muitas vezes tornam-se itens de luxo.

A associação de Fundo de Pasto de Lagoa do Pimentel, doou 10 hectares pra associação da escola, e começou a construção. Na verdade a gente começou a construir em 98... nós vínhamos pra cá em 99 com o básico, assim...o refeitório, um dormitório só, as alunas dormiam aqui conosco, havia apenas uma sala de aula.

Nós tínhamos 32 alunos, éramos em 5 , não! seis, éramos 6 monitores!
(Monitora A)

A Associação da CFP da Lagoa do Pimentel (Ilustração 26), ao conseguir garantir a posse de parte de sua terra num confronto com grileiros, resolveu doar o terreno de dez tarefas em lugar marcado tragicamente pela história de conflitos de terra locais. Um pedaço de Fundo de Pasto, situado a 20 km da sede de Monte Santo. Em diferentes momentos, ao serem questionados sobre o local da escola, os sujeitos trazem as seguintes versões...



Ilustração 26. *Percepções sertanejas 8: "Se eu tivesse medo, não levantaria da cama. Eu entrego a Deus a minha vida. Esta caatinga aqui é o que me dá força!"* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).

(...) **Pesquisadora:** E o Pimentel foi escolhido porque?

Mãe: Porque era um lugar que já tinha uma luta, já tinha uma história, eles tinham uma terra, tinha terra disponível...vem de uma história lá com os Fundos de Pasto.

(Mãe de alunos L , 40 anos, agricultora de Fundo de Pasto, Monte Santo, 2006)

O lugar da escola era uma área de reforma agrária, um fundo de pasto. Eles doaram 10 hectares de terra para a escola funcionar lá. A comunidade da Lagoa do Saco também tinha interesse, mas não tinha terra.

A gente fez parte do primeiro mutirão da escola, a gente arrancava os pés de árvores para fazer as casas...A gente botou as portas, as janelas, fizemos o alicerce...

(Pai G, 2006)

É na verdade, é um Fundo de Pasto...A gente nem sabia que a escola ia ficar naquele lugar do conflito. A gente sabia da história, mas não sabia que o lugar aquele lugar lá. Depois que a gente estava lá foi que o Sr. Alcebiades (liderança local da Lagoa do Pimentel) contou pra gente a história do lugar.

Aquele Fundo de Pasto, tem muito problema, mataram um cabra que coordenava o grupo para o trabalho com a reforma agrária...em Itiúba teve outro crime também por conta disto.

Quanto mais a gente se organiza, mais a gente fica na mira, né?

(Avô G)

É porque na época, na época teve até conflito...morreu gente lá e por causa disto que advogados de vários lugares veio defender a gente, a situação estava ruim e eles acharam que...este pessoal amigo mais entendido, eles acharam que fundando a escola naquele lugar ia ajudar muito! Aí sei que através disto a gente doou a terra, e a escola começou, começou a fazer as casas, primeiro fez duas, depois foi fazendo aos poucos, hoje já fizemos acho que 12 casas, ou mais, já está um povoadinho...e Graças a Deus está indo bem, foi uma das coisas melhor que a gente fez aqui foi esta escola.

(Avô de aluna M, 70 anos - Liderança de Fundo de Pasto, Monte Santo, 2006)

A perspectiva que muitos destes sujeitos têm é de uma luta que foi travada com a sociedade local, com as relações de poder locais. As pessoas, e especialmente os pais agricultores, relatam o processo de construção da escola como um momento de quase afrontamento para com as autoridades por estarem construindo algo em negação ao já instituído (a escola formal), afrontamento por estarem diante de um processo autoconsciente de articulação política pautada na resistência dos sujeitos envolvidos. Castells (2002, p. 84) atribui a este empoderamento comunitário pautado na resistência, a qualidade de “*defesa de fontes autônomas de significado*”. Mesmo com o registro desta história aqui neste estudo, talvez não tenhamos a idéia válida do quê de fato tudo isto significa para estes sujeitos, a ação cotidiana e planejada em torno de uma concretização de caráter político e coletivo.

(...)No início a gente ficava achando assim, que era como ir para uma guerra...assim, as pessoas da roça, que outrora não entendiam muito, não ia chegar a este entendimento...e então achava assim que era uma coisa muito dificultosa...e como foi mesmo, né minha filha? Mas através de muita luta, de muito amor das comunidades, de sindicatos, até mesmo algum prefeito que ajudou em alguma coisa, e a gente graças a Deus, com grande esforço, grande esforço das comunidades, conseguimos ver o que tem lá hoje!
E eu agradeço a Deus, por que a sabedoria das pessoas...isto é da nossa Bahia...a nossa Bahia é de grande valor, de povo que sabe lutar minha filha!!
(Pai B)

Esta dificuldade, advinda do enfrentamento com as relações de poder locais, deflagrou na escola um caráter combativo no trabalho com as comunidades, que resulta na vinculação da instituição escola com os movimentos de base e com conflituosas relações políticas com poder público local (reforçando o caráter identitário).

Com os poucos recursos originários da Igreja, de entidades parceiras, da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR), de projetos pontuais com recursos da Kellog's, Fundação VITAE...a escola foi aos poucos levantando suas paredes...formando seus monitores, arrumando seu espaço, viabilizando sua prática pedagógica. Era irrefutável a sua concretização. Surpreendente, inovadora, simbólica.

Os grandes não queriam, não querem...se vêm obrigado a aceitar nossa vitória! Então a gente vê que foi este sempre o sonho da nossa comunidade, e a gente sonhava mesmo em ter um estudo para os nossos filhos que fosse coisa nossa!
É longe! Mas, minha filha (dirigindo-se a mim) pode perceber que um município como Monte Santo é muito grande, daqui para Monte Santo são 8 léguas!
(...) Então nós vamos nos organizando...graças a Deus hoje nós estamos vendo a escola que está nos ajudando muito, a nós pais e aos nossos filhos, nós queremos que as pessoas entendam que a escola família agrícola é para aprender a conviver mesmo aqui com a terra...
(Pai A)

(...): E a construção da escola é quando foi feito tudo isto aqui por mutirão, então as comunidades tem parte nisto aqui...então a gente percebe muito forte nas pessoas que estão aqui desde o início e nas que chegaram depois também, esta coisa forte do “pertença”, né? A escola pertence às comunidades, não tem dono, e assim isto é passado pra os alunos, e tem muitas comunidades e muitos alunos o que não se sentem donos, mas que há uma abertura pra isto...

Quem opina é a comunidade, são os agricultores que opinam o que deve ser aprendido o que não deve...

(Aluno do EM, 1 – pesquisa de campo, 2006)

Aqui vai sendo delineada a imagem aguerrida que a escola vai construindo desde o seu início, contribuindo com a analogia ao contexto de Canudos pelo caráter de ousadia política e comunitária frente à realidade existente. A questão agrária é simbolizada quando a sede da escola é construída em local onde a terra significa a luta, o umbuzeiro no centro do pátio escolar com a cruz embaixo, simbolizando as perdas de vida nesta luta agrária (Ilustração 27).



Ilustração 27. Por um lugar no Sertão -Pátio Central da EFASE (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2006).

Para Castells, “*Tais reações defensivas tornam-se fontes de significado e identidade ao construírem novos códigos culturais a partir da matéria prima fornecida pela história.* (2002, p.85). Traça-se então, o perfil de Monte Santo.

Intencional? Talvez, ninguém afirma isto, mas fica o tensionamento no ar...

4.1.6 A escola, os alunos, seus pais e seus monitores: por uma pedagogia da Alternância...

A implantação da escola tendo sido concretizada, a sua sede construída (e em contínuo processo de construção), os monitores sendo capacitados, a conseqüente institucionalização da escola, os alunos frequentando uma EFA...tudo caminhando em seu devido ritmo e com relativo sucesso (Ilustração 28).



Ilustrações 28. *Cisterna, hortas, terreiros, cantos e salas: ambientes curriculares.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2005).

Mas no decorrer do trabalho pedagógico, os sujeitos da EFASE percebem que a forma como se concretiza “*esta tal de Pedagogia da Alternância*” não é tão simples como inicialmente se supunha. Na verdade, muitas vezes chega a ser uma complexa questão para os monitores, os alunos e, para as famílias.

Para que a escola obtenha um bom resultado como alternativa ao ensino formal, é necessário que seu diferencial pedagógico seja viável. É necessário apoiar o trabalho escolar, divulgar este trabalho, garantir o retorno das comunidades para a escola. Esta é uma expectativa da EFA e, claro, uma expectativa dos pais.

Uma mãe descreve os trabalhos escolares da filha:

(...) quando ela vem ela faz reunião com a comunidade, quando traz os planos de estudo, ela traz para a comunidade para responder junto, quando ela chega, ela tá sempre orientando a gente...aqui em casa e até na comunidade.

Eu sempre oriento ela que o objetivo da Alternância mesmo que ela não traga Plano de Estudo, é de que ela convide a comunidade para repassar um pouco do que ela aprendeu...porque nós sabemos que não dá para passar tudo né? Mas que ao longo do tempo, vai ensinando o que aprendeu e também aprender com a comunidade, né? É para isto que serve a EFA!

(Mãe K)

Sendo a Alternância esta forma de ensinar e aprender junto com a comunidade intencionando fazer do trabalho escolar uma proposta pedagógica conjunta, de caráter participativo e dialógico, o desafio é constante. Resquícios de concepção pedagógica *extensionista* como a que vimos nas décadas de 50, 60 e 70 no Brasil em busca da produção e ajustamento comportamentalista do mundo rural, ainda reverberam na mente de muitas pessoas. O diálogo dos saberes é uma busca sem fim.

A discussão da Alternância foi, desde o início, um critério para a apresentação da EFA. As famílias entenderam que a escola família funciona com esta contrapartida das comunidades, este diálogo educativo que ao colocar o contexto como recurso didático exige do mesmo um envolvimento nunca antes experimentado na vida escolar desses jovens, suas famílias e dos monitores da escola.

É inegável que a responsabilidade para com a proposta da Alternância muitas vezes soa como um desafiante aspecto pedagógico para essas pessoas, sejam elas os pais, os monitores, os alunos e as comunidades como um todo. Eles têm a consciência de que a concretização da Alternância é como uma interminável comprovação de que a escola família é uma instituição possível. Caso a Alternância não funcione, o objetivo primordial desta relação *comunidade/ escola* ficará ameaçado.

No que concerne o trabalho dos monitores, o dilema se instala pela responsabilidade de fazer o acompanhamento dentro e fora da escola. Alimentar a pesquisa, traduzir as demandas, validar as experiências...tudo isto ao mesmo tempo em que se lida com o cotidiano de sala de aula normalmente instituído (Ilustração 29)



Ilustração 29. *Formando educadores populares no universo escolar* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2005).

A *colocação em comum* é o momento em que eles dividem as informações dos *planos de estudo*, e você tem a maior riqueza neste momento! Você tem todos os alunos juntos, tem alunos de assentamentos, de fundos de pasto, de povoados, de vários municípios...então interessante que toda a equipe pudesse participar, a gente tenta mas não consegue, que o número de alunos que temos hoje é muito grande, então ao tempo que uma turma está fazendo a colocação em comum uma outra está em aula...

(Monitora, A)

O trabalho desses monitores se estende até as comunidades, é lá que a atuação dos alunos vai estar também sendo avaliada, monitorada e representada pela EFA. Este acompanhamento, com o número de comunidades aumentando, com as demandas internas crescendo e com um limitado número de monitores, fica cada vez mais difícil de ser efetivado.

Eu tenho pouco tempo por aqui e gostaria de estar mais envolvida no trabalho com as comunidades, acho que precisaria mais para contribuir mais com as famílias...porque a gente está a fim de contribuir mais com esta realidade do aluno, mas eu por exemplo fico me perguntando o tempo todo: será que a gente tá mesmo conseguindo trabalhar com a realidade deste aluno? Será que a gente conhece mesmo...por que a gente tem uma carga horária tão grande, será que a gente tem o tempo de fazer tudo isto? Porque aqui a gente tem muito aluno, é a escola família que tem mais aluno! Então a gente aqui não tem muito como sair, é sala de aula, é uma coisa é outra...não tem muito tempo como ir visitando a comunidade, estar conhecendo...

(Monitora C, 2006)

À medida em que a escola vai crescendo, torna-se necessário manter uma dinâmica de trabalho com as famílias para que a instituição uma vez estabelecida não perca o seu principal foco de trabalho comunitário. Mas o número de comunidades e municípios participantes da escola foi sendo significativamente ampliado nos seus últimos cinco anos, e o que

inicialmente parecia ser um universo “caseiro” de comunidades coligadas, vai tomando uma proporção regional que dificulta tanto a inserção dos monitores nas comunidades, como a constante presença das comunidades/famílias na escola.

Bom, as comunidades tem demanda pra escola, as comunidades tem necessidade da presença da escola, da escola estar atuando em conjunto com elas, e ao mesmo tempo a escola tem necessidade da comunidade estar aqui, a dificuldade é: quem puxa este fio?

Por hora quem puxa este fio são os monitores, de maneira ainda precária, por “n” motivos né?...por exemplo há três anos os monitores tiveram ausentes pelo curso universitário,...este ano, com este time todo aí está se tentando retomar aí...de certa forma vem conseguindo, lentamente mas o pessoal está empenhado pra isto. Pelo visto a gente montou até as tabelas para os acompanhamentos das comunidades para que a gente visualize o todo, que não são poucas né...são 75. 75 em 17 municípios, apesar de que a gente limitou uma área aí, que são os municípios só daqui de cima, Monte Santo, Itiúba, Uauá e Canudos enfim, está se retomando este trabalho, mas ao mesmo tempo a gente tem uma necessidade dos agricultores estarem mais presentes na escola!

(Monitor D, 2006)

Atrémos a isto o fato de que a escola também assume o trabalho com projetos comunitários para além do trabalho de sala de aula, que demanda a participação de monitores e alunos em circunstâncias de Alternância que estão para além dos trabalhos com as disciplinas e requerem uma responsabilidade extra com prazos, relatórios, reuniões dentro e fora da EFASE, e prestações de contas para com instituições outras que sustentam os projetos.

Entre os anos de 2003 e 2006 por exemplo, a EFASE esteve envolvida com diferentes instituições externas via projetos e editais que possibilitavam o trabalho comunitário junto ao trabalho escolar com apoio financeiro de significativa importância para a consolidação de infra-estrutura da escola.

Desde o início da EFASE as instituições com as quais a escola se envolveu/está envolvida são: Fundação VITAE, Fundação Kellog’s, Secretaria de Combate à Pobreza (SECOMP), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Fundação Nacional do Meio Ambiente (FNMA). Como consequência de participação nestes projetos, a escola possui uma invejável estrutura pedagógica para uma escola comunitária na região (como por exemplo, um laboratório com cerca de 18 computadores para os alunos) e uma amplitude de caráter regional para a atuação dos monitores e alunos (que pode acarretar na excessiva carga horária dos monitores e na sobrecarga do trabalho dos alunos⁸⁸).

⁸⁸ Vale ressaltar que a participação nestes projetos institucionais não necessariamente engloba todos os alunos da escola e pode muitas vezes ser de caráter opcional para os mesmos.

Muitas vezes, estes projetos criam condições de realizar a Alternância de forma mais sistêmica e, inclusive, colocar no trabalho escolar uma função específica que atrai as comunidades à participação, ou seja, a ida à comunidade está atrelada a uma ação concreta proveniente de um projeto com fins específicos como capacitação de agricultores, assistência técnica específica, práticas comunitárias, etc. Diferindo um pouco da recorrente participação atrelada a uma tarefa escolar.

(...) em virtude do projeto *Novos Horizontes*⁸⁹ no qual fiquei de acompanhar um grupinho, tem alunos no meio, e por conta própria eu comecei a assumir algumas comunidades que tem alunos que não estavam no projeto, mas estavam na região... então hoje eu estou conseguindo acompanhar os alunos que são de Uauá e de Canudos, e em sala de aula e na comunidade, então está sendo uma grande experiência pra mim.

Estamos crescendo junto com isto.

(Monitor D)

A participação dos alunos nestas situações de contato pedagógico com as comunidades também é um ponto importante de análise (Ilustração 30).



Ilustração 30. *Conteúdos ganhando vida no mundo do sertão.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2005).

Ao discutir a formação profissional do jovem da EFA, Tanton (1999) explica:

A partir dos planos de estudo elaborados sob a direção do monitor, o jovem é convidado a observar e a refletir sobre fatos reais, tais como eles se apresentam no local de estágio. A análise segue a observação sem que por

⁸⁹ O Projeto *Novos Horizontes* (2004 - 2005) teve o apoio financeiro da SECOMP e envolveu cerca de 62 comunidades circundantes, muitas fora do universo escolar. Participaram deste projeto os alunos da 8ª. série, e do Ensino Médio. Além de uma bolsa (cerca de 70 reais, negociadas entre os mesmos) eles também recebiam um auxílio transporte para realizar as diversas tarefas comunitárias requeridas pelo projeto. Parte do financiamento deste projeto foi responsável pelo sustento durante dois anos de todos os alunos na escola (mesmo os não envolvidos diretamente). O objetivo do projeto no Edital da SECOMP era o de capacitar Agentes Comunitários Jovens no rural baiano. Neste projeto as duas redes de *escolas famílias* (REFAISA e AECOFABA) se envolveram tendo em vista a total sintonia do edital com a proposta pedagógica das EFA.

isso tenha uma resposta imediata. André DUFFAURE diz, com relação ao assunto, que o jovem “interroga rotinas”.

O questionamento se constrói, o diálogo se enriquece, o jovem conduz o mestre de estágio e/ou os pais à olhar a situação de outra maneira, para repensar as práticas e o movimento, promover o desenvolvimento. O jovem retorna ao CEFFA com constatações, com questionamentos, com análises, com certezas e dúvidas, que compartilhadas entre eles, permite cruzar as experiências de cada um e reforçar as interrogações, gerando uma atitude de busca permanente. (p.102)

Mas esta tarefa nem sempre flui tão facilmente. Se para os alunos chegar até a família com o conteúdo estudado e as pesquisas requisitadas é complicado, imagine quando é necessário ultrapassar o limite familiar para o trabalho comunitário.

Para muitos desses alunos, não é tão simples concretizar esta relação pedagógica da atividade escolar que chega até a comunidade e vice versa. Saindo do reduto familiar mais próximo, enfrentando o reduto comunitário como um todo, a responsabilidade aumenta e exige-se mais da maturidade desses alunos para enfrentar uma reunião comunitária e assegurar a sua suposta função de *educador popular*.

Mãe - Sabe aquele trabalho que quando o aluno vem da escola conversa com a gente?

Pesquisadora - Alternância?

Mãe - ...Alternância!

Com este trabalho da Alternância, a gente tem dificuldade um pouco né?

È difícil, porque apesar das comunidades darem apoio fica assim mais a cargo das famílias, acaba envolvendo mesmo é as famílias, passa pela comunidade, mas eles ficam mais distantes.

Mas o resultado é para toda a comunidade. Tem vez que os meninos falam assim, “oh mãe, eu poderia falar isto pra todo mundo, seria bom para todo mundo saber disto” mas eles sentem dificuldade de passar isto para todos...Fazer esta Alternância, não é fácil não, mulher! Fica mais na família, mas a gente não vai desanimar por isto também...no final todos estão ganhando.

(Mãe B)

Esta dificuldade pode não ser comungada por todos os alunos, existem fatores diversos que podem influenciar no desenvolvimento desta habilidade nos jovens, entre eles a faixa etária, a personalidade tímida ou extrovertida, o apoio de casa, a participação em movimentos, o envolvimento das suas famílias em grupos de participação comunitária, os filhos das lideranças...Por tudo isto, podemos encontrar alunos que demonstram ter mais segurança quanto à proposta da Alternância, mas, ainda assim, muitas vezes se queixam da falta de colaboração de muitas famílias que não se envolvem tanto no trabalho da escola (Ilustração 31).



Ilustração 31. *Educadores populares da 5ª série*(Pesquisa de campo.Monte Santo, 2005).

Enquanto catavam feijão no pátio (tem sempre um grupo catando feijão no pátio), após o café da manhã, três alunos entre o 1º. e 2º. teceram alguns comentários sobre o tema.

Aluna 2: A alternância é difícil é porque a comunidade as vezes entende as vezes não entende, a maioria não dá importância, não dá apoio...às vezes cansa, eu já cheguei ao ponto de falar que se alguém quiser ajuda que me procure porque eu já cansei de procurar, tentar fazer reuniões e eles não dão importância, não dão apoio...tem horas que desanima...a gente convida para reunião e nada...

Pesquisadora: Por que será que isto acontece?

Aluno 3: acho que eles ficam cansados também, nós começamos com isto quando a gente tava na 5ª. série, imagine a gente chamar para reunião toda quinzena, toda quinzena para ajudar com o nosso plano de estudo...

Aluno 4: porque eles têm a reunião da associação, é deles, é a parte, e aí a gente chega para chamar para uma outra reunião da escola, acho que eles cansam mesmo...a gente tenta envolver mais outras pessoas que não estão se reunindo, chamar o povo que está desmotivado para se reunir...mas aí é mais difícil...eles não querem participar mesmo! Pois quem participa, já colabora, o difícil é chamar quem não quer se reunir!!

(Alunos do Ensino Médio, grupo focal 1, 2006)

Existem aqueles que vão adquirindo a habilidade no trato com as comunidades a partir da própria experiência na escola, junto aos colegas no processo de formação pedagógica como um todo. O aluno da 5ª série observa por exemplo, seu irmão, seu vizinho, seu colega fazendo esta tarefa e junto com ele vai aprendendo o que se espera do seu papel de estudante de EFA.

A dificuldade da participação pode, em alguns casos, estar atrelada ao cansaço comunitário de ser “objeto de estudo” dos alunos durante todo este tempo; afinal, os alunos vão mudando, mas as comunidades ainda são as mesmas, muitas vezes das mesmas famílias, respondendo a planos de estudos similares. Ou, ao contrário, são comunidades que não se

envolveram desde o início, e ainda não têm dimensão da importância da participação no contexto da Alternância.

Questionada sobre “participação junto às comunidades”, esta aluna do 3º ano do Ensino Médio afirma:

(...) O aluno senta pra colocar o que houve na comunidade...olha, é assim: na ultima quinta feira tem a preparação, o monitor vai para a sala de aula e coloca diversas atividades aí a gente escolhe porque as vezes tem diversos alunos de uma só comunidade aí a gente divide as tarefa, escolhe o que vai fazer nas comunidades , nas famílias...tem alunos que é bem folgado, que se encostam nos outros, mas tem aqueles que é por que tem vergonha mesmo de estar lá falando para a comunidade...E tem aqueles que querem, que se interessam, que chamam as pessoas. Mas na hora das pessoas participarem elas não comparecem...não se interessam, não participam mesmo...mas tem muitos ainda que trabalham, que atuam em movimentos, que são muito ativos...

Pesquisadora: E porque, você acha que estes têm mais facilidade?

Olha, alguns já vieram, já tinha este trabalho todo na comunidade, tem outros que vem para cá sem saber qual era a proposta, acha que veio aqui só para estudar e pronto, e acha que a comunidade não quer nada e não se anima para mudar isto.

Tem comunidade que também não gosta do trabalho da escola....que é o caso da minha comunidade, tem gente que não gosta...eu consigo trabalhar na associação, mas tem trabalhos que eu não consigo fazer na associação, só com os pais da escola mesmo. Não querem colaborar com a gente, não sei se é por inveja, não sei se é por má vontade, mas tem pessoas da comunidade que não querem saber de ajudar a gente não. Aí no fim a gente conta com as famílias mesmo!!

(aluna do EM 5, 2006)

Os diversos fatores que influenciam na concretização da Alternância delimitam a dificuldade enfrentada no cotidiano pedagógico das escolas famílias. Existe no entanto, indicadores de que esta relação é estabelecida , muitas vezes está fragilizada, muitas vezes está contraditória, mas parece-me um sintoma de eterna busca pelo diálogo, o que de certa forma se desenha como eminentemente educativo.

Para que o diálogo se efetive, são criadas as estratégias no arcabouço da própria alternância. O que categoriza o trabalho com a Alternância, além da ida e vinda escola/comunidade, são os instrumentos pedagógicos que auxiliam este processo. Segundo Begnami (2003, p.110) os instrumentos pedagógicos da Alternância “foram surgindo para ajudar os alunos a darem forma e sentido às suas experiências” .

Tais instrumentos muitas vezes quando não trabalhados na sua perspectiva crítico-reflexiva, voltados para a pesquisa e para o espírito de investigação que desperte o interesse de pais e alunos e facilite o diálogo entre a escola e a comunidade, pode muitas vezes corromper a proposta do âmago da Alternância. É portanto desafiante.

Entre eles, um dos principais instrumentos é o Plano de Estudo, que se propõe a ajudar a sistematizar o trabalho com as comunidades, as demandas e o diálogo de saberes comunitários com o conhecimento elaborado. Junto ao Plano de Estudo, a PA trabalha com o *Caderno de realidade* (registro de suas pesquisas sobre o contexto local); as *Visitas de estudo* (deslocamentos temporários para desenvolver trabalhos/pesquisas escolares) a *Colocação em comum* (a socialização na escola dos trabalhos desenvolvidos nas comunidades e afins), as *Visitas às comunidades*; o *Projeto Profissional Jovem* (orientação para realização de um projeto pessoal do aluno visando sua permanência no rural); *Estágios* (oportunizando diferentes experiências profissionais sob monitoria da escola, para o aluno no campo) .

Mas percebemos os sinais de saturação na forma como muitos desse instrumentos têm sido trabalhados dentro das comunidades. Muitos pais, embora gostem da “metodologia”, comentam ficar cansados com a forma como as perguntas são feitas, e como os trabalhos às vezes se repetem entre os alunos, muitas vezes reclamam que os outros agricultores não querem colaborar, então eles se sentem “na obrigação” de fazer esta contribuição para que o trabalho seja cumprido (Ilustração 32). Alguns pais comentam, que “outros” pais não querem “refletir” (referindo-se a reuniões de discussões mais abstratas), só querem participar “quando tem projeto que vai trazer algo para a comunidade” (referindo-se a reuniões que estejam voltadas a implantações de projetos comunitários).



Ilustração 32. *Entre o dever e o prazer de casa...*(Pesquisa de campo.Monte Santo, 2005).

Os monitores têm consciência do desafio. Segundo eles, existem muitas vezes a dificuldade de colocar estes instrumentos de uma forma mais provocadora e que, de fato, estabeleçam um processo de construção de conhecimento na relação entre a casa e a escola.

As dificuldades para tornar os Planos de Estudos mais inovadores, onde o trabalho com a pesquisa seja realmente efetivo, provocativo, instigante para as famílias e para os alunos.

Os monitores reclamam da falta de tempo qualitativo para se debruçar diante do mais que necessário planejamento pedagógico. Eles demonstram ter consciência de que existe um universo de demandas outras no seu trabalho, que de certa forma compromete a prática pedagógica. Com esta análise, eles mesmos reconhecem que podem estar correndo o risco de fazer de uma proposta de diálogo educativo com as famílias, uma simples tarefa similar ao velho e bom “dever de casa” da escola ao lado.

Esta constatação, por vezes frustrante dos monitores, demonstra a existência da reflexão em torno das possíveis lacunas da prática pedagógica. A discussão acontece tanto na escola como nos encontros de monitores, nos processos de capacitação entre eles⁹⁰. Ainda assim, no cotidiano do trabalho escolar, as decisões são lentas, a velocidade das demandas crescem em ritmo mais acelerado que muitas das ações para efetivá-las.

As definições sobre o método da alternância se dão a partir de uma crise interna entre os educadores. Percebemos que elas surgem e se consolidam no conflito gerado na prática educativa (BEGNAMI, 2003, p. 111).

Ou seja, este dilema da prática educativa na EFA é bem conhecido e aparentemente de complexa solução, haja vista as idiosincrasias locais e seus dramas coletivos. O importante é que nesta condição de reflexão oriunda de uma prática participativa, não se paralise a proposta em si, apenas a coloque em perspectiva de constante avaliação. Vemos que ao avaliar o trabalho que realizam na escola em Monte Santo, os monitores, pais e alunos, passam do *deslumbramento* pelas conquistas iniciais, para uma postura mais amadurecida sobre o potencial e os limites do trabalho com a Alternância, talvez este seja um indicador de mudança (Ilustração 33).

⁹⁰ Existe uma sistemática de capacitação dos monitores das EFA da REFAISA, que acontece duas vezes ao ano, durante uma semana, onde tais dilemas encontram fórum de discussão apropriado. Os monitores também são capacitados pela UNEFAB, em encontros anuais periódicos, como discutiremos adiante no texto.



Ilustração 33. “É preciso estar unidos pra acabar com a opressão, só assim é que a gente, viverá um mundo irmão. Mas se a gente não batalha de que vale a união?”- trecho da música *Vamos à luta, cantada nos encontros da escola..*” (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2005).

Mas podemos afirmar que o trabalho com Alternância é, de fato, um trabalho de busca pela parceria. Brandão (2005, p.55) reconhece o *diálogo* não como uma estratégia ou como um método, mas sim como uma *finalidade*. Dentro desta perspectiva, *a busca* tem sido a essência pedagógica. A relação comunidade escola é, pois primordial e não acontece apenas nos discursos dos professores, ou nos documentos da escola, ela é uma ação cotidiana cheia de dilemas e expectativas, com problemas de difícil solução e avanços de considerável apreço...uma pedagogia de fato popular.

4.1.7 O universo de monitores da EFASE: uma missão quase impossível?

Na EFASE, sempre existe a participação de colaboradores com trabalhos esporádicos, como integrantes da Igreja que sempre estiveram de uma forma ou de outra dando assistência ao “trabalho de formação humana e espiritual” dos jovens, ou integrantes de entidades e instituições parceiras, que ajudam em projetos e proporcionam assistência técnica específica quando necessária. Estes parceiros ajudam ainda que circunstancialmente, com a rotina pedagógica escolar.

Para os monitores fixos, a situação é mais complexa. Quando trabalhando em sala de aula os monitores permanecem na escola, dormem em seus aposentos femininos ou masculinos e passam dias seguidos no espaço escolar. Alguns dos monitores vivem na escola permanentemente, indo para a cidade ou casa da família em determinadas circunstâncias. Existem casos de monitores que vêm de fora do estado, sendo que a sua referência de “casa”

fica sendo mesmo a própria escola família. Existem casos de monitores que criam seus filhos pequenos neste ambiente escolar.

O fato do trabalho da EFA se configurar como uma espécie de “internamento” profissional, implica em uma experiência de trabalho totalmente diferenciada de uma prática pedagógica comum dividida em horas específicas no território escolar.

A carga horária é grande, a gente tem pouca gente, a demanda é grande, são poucas pessoas que vem para escola família para trabalhar, porque a questão salarial não é grande coisa, se for pensar nisto, é essencialmente voluntário, porque se você olhar no papel não existe esse negócio de 20 horas na EFA, não! Se você for olhar, você tem o dia inteiro de trabalho! nós trabalhamos o dia inteiro, inclusive, à noite...às vezes você tem 11 horas da noite tem um menino doente, tem alguém com um problema, as vezes tem uma reunião que entra madrugada a adentro, às vezes tem uma reunião para 3, 4 horas da madrugada a gente fica...

(Monitora C)

A expectativa da própria escola, enquanto coordenação pedagógica, é de que os monitores se reúnam sistematicamente às segundas-feiras, se dividam em reuniões nas comunidades, reuniões em outros municípios, reuniões por conta de diversos projetos, eventos, e manifestações populares. Observamos que tais expectativas são cumpridas de forma tensa e muitas vezes, insatisfatoriamente, segundo eles mesmos. Uma das explicações para a dificuldade de operacionalização destas metas “pedagógicas” é de que o trabalho se estende muito além da sala de aula. Com a vinda do Ensino Médio, em 2003 e a crescente demanda por mais recursos para manutenção da escola, inicia-se uma nova etapa para a EFASE, que, conseqüentemente, traz implicações para o trabalho dos monitores.

Os monitores estão envolvidos em movimentos sociais, fazem parte de reuniões de organizações sociais, fazem projetos, acompanham os projetos nas comunidades. É esperado deste monitor o seu envolvimento com o contexto, a sua participação na luta do campo.

Para o monitor com formação na área técnica, o trabalho pode se estender também nas capacitações para assistência técnica pelas famílias e comunidades, além da própria responsabilidade para com a estrutura dos “setores”⁹¹ da escola.

(...) porque o monitor, ele não é só um professor, ele não é só agente comunitário! Ele é professor, ele é um agente comunitário, ele as vezes é pai, ele as vezes é mãe de aluno, ele é conselheiro, confiante não só de alunos, mas de pessoas da comunidade...aí ele convive com outros monitores, ele mora com estes monitores, toma banho no mesmo banheiro destes monitores, tem que botar a tampa no shampoo como se fosse uma esposa,

⁹¹ Onde estão os bichos, as hortas, as práticas como um todo.

(risos) é...porque senão o outro se irrita, é da coisa da convivência...tem tudo isto...!!
(monitor D)

É visível a percepção *do dever* e do compromisso com o que está posto, assim como são visíveis os sinais de cansaço.

Além da sobrecarga de trabalho e tempo que esses profissionais, em sua maioria, dispensam às atividades escolares, existe ainda um fator que julgam de incomensurável importância para descrever o papel do monitor de uma EFA, que é a questão da *convivência no território escolar*.

...às vezes a sua paixão, o seu idealismo, ultrapassa as suas visões e você sem querer atropela os outros e aí acaba acontecendo o desrespeito, com o desrespeito vem os atritos e vem a dificuldade de convivência.
(monitor D)

A convivência é colocada como o principal desafio pela maior parte dos monitores entrevistados. Ela vem como um fator contraditório, que ao mesmo tempo que cria um universo “familiar” no ambiente de trabalho, tem como característica de uma relação mais intimista, problemas de relacionamentos que ultrapassam o teor “técnico-produtivo” de um profissional em suas horas de trabalho.

...É muita coisa!
E inclusive, isso em determinados momentos se a gente não se cuida, isto atrapalha, porque muitas vezes há umas situações que o aluno não consegue separar! (...) Às vezes tem determinadas situações que se a gente não por um limite então as vezes atrapalha um pouco na aprendizagem...
(Monitora H, 2006)

Os monitores discutem, discordam, argumentam veementemente defendendo seus pontos de vistas nas reuniões pedagógicas semanais das segundas-feiras e saem da sala de reunião para jantar juntos no refeitório da escola, ou dormir no mesmo quarto nos dormitórios ou dividir os mesmos espaços de convivência...sem muitas vezes a saída estratégica do ambiente de trabalho, que comumente revigora e alivia qualquer trabalhador que não mora onde “ganha a vida”.

Entre os monitores, existem aqueles que de fato vivem na escola mesmo quando não estão nos períodos das aulas. São os monitores responsáveis pela parte “técnica” do ambiente escolar, cuidam dos chamados “setores”.

Quando a gente passa aqui 8, 10, 15 dias, a gente fica esquentando a cabeça...você fica cansado lidando com aluno toda hora, “não faça isto”, “faça aquilo”...então...o aluno reclama toda hora, ou chama toda hora, “me leva ali” é uma coisa é outra...você está 10 horas da noite querendo

descansar, chega um chamando porque não está bem...”faltou a água”, “tem porca parindo!”...esta correria do dia a dia...põe o feno para secar que vem a chuva, tem que sair correndo para tirar ...esse é o nosso dia-a-dia aqui (risos)
Enfim, se você não sair de vez em quando você fica com a cabeça quente...você fica louco aqui!

(Monitor E – ex-aluno, 2006)

Acompanhando as falas e observando o cotidiano destes profissionais a gente vai compreendendo a complexidade desse trabalho. Definitivamente, o monitor da EFA não é um professor comum.

Quando questionada se qualquer professor poderia trabalhar na EFA, uma das monitoras tenta explicar...

Monitora: Honestamente? Acho que não! (risos)

Pesquisadora: Qual a formação que o monitor tem que ter para ser um monitor de EFA na sua opinião?

Olha, eu não diria nem a formação, em primeiríssimo lugar acho que tem que o dom ! Eu acredito piamente nisto, porque se a pessoa tem o dom, a questão da formação é irrelevante...eu acho que se o professor tem o dom a formação só ajuda, mas se ela não tem o dom, não vai ter formação que ajude!

Pesquisadora: Este “dom” é o dom de ensinar?

Não necessariamente!

Mas o amor à terra, o amor à educação, este prazer em estar aqui, em estar junto...em estar nas comunidades, sentir prazer em estar se reunindo para conversar sobre a terra, sobre o meio ambiente..acho que isto é fundamental.

(Monitora H, 2006)

Gimonet (1999, p.126) afirma: *o monitor é um ator da complexidade, que precisa assumir uma diversidade de encontros e de confrontos*. Sua função é de desconstruir a concepção pedagógica convencional de que o docente é a principal referência de conhecimento.

(...)porque a gente não é professor aqui, a gente é educador, a gente é pai é mãe , é médico, a gente é o que se pode fazer aqui! (...)

Claro a gente tem família, quase todo mundo tem família na cidade, mas as vezes a gente fica muito tempo sem ver a família, a gente sofre um pouco com isto, mas ao mesmo tempo a gente consegue se doar muito aqui, a gente sente prazer, a gente cresce tanto assim...a gente cresce emocionalmente, profissionalmente...a experiência é muito bonita...

(Monitora C)

O monitor precisa viabilizar no calor da prática educativa a proposta da Alternância, na busca pelo diálogo como fonte ininterrupta de construção de conhecimentos. Isto demanda capacitação, desejo, princípios pedagogicamente políticos.

Quem é este sujeito capacitado pela experiência pedagógica popular quando não formado sob a batuta da legislação e processos de qualificação e formação docente padronizados?

É claro que os níveis requisitados devem se inscrever no quadro das legislações existentes. É conveniente notar as dificuldades que apresentam, na maioria das vezes estas legislações, pois são concebidas quanto aos critérios de acesso ao ensino, tomando-se como base modelos de pedagogia tradicional. Decorrem daí, incompatibilidades flagrantes com o modelo da Pedagogia da Alternância que não pode se contentar com professores fechados em seu campo disciplinar e na sala de aula (GIMONET, 1999; p. 129).

Para a escola família, tanto a formação centrada no professor quanto a formação centrada no aluno não correspondem à amplitude do debate que a Alternância requer. Segundo esta monitora, o monitor tem que ser antes de tudo um *educador*, e ela explica a diferença...

Ah tem muita diferença...muita!!

Primeiro assim, em se tratando de educação eu particularmente acho que não deveria ter professor, acho que tem que ter *educador*, o professor é diferente! Quando se pensa em professor a gente pensa em uma pessoa que vai lá transmitir conhecimento ...e isto pode ser muitas vezes desvinculados da vida, não só do professor como da vida do aluno e do ambiente que ele vive...

E o educador não, ele consegue trazer pra sala de aula, ele consegue inserir dentro do conteúdo toda a vida deste entorno...muitas vezes a gente vê o conteúdo sendo trabalhado de forma solta, mas não podemos fazer isto, o conteúdo tem que estar a serviço da vida da pessoa...aqui na escola família agrícola a gente percebe claramente esta diferença, a gente é obrigado a ver a vida do aluno envolvida na proposta das disciplinas, no aprendizado, não dá para diferenciar uma coisa da outra...claro que nem tudo é perfeito né? (risos)

(Monitora, H, 2006)

Comungando com os preceitos freireanos, a monitora tem compreensão dos riscos de uma prática pedagógica não-dialógica e verbalista, e portanto, busca incessantemente re-significar o trabalho com Alternância como diferenciado. Um “mero professor”, deposita o conhecimento, o *educador*, aqui na pessoa do monitor, problematiza, contextualiza, coloca em perspectiva o que não pode ser “transportado”.

Na perspectiva da docência em Alternância, o mundo da construção do conhecimento precisa ser ampliado e re-significado para que a execução do trabalho pedagógico seja possível. Freire (1986, p.81) anunciava: *a tarefa do educador é problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele...*

Na prática, no entanto, embora não discordando da relevância dos preceitos de uma educação problematizadora, nem todos demonstram estar à vontade com esta perspectiva. Muitas vezes, o conteúdo parece ser este objeto de desejo, a ser transportado em lugar e tempo definidos. E, portanto, o diálogo com a realidade requer *um desvio* pedagógico nem sempre muito simples ...

Mas eu mesmo levo muito a risca esta questão do conteúdo, porque não adianta você trabalhar a Pedagogia da Alternância, e os meninos chegar lá na frente, precisar, porque...certamente com certeza ele vai precisar...de algum conteúdo mais na frente, e aí ele vai falar “ah! Eu não vi isto!”, então eu me preocupo muito mais na frente...

Isto prejudica...e aí eu sinto esta dificuldade de conciliar o Plano de Estudo⁹² e a disciplina...eu sinto uma dificuldade muito grande!...

(Monitor F, 2005)

Quando o monitor reconhece ser esta uma “dificuldade” no seu trabalho com a Alternância, demonstra colocar como duas coisas diferenciadas: o conteúdo da disciplina enquanto conhecimento elaborado, e a problematização da realidade em torno dos conteúdos disciplinares. A primeira, uma função da instituição escola, a segunda “uma proposta da Alternância”. A justificativa por um conteúdo linear e predefinido que trabalhe a disciplina enquanto conhecimento elaborado, passa a oferecer uma zona de conforto para o seu trabalho. Na sua perspectiva, o rigor conteudista passa a garantir a sua qualidade docente, e um possível “acesso” deste aluno “adiante”.

A confusão *gnosiológica*, como diria Freire, está na perspectiva da Alternância enquanto pressuposto pedagógico. Não se propõe um rompimento com o conteúdo escolar, mas, de forma mais sofisticada, a proposta requer uma nova concepção curricular, onde os conteúdos sejam o arcabouço de uma discussão em torno da realidade. A realidade reivindica um olhar sobre diferentes prismas, a escola corrobora este olhar sob científicas perspectivas. Há uma interface, uma busca, uma investigação, e a função social da escola não se reduz a um repasse de ementas conteudistas, mas a um contexto de *sentido e significado* para os sujeitos que dela fazem parte (Ilustração 34)

⁹²O Plano de Estudo, como já foi visto, é um dos recursos didáticos da Alternância que se propõe a ajudar a sistematizar o trabalho com as comunidades, as demandas e o diálogo de saberes comunitários com o conhecimento elaborado.



Ilustração 34. *Significados e símbolos sob a sombra do umbuzeiro* (Fonte: EFASE.Monte Santo, 2006).

A formação do monitor/a é um fato importante nesta discussão. Ele/a precisa da formação específica de determinada área mas ele/a precisa, aliado à esta formação, da capacidade (intencional inclusive!) de inserir este conteúdo específico dentro de uma proposta de diálogo comunitário, ou seja, dar vida a uma arquitetura político pedagógica de incomensurável importância para a EFA. Para Begnami (2003, p.88) “*o monitor é compreendido como sujeito do seu próprio processo formativo*”. Os dilemas da prática são responsáveis pelo “pensar” e avaliar a prática.

Mas, mesmo imbuído do desejo, como trabalhar no contexto escolar as demandas circunstanciais ou estruturais que os pais, as associações comunitárias, os movimentos sociais sugerem à escola?

Na verdade eu acho que a gente ainda está um pouco distante do que a PA prega, e a gente está sempre discutindo isto. Na verdade eu digo assim, pôxa eu fico indignada porque a gente tem uma coisa no papel e quando vai ver na prática na hora de colocar em prática não é tão simples assim?...porque por exemplo: esta questão do Plano de Estudo mesmo, os meninos levam para a comunidade... a gente não conseguiu!! as vezes a gente sente que está faltando alguma coisa, que o que eles trazem, não explora muito a comunidade e esta realidade que eles trazem através das respostas do plano de estudo.

A gente fica se perguntando até que ponto ela (a Alternância) é real mesmo... (Monitora A, 2005)

O recorrente desafio didático que exige não só uma competência técnica na área específica, como uma competência pedagógica na relação com o outro e com o entorno. Exige uma sensibilidade para o socioambiental que permeie o cotidiano escolar e uma estratégica visão para colocar esta realidade dentro de um arcabouço pedagógico, muitas vezes distante da expectativa do conhecimento escolar seriado.

(...)sem querer desmerecer os outros, cada um faz uma área, claro que pra gente que se esforça tanto na área técnica ao lado do aluno é mais...fácil de corresponder com os questionamentos. E a discussão do técnico já que a gente está numa escola agrícola, ela é importante, é obrigatório, não é profissionalizante! Eles não recebem certificado de curso técnico, a gente não pode estar cobrando deles, no Ensino Fundamental, a formação como se fosse uma profissão, até pela faixa etária...

Por exemplo, eu trabalho com apicultura, meu problema é só passar de forma simples para eles, este é o meu problema... é conseguir no Ensino Fundamental traduzir pra o mais simples, quanto mais eu puder passar para eles de forma mais simples, mais básica, melhor ainda...do que eu mexer numa coisa mais avançada e ficar mais difícil para eles.

(Monitor G, ex-aluno, 2006)

O monitor discute a sua formação docente dentro das expectativas da Alternância. O dilema da relação teoria/prática que as licenciaturas vivenciam normalmente, se apresenta de forma muito mais categórica no seu trabalho que tem como pré-requisito de ação a relação destes conteúdos com o trabalho e vida no campo.

Além da dificuldade na relação teoria e prática, adicione a dificuldade na questão etária: no ensino fundamental, crianças de dez, onze anos são responsáveis por este diálogo entre escola e comunidade. A tradução didática passa a ter facetas diferenciadas. Tanto do ponto de vista de como este monitor lida com o conteúdo e a realidade do aluno, como a orientação que este aluno recebe para lidar com discussão escola e família, escola e comunidade. Ou seja, o monitor sabe que no trabalho com a Alternância, aquela discussão em sala de aula precisa tornar-se um elemento de discussão fora dela. A aula não pode ser vista como um processo de transmissão de conteúdos, mas de subsídios para a formação destes jovens que vão presumivelmente atuar na realidade deles.

Eu vejo, hoje em dia, que eu tenho uma dificuldade muito grande em trabalhar a 5ª e a 6ª série...muito grande mesmo porque eu não me adaptei!! Trabalhar 8ª a 7ª é ok, porque é o nível do ensino médio, porque é um nível mais avançado e que você leva a discussão mais além, mais profunda...então eu vejo uma falha em mim, que eu me desligo um pouco da Pedagogia da Alternância e me preocupo mais no próprio conteúdo, no que eu vou estar passando pros meninos...enquanto parte da equipe se preocupa mais com a própria Pedagogia da Alternância, com o método, com a aplicação da pedagogia e se preocupa um pouco menos com o conteúdo, é claro que sempre dando uma importância necessária ao conteúdo.

(Monitor F)

A reflexão em torno da possível dicotomia *conteúdo e prática* é muito presente na avaliação que esses monitores fazem de seu trabalho e de sua formação. Ora identificam o problema como pautado em referenciais conteudistas advindos de formações universitárias que não potencializam a relação teoria e prática. Ora apontam para o problema da formação

técnica específica que pouco subsídio pedagógico proporcionou para o desempenho de uma prática pedagógica reflexiva com diferentes idades e perspectivas.

Resta, então, discutir estas fragilidades no universo de formação da própria Alternância.

Vemos que existem duas questões concernentes à formação na trajetória desses monitores: a formação em Alternância dentro do movimento das escolas famílias e a formação docente fora do universo do movimento, mas “sob” seus referenciais (as relações com as licenciaturas).

Vejamos a primeira: Faz parte do trabalho das escolas famílias, a contínua formação dos seus monitores em Alternância, via suas redes pedagógicas. Esta ajuda a fundamentar o trabalho dos monitores e situá-los no seu contexto de escola família, além de proporcionar o encontro com outros parceiros, a troca de experiências dentro da peculiaridade educacional que desenvolvem.

Inicialmente, todo o processo formativo da Alternância concentrava-se no Espírito Santo com o MEPES, com a visível expansão do movimento no país, o curso de dois anos passou a ser reduzido a apenas um ano. Tornou-se premente para o movimento repensar sua prática de formação sob risco das inúmeras instituições que começavam a se firmar no território do rural.

Segundo Begnami (2003, p.79), um dos resultados do VI Congresso Internacional da Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, foi tecer como prioridade do movimento *a formação de Monitores*. Para o autor a consolidação da UNEFAB como rede nacional e uma política de melhor descentralização dos processos formativos em alternância foram estratégias significativas para uma maior flexibilidade e capilaridade na formação dos diversos contextos de EFA no Brasil.

A dimensão continental do Brasil, as grandes diferenças culturais, sociais e ecológicas eram motivos para reagir a uma única matriz formadora, centralizada na região Sudeste do país e fortemente inserida numa dinâmica de desenvolvimento baseada em modelos tecnológicos que não poderiam se transplantados para os ecossistemas do Cerrado, do Semi-árido ou da Amazônia. (BEGNAMI, 2003, p. 80)

As alternativas de formação regionais foram percebidas como importantes para trabalhar este problema, as redes estaduais e regionais têm esta função com uma das suas prioridades. Nos anos 90, o movimento ainda apresentava como fragilidade a necessidade de um eixo de formação único no país, que perpassando as diferenças regionais, ainda assim trouxesse uma unicidade político-pedagógica ao movimento nacional. No ano de 2003, é

criado o Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores da UNEFAB. (BEGNAMI,2003).

A formação de monitores em Alternância, então, acontece em um processo peculiar do movimento: no local, na prática, nas instâncias regionais, na instância nacional. Encontros sistemáticos e centralizados nos problemas da relação teoria e prática.

Esta formação, em uma carga horária de 300 horas aulas, que no melhor espírito da Alternância, busca o *saber empírico* - *saber teórico* - *ação*, soma-se a mais 300 horas de prática, o que resulta em um curso de formação de 600 horas, que ainda assim não parecem suficientes para serem consideradas como uma graduação pelas instâncias burocráticas do nosso sistema educacional.

Como decorrência deste amadurecimento político-pedagógico da rede, recentemente em Brasília, foi aprovado o curso de *Pedagogia da Alternância* junto à Universidade Católica de Brasília e a UNEFAB, voltado para a formação dos docentes das CEFFA⁹³.

No universo de formação interna ao movimento, a luta tem sido nesta direção, o reconhecimento dos processos formativos e as possíveis estratégias para torná-los viáveis nos diversos contextos regionais deste país.

Enquanto isso, a segunda questão atrelada à formação dos monitores fica na discussão da graduação universitária (fora do movimento), como veremos a seguir.

4.1.8 A formação universitária para monitores de EFA: entre a cruz e a espada?

Enquanto não fica definida a formação em Alternância como uma graduação na formação docente pelas instâncias de certificação. A crescente demanda pelo ensino médio nas EFA, traz uma outra questão: é necessário que estes monitores sejam certificados com diplomas de licenciatura universitária, um quesito complicado para o universo do rural baiano.

A formação dos monitores da EFASE (2004 - 2006) tem níveis variados: Ensino Médio (Formação Geral, Magistério ou Técnicas Agrícolas), licenciaturas (Geografia, Letras, Matemática, Biologia, História, Pedagogia); Agronomia. Quatro desses monitores fizeram parte do curso de licenciatura da Universidade Estadual da Bahia, em convênio com as redes de escolas famílias do estado, a AECOFABA e a REFAISA nos anos de 2002 - 2004. Para viabilizar esta licenciatura pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a SINFER entrou

⁹³. Ver site: http://www.ucb.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=916 em 08 de fevereiro de 2007.

com parte dos recursos, as escolas liberaram parcialmente seus monitores para que o realizassem e os monitores pagavam uma parte do curso com o salário garantido pelas escolas. Foi feito um ajuste no calendário do curso, para possibilitar a sua concretização em Riacho de Santana, uma estratégia necessária para que a formação docente (do ponto de vista legal, inclusive) fosse complementada.

Monitores afirmam que a intenção era de graduar o corpo docente das EFA na perspectiva convencional das licenciaturas, tendo em vista o aspecto da legalização do trabalho que desenvolvem e a conseqüente possibilidade de implantação do Ensino Médio nas escolas famílias. Para eles, no entanto, embora os cursos tenham sido de grande valia no que concerne à capacitação docente das áreas específicas, estes não foram pensados como proposta diferenciada de licenciatura para o contexto de escolas famílias. Perdeu-se a oportunidade (inclusive por falta de preparo docente no diz respeito à questão das EFA como projeto político-pedagógico no rural) de, no nível acadêmico de formação universitária, introduzir questionamentos, reflexões ou até mesmo elementos de capacitação de caráter específico ao trabalho com a *Pedagogia da Alternância* (Ilustração 35).



Ilustração 35. *Entre as “raízes e as parabólicas” Formação contínua.* (Fonte: EFASE.Monte Santo, 2006)

Eu participei de um curso de introdução à Pedagogia da Alternância. Foi este curso que eu participei e também através da REFAISA, ela também promove cursos de capacitação de monitores. Foi através desta formação que me tornei monitora.

Agora estou fazendo uma licenciatura por uma questão legal, mesmo...quer dizer, não deixa de contribuir com a formação mesmo, agora em relação à Pedagogia da Alternância não vejo muito isto...mas é claro que com o conhecimento das disciplinas ajuda...

(Monitora A, 2005)

Dos 15 monitores atuantes na escola⁹⁴, no período da pesquisa de campo (2004-2006), seis ainda não fizeram seus cursos superiores, trabalham em sala de aula com apenas o Ensino Fundamental e dizem estar se preparando para ingressar na universidade “assim que for possível”.

A gente fica procurando o que fazer, onde, quais os lugares mais próximos... Agora que a gente entrou mesmo na escola, fica difícil assumir estas coisas, por exemplo eu tenho vontade de fazer Agronomia mas não tem como eu ir fazer um curso de Agronomia sendo um técnico aqui na escola! Não tem como ir para Juazeiro, fazer Agronomia e trabalhar na escola...até se a gente entrar na área da Educação, como a gente vai sair agora? Agora é assumir isto aqui.

(Monitor E)

Outros já não pensam na formação acadêmica como prerrogativa para realizar o seu trabalho

(...) quando eu entrei aqui o pessoal falava “ ah! você precisa se adaptar à Alternância” ... aí tinha aquele historia “ ah! você precisa isto, você preciso aquilo”...Porque eu tenho uma certa formação em Sociologia também né, engraçado eu nunca me apeguei a formação acadêmica porque eu desde pequeno sempre tive oportunidade de viver experiências bem distintas mesmo, que me deram uma formação muito grande de vivência com as pessoas, até da parte pedagógica mesmo né? Eu tive oportunidade de trabalhar com pedagogia desde os 14 anos, então tive esta escola presente na minha vida intensamente que eu já vou fazer 27 já são alguns anos nesta brincadeira...

(Monitor D)

Dos monitores já licenciados, muitos estão em busca de cursos de especialização e consideram a formação docente na licenciatura muito pouco eficiente para as demandas do trabalho do monitor de uma EFA. A idade desses monitores varia entre 21 e 40 anos, sendo que a grande maioria (13) encontra-se na faixa etária entre 20 - 30 anos.

Na última Assembléia de Pais de 2006, realizada em novembro, o quadro de monitores para realizar o trabalho com três turmas de Ensino Fundamental e três turmas de Ensino Médio (Tabela 04):

⁹⁴ Ainda podemos colocar como importante referência pedagógica a atuação de um pai, agricultor, que contratado pela escola como um “técnico”, exerce importante função no trabalho da EFASE, no cotidiano das práticas educativas junto aos alunos e está historicamente envolvido com a escola, mesmo não estando no quadro de “monitores”, formalmente instituído por não ter a formação mínima de ensino médio.

Tabela 04. Quadro do perfil de formação/atuação dos monitores.

Monitor	Disciplinas	Turmas	Formação
Monitor	Zootecnia	Ensino Fundamental	Técnico Agrícola
Monitora	Português	Ensino Fundamental	Magistério
Monitora	Português	Ensino Médio	Licenciatura em Letras
Monitor	Zootecnia	Ensino Fundamental	Técnico Agrícola
Monitora	Matemática/Cultura Popular	Ensino Fundamental	Magistério
Monitora	Português/ Geografia Sociologia/Geografia	Ensino Fundamental Ensino Médio	Licenciatura em Geografia
Monitor	Literatura/História História/Filosofia	Ensino Fundamental Ensino Médio	Licenciatura em História
Monitor	Inglês Geografia	Ensino Fundamental Ensino Médio	Licenciatura em Geografia
Monitor	Biologia/Química	Ensino Médio	Técnico Agrícola
Monitor	Zootecnia	Ensino Médio	Técnico Agrícola
Monitor	Zootecnia/ Agricultura/ Administração Rural/Educação Ambiental	Ensino Fundamental Ensino Médio	Engenheiro Agrônomo
Monitora	Ciências	Ensino Fundamental	Técnica Agrícola
Monitora	Matemática Matemática e Física	Ensino Fundamental Ensino Médio	Licenciatura em Pedagogia e Matemática
(Colaboradora)	Formação Humana	Ensino Fundamental Ensino Médio	Educadora religiosa

Para o ano de 2007, existe previsão para que três monitores novos se integrem ao trabalho, sendo que entre estes, apenas um vai estar capacitado para as turmas de Ensino Médio. Na previsão de saídas, cinco dos monitores do quadro estão deixando a escola, dentre estes, três que atuam no Ensino Médio⁹⁵.

A saída dos monitores traz algumas reflexões importantes: a maioria permaneceu um mínimo de cinco anos na escola; após este período, quando a escola começa a se estabilizar enquanto instituição, o quadro vai sendo re-configurado, apenas poucos vão permanecendo. As “saídas” podem se dar por várias razões: a demanda por um novo patamar profissional após uma rica experiência, um novo rumo de vida pessoal (casamentos, mudanças, divórcios...), novos rumos de trabalho (possibilidades de outros cursos, talvez outros

⁹⁵ Dados apresentados na Assembléia de pais em novembro de 2006.

trabalhos), cansaço diante da sobrecarga de trabalho, contínuas desavenças na perspectiva da convivência, desestímulos diante de insatisfações com o cotidiano operacional da escola. As “entradas” de novos monitores podem se dar por haver um crescente número de ex-alunos interessados em dar continuidade ao trabalho da EFA, a oportunidade de obter uma rica experiência em uma instituição reconhecidamente importante na região, a autonomia financeira e de trabalho, a articulação política e organizacional da escola, as trajetórias na vida de cada um.

No que concerne à formação universitária destes sujeitos, a discussão que se apresenta na EFASE é de caráter quase *legalista*: como podemos consolidar o EM com a lacuna de “formação docente” dos monitores, e a visível dificuldade de acesso destes aos cursos de licenciatura existentes (seja pelo acesso, seja pela condição de estudo nos municípios)? Como podemos garantir a permanência desses monitores em Monte Santo se não conseguirmos capacitá-los para a demanda (de caráter legal principalmente!) do EM? Como consolidar a prática dos monitores e referendá-la como específica no que tange ao trabalho com as EFA para não simplesmente desconfigurar o trabalho que realizam, contratando licenciados “horistas” para a realização de um trabalho singular e de caráter político-pedagógico próprio? Como não perder os monitores já tão capacitados na Alternância? Como sensibilizar as universidades para a discussão da formação docente destes contextos escolares específicos?...

São questões buscando reflexões para além desta pesquisa.

4.1.9 Entre o rural e a possibilidade do urbano ... trajetórias e perspectivas.

A conversa sobre “o local” é sempre muito significativa. Em cada comunidade que se chega tem uma representação “local”... a riqueza da diversidade camponesa. Nesses ambientes rurais, as pessoas contemplam suas vidas, as vidas dos seus filhos, amigos, vizinhos a partir das opções que fazem, fizeram ou estão por fazer. Sair ou permanecer no campo ... uma questão latente nas reflexões (Ilustração 36).



Ilustração 36. *Percepções sertanejas 9: “Dizem que no tempo do Conselheiro o povo passava aqui chamando eles para um lugar que a serra era de cuzcuz. Era pra dizer assim né? Um lugar de esperança.”* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).

Para alguns pais, esta opção entre a perspectiva de um futuro no rural ou no urbano pode ser muito dolorida. Uma das finalidades da proposta da escola família é criar condições de vida no campo, para que os jovens não precisem sair em busca de “um lugar melhor”. Obviamente, estas opções podem estar para além do desejo das famílias.

... a juventude pensa diferente...a minha filha quer estudar porque quer morar em outro lugar...é claro que para mim e para o pai, a gente queria que ela ficasse sempre aqui, né? Nem que não fosse trabalhar na escola mesmo, mas que fosse trabalhar no rural! Mas ela não quer, ela disse que já viu que não quer...Eu mesma, eu queria sempre ficar aqui, queria que meus filhos nunca saíssem daqui...mas você não pode dizer para os filhos o que eles tem que fazer...As mães sempre quer o melhor e o que aprenderam aqui é tão bom, tem como trabalhar em horta...sabe como fazer certinho, aprenderam tudo lá, sabem fazer uma associação de grupos jovens, eles podem botar em prática tudo que aprenderam..mas sabe como é, se a gente que é mãe falar muito, vai ser pior..

(Mãe N, moradora de fundo de pasto, pesquisa de campo. Monte Santo)

Muitos depoimentos trazem esta angústia dos pais que tiveram os filhos saindo...A maioria das famílias entrevistadas relata casos de filhos, irmãos, parentes, vizinhos que moram, já moraram, ou “pensam em morar” em cidade grande (São Paulo é quase sempre a referência). Os trabalhos de carteira assinada (domésticos, empacotadores, porteiros...) são vistos como opções de renda valiosas, os trabalhos mais esporádicos como pedreiros, por exemplo, são vistos com mais cautela, pois não “oferecem garantia”. O medo da violência da cidade grande é recorrente assim como o medo de perder para sempre a esperança de tê-los por perto uma vez que se forem. Portanto, em muitos depoimentos, São Paulo significa para os pais uma ruptura com o ambiente deles: caso sejam “bem-sucedidos” não vão voltar...caso

não sejam, podem “se perder” por lá... O problema do êxodo presente todo o tempo na história das prioridades governamentais quando se tratava de “educar” sua população rural, sempre visto como um mal que afeta as cidades, aqui pode ser visto dentro de uma perspectiva diferenciada, a visão de quem dá o adeus a quem se vai...o problema está do lado de lá. O êxodo parte de questões como “porque ir?”, “O que tira o sujeito do seu lugar?”

Em Cansação, enquanto tomávamos café preto com biscoitos, em uma conversa entre famílias, os vizinhos me explicavam...

Mãe de ex aluno: Ah eu acho bom morar aqui ...não se tem mais tranqüilidade em lugar nenhum, mas se for para viver mais 4, 5 anos da nossa vida...que a gente viva num lugar assim ...

Quem mora numa cidade não tem tranqüilidade, tem muita poluição...

Aqui a gente já está conformado, todo mundo sem dinheiro, mas todo mundo igual, a gente vai se conformando...ninguém deve a ninguém e todo mundo se ajuda.

Eu vejo meus filhos que estão em São Paulo que eles acabam de receber hoje, tem o dia de alegria quando recebe e acabou o dia de hoje já estão devendo, pagam todas as contas e não acaba de dever nunca !!!

Tenho 3 filhos em São Paulo e dois aqui.

Vizinho, pai de alunos: eu comentei ontem com ela que se os primeiros filhos tivessem tido a chance de estudar na EFA, talvez ninguém tivesse ido embora...

Mãe de ex aluno: Pois é, mas na época eles estudavam na sede, acabavam de estudar e não achavam emprego...só tinha emprego para os puxa-saco! a gente não vai na Prefeitura atrás de nada deles! A gente aqui nunca teve nada da Prefeitura, e nunca pediu nada também!

Vizinho, pai de alunos: E isto é a pura verdade...

(Mãe de ex-aluno O, conversando com o Pai F)

Para um outro pai que já morou em São Paulo, a descrição é aliviada...

Já morei em São Paulo, morei 4 anos, eu fui duas vezes, de cada vez eu passei dois anos. A última vez que eu fui lá eu falei pros colegas, “aqui eu não venho mais nunca!” Eu vou lá pra o meu sertão, vou viver do jeito que Deus quiser, e foi a melhor coisa que eu fiz (chora). ...Lá é uma vida agitada a gente sai e não sabe se volta.

Aqui é mais tranqüilo. Se passar um dia que a gente não queira trabalhar, a gente fica dentro de casa, batendo papo mais os amigos, e ninguém perturba...e lá não todo dia a gente tem que ir pro trabalho, todo dia, todo dia, não pode falhar um segundo, o homem lá é escravo minha filha!

(Avô M)

Para os mais velhos, a descrição do lugar que moram é a do lugar que “querem estar”, se sentem bem, sabem como simplesmente “ser” no espaço em que vivem. A “percepção da vida” (UNGER, 2001), que poucos afortunados podem alcançar, muitos outros já perderam e outros tantos estão deixando escorrer pelas mãos.

eu mesmo se tivesse 18 anos eu não desejaria ir para São Paulo, sabe porque?? Porque na verdade onde existe uma vida boa, com saúde e água e através da organização e da sabedoria, não tem como morar ruim...

(Pai A)

Mas a lógica urbana pulsa nestes contextos. Não existem ilhas idílicas, existem circunstâncias comunitárias que conseguem, ainda, bravamente salvar muitos dos seus princípios sociocomunitários, sobrevivendo ao que UNGER (2001, p.112) categoriza de “totalitarismo do produzir ou perecer”...*em detrimento da destruição da infinidade de manifestações da natureza*. Daí que não sair do campo, implica em criar condições mais favoráveis para nele viver e buscar ao longo destas opções a relação com o entorno editada a partir dos princípios comunitários ainda remanescentes . Aqui podemos afirmar que a diferença desta perspectiva para a experiência vivenciada na década de 50 com as *missões* e campanhas de intervenção para o rural anteriormente citadas, é que esta é uma circunstância local, advinda de uma concepção de vida local e que coloca em evidência as relações de poder que fazem o contexto ser o que é. Aqui o enfrentamento é pressuposto para a construção da qualidade de vida, coisa que Paiva (2003) apontava como lacuna quando analisando as experiências passadas.

E neste cenário de paisagens rurais e imagens do urbano, os lugares vão tecendo uma rede idiossincrática no sertão. Alguns com condições socioambientais mais favoráveis que outros. São enfrentamentos socioambientais com pequenas *nuances* (Ilustração 37).

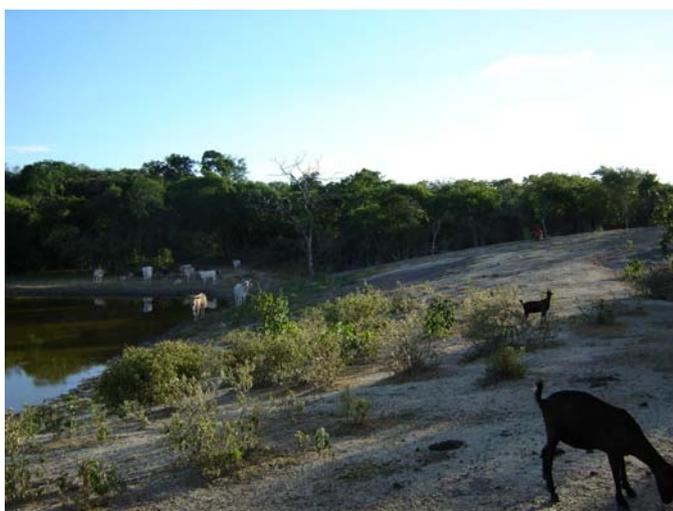


Ilustração 3. *Encantos de Fundo de Pasto. Aguada, caatinga e criação coletiva.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)

Em alguns lugares, o problema da terra é mais forte que o problema da água; em outros, a água foi e ainda é a plataforma de luta. Entre as comunidades visitadas, os agricultores dos Fundos de Pasto pareciam os mais satisfeitos com as condições

socioambientais existentes. Os laços entre eles são fortes e a relação com o entorno (caatinga, aguadas e o pasto) comunitário se mostra mais harmônica (ainda que por vezes conflitiva). Nos povoados e lugares em que a terra é um problema e as famílias não têm a história tradicional dos Fundos, as opções parecem mais complexas, a luta pela mobilização mais difícil e a relação com o contexto uma nova apropriação.

Muitos pais observam a saída dos filhos como um movimento conhecido. Muitos da sua geração também fizeram esta opção. Mas a sabedoria de quem já viu e viveu outras épocas e outras expectativas, de quem conhece o poder de sedução que o mundo lá fora exerce para quem “está começando”, faz o sujeito olhar este movimento com um sentimento que beira entre o conformismo e a abnegação.

Na sala da casa, entre a mulher, as filhas e uma neta, o aposentado explica como os filhos foram para a cidade grande.

... cada vez a despesa rende professora, e a solução encurta e ele achou que ia atrapalhar e foi embora procurar emprego.
 Nós temos muito pouca terra, não dá nem para ganhar nada de lá!
 Saíram dois filhos, um para o Rio Grande do Norte e o outro para São Paulo.
 Nós temos mais filhos lá. Pelo nosso gosto ele não ia.
 Mas fazer o quê? Ele completou a idade, vai dizer o quê?
 O primeiro filho que foi para São Paulo, na época ele queria ir para Monte Santo, para a escola da sede e queria que a gente desse dinheiro a ele todo dia pra ir para a cidade, eu disse “não tenho condição de dar dinheiro todo dia!”
 “Então não vou lá estudar...”, hoje ele se arrependeu.
 Agora minha filha está lá este ano (na EFA) e está dizendo que vai desistir...
 Diz que quer trabalhar na cidade. Quer ficar com o irmão.
 Mas o irmão ta dizendo que não dá. Que ela é de menor e ela não pode ficar lá trabalhando a noite, que a fiscalização não deixa, né?
 (Pai D)

A filha dele estudava na EFA até 2005, cursando o EM, quando chegou à conclusão de que morar na cidade que o irmão mora, vai ser melhor. Ela não foi, nem deve ser a única que, mesmo estudando na EFA, faz a opção pela emigração.

Qual o papel da escola família neste contexto?

O tipo de formação que o jovem obtém de uma escola família, como já discutimos, é voltado para a realidade de trabalho do campo, com autonomia, com espírito de participação, imbuídos do desejo de colaborar com o “desenvolvimento do meio”.

Para Caliari, Alencar e Amâncio (2006; p.6), o desenvolvimento local deve ser compreendido sob a lógica da *participação e mobilização popular* na busca pelas transformações intelectuais, produtivas e conscientizadoras visando a preservação cultural e ambiental, o crescimento econômico, uma tarefa da escola família.

Até aí parece não haver muitas divergências, as EFA parecem ter este texto sob controle. Mas, assim como os processos de mobilização populares, o processo de construção e implementação da proposta pedagógica podem apresentar nuances entre as instituições a partir das diferentes realidades circunscritas, pois os processos formativos das EFA também estão sujeitos a apresentar peculiaridades locais.

No pátio da escola, enquanto catavam feijão, três alunos do EM, os alunos emitiam algumas opiniões.

Pesquisadora: Vocês acham que esta escola ajuda os alunos a ficarem no rural?

Aluno 3: Eu acho que sim, ajuda sim!

Aluna 2: eu acho que ela diz quase assim: “fique! É melhor para você viver por aqui!” (risos)

A escola explica para gente o que é estar no nordeste, o que é fazer parte do sertão! É tudo muito bem explicado!

Pelo que vejo na minha comunidade, os alunos de outras escolas querem se formar para conseguir um trabalho fora...

Aluno 3: A prova é tanto que a gente da escola família o pessoal pergunta o que a gente vai fazer quando se formar...quando a gente fala que vai continuar trabalhando na zona rural eles acham um absurdo e perguntam: para que vocês estão estudando se vão ficar morando na roça??!”

Aluna 2: É! Eles acham que não tem nada a ver! Acham que é loucura! É como se quem vive não roça não precisasse de estudo!

Pesquisadora: E o que vocês dizem quando falam isto?

Aluno 1: A gente diz que o estudo é um preparo para a vida da gente...mas que a gente tem que cuidar também para se capacitar para viver na região da gente!

Aluna 2: A gente precisa ter a capacidade de desenvolver a região, a gente consegue melhor isto com o estudo, e se a gente está aqui, estudando sobre o nosso lugar porque a gente vai procurar trabalho fora??

(alunos do EM 1º e 2º anos, grupo focal 1, 2006)

A idéia de que *o lugar de quem estuda é na cidade* novamente fortalecida no discurso das pessoas. Para muitos não faz sentido que os jovens se formem no EM e permaneçam no mundo rural, uma auto imagem de que capacitar pessoas é pré requisito para a mudança não das condições locais de vida, mas da vida de poucos que conseguem graduar-se no EM.

Mas de que forma os jovens da EFASE podem colaborar “com o desenvolvimento do meio”? Que tipo de formação estes jovens da EFASE estão tendo? Para que estão se educando? Para qual contexto? Para qual participação no contexto?

Num final de tarde após a aula e um pouco antes do jogo de futebol, um grupo de 9 alunos do EM (2º. e 3º. Anos), conversa um pouco sobre isto...

Aluna 6: Todo mundo aqui é filho de trabalhador rural, então todo mundo é formado para trabalhar no rural, mas isto não quer dizer que as outras coisas, as outras oportunidades de trabalho a gente não possa fazer também...

Aluno 7: Ela não focaliza, né? O foco principal da escola é o trabalho no rural, mas ela no geral o caminho ela mostra pra você , o aluno escolhe o

caminho que ela oferece para ele, tem este caminho e tem este...e cada aluno tem o direito de decidir o que ele quer da vida...se é aqui ou na cidade a gente vai decidir e a gente está se formando preparado para decidir isto...
(alunos do EM 2º e 3º anos, grupo focal 2, 2006)

Os alunos querem deixar claro que embora estejam imbuídos do compromisso com o campo, estão preparados para enfrentar diferentes contextos, e talvez, alguns já deixem um pouco claro que não necessariamente pensem em ficar no campo “pra sempre”.

Os depoimentos demonstram que para o jovem do sertão, “ficar” ou “sair”, são questões muito vinculadas às opções de trabalho e vida que vão surgir. Na minha busca pela possível razão de sair do rural, não ouvi depoimentos que falassem do desejo de ruptura com o ambiente, pela simples vontade de ganhar um novo rumo. Mas percebi, em muitos casos, a frustração advinda da constatação de que as condições do lugar em que moram não os permite viver do jeito que gostariam no lugar em que nasceram.

Acredito que em muitos depoimentos não apareceu nem mesmo o desejo pela “invenção” de um outro lugar diferente do que possuem, mas existe sim o desejo de enxergar outras condições de vida neste lugar que habitam.

Conversando com a mãe de uma aluna, ela ajuda a compreender melhor a forma como eles estão lidando com a questão....

Pesquisadora: A senhora acha que os jovens daqui vão ficar por aqui, ou tem uma tendência para morar na cidade?

Mãe: Ah de uns tempos para cá mudou muito...
Antigamente era diferente...

Agora aqui é um lugar bom, é uma maravilha ...todo mundo tem seu recurso...Todo mundo tem sua roça, vai criando seus bichos...Por que antigamente saia muita gente, saia para São Paulo e agora não sai mais não... de jeito nenhum, agora está todo mundo sossegado.

E porque será isto?

Por que mudou assim... né? Acho que é por causa da terra...antigamente não tinha terra aqui, hoje a gente tem...tem muita terra aqui. É muito bom, o fundo de pasto é para todo mundo. Agora meu esposo está fazendo um pedaço de terra no Fundo de Pasto para criar um pouquinho...tem que pensar no futuro.

(Mãe de aluna L, 2006)

Para este contexto específico, a “mãe P” sintetiza a discussão com algumas pistas...A *terra*. A questão agrária na pauta...como sabiamente preconizavam desde cedo os autores, Forman (1979), Speyer (1983), Martins (1985), Oliveira (2001), Fernandes (2001)...Mas a questão agrária é complexa: se para ter o trabalho é preciso ter a terra, tendo a terra, é preciso ter acesso à água, e com ambos é necessário conhecer como melhor produzir nesta terra, com esta água...ou seja, assistência técnica *socioambientalmente adequada* e condições de crédito e financiamento que possibilite tudo isto. Uma formação capaz de preparar os sujeitos para a

vida no campo a partir das condições e potenciais deste campo e das alternativas para a construção de qualidade de vida. Talvez assim, o “desenvolvimento local” possa dar sinais efetivos.

4.2 Detectando/analizando as possíveis estratégias da EFASE para a permanência no campo:

1) a formação para o trabalho

Para quem nunca conheceu uma EFA, é impressionante como o seu cotidiano chama atenção. Esqueçamos os horários apertados entre uma aula e outra, com entrada e saídas demarcadas pelo muro escolar e os uniformes tentando homogeneizar os perfis discentes sob a imagem padronizada do “momento escola”.

O cotidiano da EFASE nos possibilita enxergar uma escola com diferentes tempos e ritmos. Lá as pessoas amanhecem sob a atmosfera do campo, do trabalho e da proposta pedagógica, roupas comuns, sandálias de dedo, como se estivessem em sua própria casa. As pessoas estão juntas e sabem que vão ter um longo dia ajudando a construir um trabalho coletivo no qual cada um tem uma função específica que vai estar sendo adicionada ao trabalho do outro.

Uma das alunas do EM, enquanto faz sua tarefa no terreiro da escola, descreve...

A gente acorda 5:30h, aí tem um período de meia hora para se arrumar, vai para Prática 6:00h aí tem a Prática até 7:30h, então tem o café, depois do café tem as tarefa...(pratos, limpeza, arrumação...) aí tem 8:30h tem sala de aula, depois tem lanche às 9:30h, e 10:00h tem aula de novo até 12 horas, tem oração (10 minutos) depois tem o almoço, depois do almoço que tem tarefa vai fazer (lavar a louça, limpar o refeitório...) quem não tem já fica livre.

A gente descansa do almoço até 2 horas da tarde, tem gente que vai dormir um pouco, outros ficam jogando, conversando, fazendo dever de casa...Aí 2 horas volta para sala até 3:30h aí tem um lanche de 20 minutos e volta para a sala de aula...até 5:15h, aí 5:15h é tempo livre até 6:30h...depois vem a janta até 7:30h.

Só que assim, pelo fato de ter 3 turmas, nem sempre todo mundo tá na mesma coisa...assim tem gente que está na Prática e outros na sala de aula...vai fazendo o rodízio.

Bem de noite tem o Serão, é a partir de 7:30h e que vai até 8:30h a 9 horas...depende do assunto.

Tem dias que a gente fala das questões da terra, das nossas comunidades, ou repassa algum aviso ou mobilização que algum de nós participou, ou coisas da nossa vida e formação...

E a partir de 10 horas é silêncio, a gente vai dormir e se preparar para a jornada do dia seguinte!

(Aluna, 5)

Os alunos/as de 11 a 20 anos dividem as tarefas com os colegas, independentemente do sexo e da idade. Em pequenos subgrupos selecionados a cada sessão, eles lavam as panelas, cortam as verduras, varrem o chão, lavam os banheiros, limpam as salas de aula, enchem os filtros com água, dão comida aos bichos, molham a horta, colocam o feno para secar...o cotidiano de pais e mães vivenciado na escola pelos filhos homens e mulheres (Ilustração 38).



Ilustração 38. *Catando feijão a seis mãos na EFASE* (Pesquisa de campo.Monte Santo, 2005).

A EFA, para os seus sujeitos, se diferencia de uma escola técnico-agrícola por ter como prerrogativa a formação do aluno para um trabalho autônomo no campo, onde o mesmo possa estabelecer uma relação com a sua propriedade e sua comunidade no sentido de investir para o bem próprio deles e do contexto (Ilustração 39). Na EFA a discussão em torno do trabalho, não fica estagnada à questão da produção no rural (tão criticada em Fonseca,1985), mas é ampliada em *que produção, para quem, onde e sob que circunstâncias*. De novo encontramos um diferencial na discussão de experiências anteriores. Uma formação para o trabalho voltada à uma concepção político pedagógica de caráter socioambiental. Daí surgem diversas questões da formação para o trabalho.



Ilustração 39. *Aprendendo a “ganhar a vida”* – Apicultura. (Fonte: EFASE.Monte Santo, 2005).

Se enxergarmos de forma diferenciada o “trabalho” voltado para a família, do trabalho em função da produção externa, a questão se amplia. É polêmico o debate referente às EFA, normalmente criticada por colocar a criança “para trabalhar em vez de se dedicar ao estudo”. A preocupação dos pais com esta interpretação do trabalho na EFA é geral. Ela traz para o universo da EFA uma reflexão premente, estes jovens são formados para o trabalho no campo, pelo campo, é necessário portanto, que esta formação aconteça pautada nos princípios da autonomia e emancipação dos sujeitos. Sendo um projeto de família, um projeto educacional para a construção de qualidade de vida destas famílias no campo, a concepção da educação para o trabalho faz todo o sentido.

Preocupado com as implicações deste debate, um pai alerta:

(...) É, esta briga aí a gente precisa comprar para tentar ampliar nossa educação!

É...desde o governo passado, quando foi criado o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) mesmo, que a gente foi pensando no trabalho da roça...porque o PETI quer tirar a criança do trabalho, porque acha que o trabalho não é para a criança, mas aí isso sempre me deixou uma dúvida e sempre eu falo na comunidade isto: o PETI pega a criança tira do trabalho para colocar na escola e aí, que escola? Tem o dinheiro que recebe, pra ajudar a família até os 15 anos, 16, 17 anos, que vai tirar o dinheiro, mas que preparo esta criança vai ter? Que garantia de trabalho ele vai ter lá? onde ele vai trabalhar? Na roça ele não pode ir, não sabe fazer nada!!!

(Pai de aluno P – depoimento durante oficina do Projeto Político-Pedagógico da EFASE, 2005)

E o debate se instala na discussão do PPP... .

Aluno do EF -Pensando neste negócio do PETI, desde que eu entrei no PETI, eu pensava assim também, eu particularmente estava aqui, chegava lá...e não tinha como as vezes trabalhar...me sentia constrangido de ir para a roça e em participar das práticas da escola, mas depois eu consegui relevar a questão do PETI, o objetivo da escola e o objetivo do PETI. O objetivo do PETI é importante, mas as vezes eu acho que o projeto devia ser mais completo, falta alguma coisa neste projeto que poderia melhorar, poderia ter uma educação mais responsável com o rural, pensar direito no nosso trabalho.

Pai Q -A escola tem como ajudar a gente, é diferente do trabalho forçado, né? é um trabalho pra gente. A gente quer trabalhar sem patrão, a gente que ser o patrão da gente, e para isto a gente precisa aprender a trabalhar. A roça é o nosso trabalho.

(Discussão durante oficina do Projeto Político-Pedagógico da EFASE, 2005)

Podemos inferir que o “trabalho” é visto na escola família como um recurso didático importante, a ação de trabalhar é um objetivo de formação educacional. Os frutos do trabalho são parte do patrimônio da escola, patrimônio comunitário.

Monitor E – (...)Temos feito muita coisa por aqui no que diz respeito à produção do nosso trabalho.

Desde maio a junho a escola não compra mais um quilo de carne! nós fechamos o ano consumindo os produtos que a gente tem por aqui...desde do meio do ano até o final do ano, nós não vamos precisar comprar carne, nem precisar de comprar ovos, nem de nenhum tipo de carne...nós temos isto aqui.

Monitor G Porque isto é um dado importante, a escola tem economizado muito, a gente tem conseguido suprir muita demanda de alimentação daqui, tanta gente que a gente alimenta, e a safra de acerola, da horta, dos produtos dos animais...isto é importante, isto é o resultado do nosso trabalho, não é fácil, é um processo de produção.

Quando pára de ter a produção, as pessoas percebem e vem perguntar, “mas o que houve, não tem mais acerola??” a gente tem que responder até pela questão do clima (risos)

Mas é importante que as pessoas se dêem conta do processo, de como estas coisas são frutos de um trabalho técnico que não pára...

(Monitores grupo focal, 2006)

Sabemos que esta agenda na formação dos alunos pode não garantir uma atuação semelhante fora da escola, mas, com certeza, traz para o universo de formação uma referência diferenciada pautada na experiência, na valorização do trabalho (doméstico e da roça) e do significado do mesmo para a vida como ela é.

O equívoco da concepção “trabalho” acontece também de forma inversa, enquanto uns condenam a proposta pedagógica que “coloca os alunos para trabalhar”, outros a criticam, por não empenhar-se suficientemente, na questão “produtiva”, como nos conta este monitor:

Monitor G: Isto! E aí teve um pessoal de uma universidade aqui que levantou uma polêmica...e o pessoal chegou com a discussão de porque a escola não é auto-sustentável, aí a gente falou que não conhece uma escola aqui com este tipo de projeto educacional que seja auto-sustentável...e a gente aqui não busca ser auto-sustentável porque a gente quer em primeiro lugar é criar a unidade escola, é fortalecer esta escola, então o objetivo não é trabalhar com apicultura, mas ajudar para que esta seja uma atividade que os alunos possam desenvolver nas suas comunidades como uma alternativa de fonte de renda, mas não é nosso objetivo produzir o mel aqui, isto é um fruto do trabalho, mas não deve ser o nosso objetivo esta produção.

E até os alunos foram na “cilada” do comentário do auto-sustentável, dizendo que podia ser mesmo auto-sustentável, influenciado por estas pessoas, mas aí a gente retomou qual era nosso papel, nosso papel é educacional, não é o produtivo...o ano passado a gente tirou 80 litros de mel usou os 80 litros de mel e não precisou comprar mel...desta forma, a gente teve o fruto da educação...podia ser mesmo auto-sustentável ter tudo aqui e não faltar nada mas aí não poderíamos ser escola seríamos um setor produtivo...

Monitor E A gente tem feito a nossa parte, nós estamos produzindo, não estamos comprando carne, temos legumes da horta, temos ovos, a gente tem conseguido se alimentar com muitas coisas...

Monitor G Mas a gente não pode fazer disto uma meta, se não a gente não concentra nas outras coisas que a escola precisa concentrar, no final de contas temos que fazer a escola acontecer também, na sala de aula, nas comunidades, nos projetos...então não podemos pensar como unidade produtiva. Porque toda vez que a gente tiver esta expectativa de “auto-sustentável” gira, gira, gira e a gente vai grupo o grupo da área técnica porque a gente não vai conseguir dar conta de tudo isto aqui!

(Monitores grupo focal, 2006)

A clareza dos monitores nos mostra como é traçado o perfil da escola família na sua relação com o trabalho e com a produção. “*No deserto do mundo da produção total, não há lugar para a criatividade e a espontaneidade: como poderá haver lugar para a transformação radical?*” questiona Unger (2001, p.112). Pois bem, esses educadores populares fizeram sua opção: aqui o investimento é na formação do aluno, a preparação é para que estes alunos sigam seu rumo como pessoas capazes de produzir e pensar, refletir sobre o significado desta produção no contexto socioambiental do qual fazem parte. Talvez sofisticada demais para o reducionismo das especificidades acadêmicas...

E a jornada não é fácil... o trabalho é quase ininterrupto desde às 6 horas da manhã⁹⁶. Mas, mesmo assim, ao longo do dia e da semana, eles encontram tempo para brincar, se

⁹⁶ Mesmo assim, o calendário da Alternância só recentemente foi aceito pelas instâncias educacionais brasileiras, mediante o **PARECER CNE/CEB N°:1/2006**, de relatoria de: Murílio de Avellar Hingel, PROCESSO N.º: 23001.000187/2005-50, APROVADO EM:1º/2/2006. Que justifica a carga horária de trabalho das escolas e finalmente reconhece como atividade escolar o período que os mesmos passam em suas comunidades.

divertir, ouvir música, conversar, dançar...tornam-se uma comunidade de jovens, com os problemas de convivência inerentes ao contexto e com os prazeres que dele podem advir.

Simultaneamente, esses mesmos alunos/as estarão freqüentando a sala de aula, o laboratório de informática, a biblioteca, as salas de reuniões e se vêem diante de situações problemas, conteúdos específicos, reflexões, trabalhos de grupo, leituras individuais, apresentações em subgrupos, planejamentos de trabalhos de campo, avaliações participativas, sistematizações de estudos, elaborações de projetos... (Ilustração 40).



Ilustração 40. *Um campo de informática no campo.* (Fonte: EFASE. Monte Santo, 2005).

Estão diante de um terreno de possibilidades. Podem assumir tarefa de diferentes proporcionalidades, mas, antes de tudo, assumem uma atitude de permanente busca pela autonomia, seja aprendendo a cozinhar e arrumar suas casas, a plantar, cuidar dos bichos, seja aprendendo a planejar uma reunião e a pensar estrategicamente como cuidar de suas propriedades.

Uma mãe de ex-aluno, sintetiza esta formação com um certo orgulho de seu filho:

(...) meu filho foi um dos primeiros alunos...

....estudar na escola família fez muita diferença na vida do meu filho!

Ele era um menino bem tímido, não era capaz de, por exemplo a senhora estava aqui e perguntar alguma coisa e ele responder, não de jeito nenhum! ele não falava nada, era calado... com a escola ele desenvolveu muito![...]

Quando meu filho chegou na escola, ele perdeu o carro do primeiro dia, chegou sozinho, sem os companheiros, e sozinho não conseguia falar nada...tinha 12 para 13 anos, e quando pediram para ele se apresentar ele não conseguiu...

Hoje, ele é outra pessoa, lê até poesia nas reuniões das associações, faz poemas sobre a natureza...estava na Feira do Agra e falou em público...não parece aquele menino!!

(Mãe de ex-aluno R, agricultora de fundo de pasto, Monte Santo 2006)

É comum ver os ex alunos assumindo papéis protagonistas nas comunidades. Tornam-se professores, técnicos agrícolas, secretários ou presidentes de associações comunitárias, líder de movimentos, agente de pastoral...são alunos preparados para enfrentar situações de mediação, de trabalhos educativos e participativos. Tornam-se educadores populares.

Para quem cursa até o E M, existe a possibilidade de refletir melhor sobre os rumos profissionais após a escola. Como prerrogativa, os alunos precisam sair com um projeto profissional voltado para a propriedade.

Pesquisadora: E quando sair da escola?

Aluna 2: o meu projeto mesmo é apicultura.

Aluno 3: eu quando sair da escola quero trabalhar na comunidade, se vier algum trabalho de base na região eu também quero...

Aluna 2: é este trabalho de base, como técnico, como agente, seria muito bom, poder fazer este trabalho comunitário, viver disto...

Aluno 4: o meu projeto é caprinocultura, e vou trabalhar não só para mim, mas passar para a comunidade também, o meu projeto vai servir de exemplo para orientar as pessoas que trabalham com caprinos na comunidade...mostrar que é possível trabalhar na região.

(alunos do EM 1º e 2º anos, grupo focal 1, 2006)

Os projetos desses alunos então, estão voltados não só para a permanência no campo como também para a produção pensada para este campo.

Mas o que ainda nos chama a atenção é que o trabalho vem sempre como uma proposta coletiva, que busca, além da autonomia de cada um, a responsabilidade com o outro, com o entorno, com o ambiente em que se encontram. Aqui a formação tem um considerável valor comunitário, o aluno/a não está apenas a serviço de si, mas a serviço de um contexto que necessita de sua contribuição.

Uma vez, durante um domingo, a nossa turma (ainda era uma 8ª. série) foi para a serra plantar feijão com o “monitor”. A gente já tava lá há um tempão, trabalhando muito sem tomar café nem nada...aí um grupo nosso só de meninas, (umas cinco meninas!) começou a ficar louca para ir embora, e uma puxando a outra, a gente falava assim:

-“ah! hoje nem é dia de trabalho, hoje é domingo, a gente já plantou tanto, vamos embora!”

E aí nós deixamos todo mundo lá e fomos embora para a escola, só a gente, sem nem dizer nada pra os outros...

Chegamos na escola, o povo perguntava, e aí já acabou a atividade?

E a gente falava “não! mas a gente estava com fome, e resolveu voltar mais cedo!” E então tomamos café e ficamos lá...

A aluna conta que quando a turma retorna da atividade, o monitor as chama e conversa com elas...

...ele perguntou como a gente tinha coragem de sair e não falar para ninguém nem esperar todo mundo para voltar junto, ajudar a plantar como todos,

afinal todos estavam com fome, todos estavam cansados e a plantação era para todos...

O monitor então passa uma atividade, a qual a aluna se referiu como “um castigo” que entre outras coisas seria a de passar as festas juninas trabalhando nos setores da escola. “Desesperadas”, as alunas criam como alternativa “um tema de trabalho comunitário e passar uma semana voluntária em alguma comunidade, fazendo um trabalho para compensar a nossa falta com o grupo no domingo”. O monitor aprovou a idéia...

... e nós escolhemos o tema do Tratamento da Água e fomos para a Comunidade do Pedra do Pepêta, passamos uma semana por lá, falando da questão da água, reunindo a Associação comunitária, foi muito bom! Teve muita gente interessada, fizemos um trabalho tão bom que a agente comunitária chegou a ficar preocupada que a gente fosse tomar o trabalho dela, que se a gente fizesse isso mais vezes lá, ia tomar o trabalho dela!! (risos)
Olha, a gente aprendeu viu? com este castigo a gente aprendeu!!
(Aluna do EM 13, povoado/assentamento. Pesquisa de campo. Cansação, 2006)

A formação desses alunos visa a responsabilidade sócio ambiental.

A relação com *o outro*, a relação *com o contexto* tornam-se, portanto, significativas para a formação de *cada um*.

2) A formação para militância...

Vejo como uma segunda estratégia de formação do jovem do campo na Escola Família de Monte Santo, a questão da politização dos alunos. A grande maioria dos alunos traz para a discussão da formação a forte tendência do envolvimento com as lutas dos movimentos sociais, isto sendo pontuado como uma característica da EFASE (Ilustração 41).



Ilustração 41. *Processos Formativos dos alunos da EFASE* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2005).

Para estes alunos, o preconceito em torno da escola e da formação que a mesma oferece é devido à falta de conhecimento da proposta político-pedagógica da escola família de Monte Santo..

Aluna 8: Uma coisa que eu vivi foi o preconceito de muita gente, muitas vezes até da minha família...desde quando eu escolhi a escola de lá (outra EFA) eu todo mundo achava que estas escolas, quem não conhecia a escola família, achava que não prestava...que não adiantava, que o ensino não era bom, porque o fato de ficar 15 dias aqui e 15 dias em casa sem estudar, não valia a pena...então assim...não só a questão financeira como também muitas vezes do preconceito e da falta de conhecimento das pessoas em relação à escola família.

Aluno :9 ...e até os amigos de fora da escola família, que ficam falando que a gente não deveria estar nela (risos). O cara fica em cima do muro...eles falam que lá é melhor, que eles só estudam a tarde, eles curtem mais a vida que a gente...

Aluno 10 - Assim, as vezes eles chamam a gente de “*cortador de arame*”...sabe? porque eles não tem o conhecimento relacionado à reforma agrária e não entendem a formação da militância...
(Alunos do EM 2º e 3º anos, grupo focal 2, 2006)

A expressão “cortadores de arames” surge com alguns envolvimento dos alunos em movimento de ocupação de terras no território. Muitos desses alunos da escola já são moradores em acampamentos e assentamentos da reforma agrária a partir de seus compromissos com as organizações sociais locais. Alguns deles vêm de famílias ligadas aos movimentos e dão continuidade ao processo com um certo grau de liderança jovem. Outros levam a questão para as famílias que, em muitos casos, passam a apoiar a luta dos filhos e tornam-se também envolvidos nos movimentos. Como nos conta uma família de aluno do EM.

Pesquisadora: E desde quando o seu filho está no Movimento?

Mãe: Desde que entrou na escola! Ele entrou no Movimento quando entrou na escola.

A gente só começou a entender o Movimento junto com a escola...era tudo verde, depois da escola família que a gente começou a entender o que era o Movimento (CETA).

È que aqui em Cansanção a gente tinha muito na cabeça a luta pela água...o povo de Monte Santo é que tem mais esta questão da terra...

Monte Santo tem muito Fundo de Pasto, a gente agora com a luta da terra está pegando muito trabalho com os assentamentos.

A escola faz a gente compreender o que é o Movimento, ela apresenta a luta, a gente adota se quiser...

Irmã: Tem gente que acha que a escola indica, mas ela não indica, ela faz os alunos e as famílias estudarem a questão da terra, da luta dos trabalhadores, aí não é difícil a gente ficar com esta luta pra gente...é assim que a gente começa a lutar, quando a gente entende melhor as coisas...

Nas outras escolas as pessoas querem encobrir esta realidade né? Não tem interesse para discutir estas coisas...mas na EFA não, isto tudo é assunto de aula, regime político, a luta social da gente, a questão dos trabalhadores...então a gente vai se envolvendo...

(Mãe S junto com a irmã de aluno, povoado, pesquisa de campo. Cansação, 2006)

A diversidade do campo faz denotar o mosaico que existe no território sertanejo e faz do contexto um palco de diversas lutas que no fundo se conectam numa peça só: “a luta pela vida no campo”. Seja ela em busca da água, da terra, da estrada, da escola...Quando as comunidades começam a perceber a sistêmica relação entre estas questões, o que eram lutas diferentes passam a ser lutas unificadas. A plataforma passa a girar em torno da vida em um rural digno, com qualidade que implica na obtenção dos direitos de estar e viver na terra que historicamente lhes pertence.

Na conversa com os alunos do EM, fica evidente que este é um processo muito peculiar da escola de Monte Santo. O EM abriga alunos oriundos de outras escolas famílias e é neste contexto do EM que identificamos algumas idiossincrasias da formação das EFA baianas.

A luta pela questão agrária, por exemplo, pode ser pauta em todas as escolas, mas a forma como esta luta se desencadeia enquanto “currículo” vivenciado é obviamente diferenciada.

Pesquisadora: Vocês acham que esta “formação para militância” é de toda EFA?

Aluno 1: Isto é mais com a gente de Monte Santo!

Todos : Monte Santo! (risos)

Aluna 8: Eu mesmo, eu quando entrei aqui , eu vim saber o que era MST aqui em Monte Santo, porque na escola família de Pintadas eu não discutia isto não!

Aluno 11: Aqui na escola ela vem de todo lado, uns alunos vai passando para os outros, a gente vai aprendendo convivendo aqui na escola!

A gente se sente muito livre em estudar isto aqui, a gente tem toda liberdade de expressar, de propor e de dizer o que quer discutir e a gente acaba influenciando os outros para a discussão da terra...e a gente acaba pegando nos problemas sociais...

Aluno 12: Inclusive é até uma dificuldade nossa, um desafio! A gente que já era desta escola , quando os outros colegas chegaram das outras escolas e vieram para cá, a gente de vez em quando discutia sobre isto...porque os colegas na verdade não tinha este conhecimento e porque a grande maioria dos alunos que já eram daqui de uma certa forma ou do Fundo de Pasto ou de assentamentos...a gente foi trazendo estas questões...e aí no final das contas eu acho que a gente tem conseguido, porque no final de tudo, eu acho que mesmo se os colegas decidem que não vão se envolver mas pelo menos eles sabem que estas coisas estão aí e eles conhecem estas questões agora! A

luta existe, nós fazemos parte dela, e se a gente não faz parte dela diretamente, a gente faz indiretamente!
(Alunos do EM, grupo focal 2, 2006)

Esta peculiaridade pode estar relacionada com o contexto local, no qual a escola está inserida. Não nos esqueçamos de “Monte Santo um lugar lendário”...

Mas podemos inferir que o discurso dos alunos aponta para um caminho político emancipatório da escola família de Monte Santo que sinaliza a questão agrária, convidando-os à reflexão que pode ou não ser adotada como um enfrentamento de vida no rural sertanejo.

Merleau-Ponty (1999, p.287) afirma ser *a reflexão* não a substituição de uma visão de mundo por outra, mas um processo de amadurecimento no qual “ a visão ingênua do mundo é compreendida e ultrapassada na visão refletida”.

Para eles, o que importa é que, o aluno/a entre na escola e tenha noção da existência deste contexto, não fique indiferente, não fique alheio às questões de relações de poder que inegavelmente estão circundando suas condições de vida no sertão da Bahia e nos campos do Brasil, assim, creio, a reflexão será o avanço em si. Unger (2001, p.112) provoca-nos: “*Que, em meio a uma força tão desmesurada de massificação e controle, o homem contemporâneo ainda possa se inquietar, querer e buscar outro modo de ser, é ao meu ver, digno de espanto e maravilamento.*”.

Explicando-me o contexto do sertão baiano, o monitor socializa sua “angústia”...

O problema da terra...veja você, me diga! Como é que o cabra vai trabalhar na terra se o cabra não tem terra??
Então a *transformação social* eu acho assim que é o desafio! é o verdadeiro maior desafio, o verdadeiro maior desafio da gente aqui é transformar a sociedade. Como é que a gente vai conseguir isso??...
(Monitor F, 2006)

Para melhor ilustrar, a mãe agricultora, contabiliza o problema...

Nós temos três filhos e eu tenho meu pedaço de terra, meu marido tem o dele e os dois tem mais de sete hectares⁹⁷. Nós temos três filhos até que a gente lutou com uns projetos de crédito, mas não deu certo...a gente não tem muito o que fazer, mas no decorrer do tempo quem sabe a gente não vai para um lugar que os filhos possam ter sua terrinha...Mas por enquanto a gente tá aqui, né?...tem terra pra família. Muito pior é quem as vezes não tem nem o lugar de fazer uma casinha para morar imagine então um pedaço de terra para plantar um feijão, para criar uma cabra...a gente tem! Tudo pouquinho, mas tem!
(Mãe K, 2006)

O problema da terra, olhado na perspectiva da transformação, passa a ser um problema socioambiental que deflagra nas comunidades uma constatação: para eles, não existe a terra

⁹⁷ 1 hectares são 2,5 trefas.

para todo mundo porque a terra está nas mãos de poucos. Esta é a *apreensão da realidade* (LEFF, 2002) a partir do limite de sua experiência e de seu entendimento, a partir de seu ser na diferença e na outridade (Ilustração 42).



Ilustração 42: *Eu comigo, eu com o outro, todos com o ambiente.* (Fonte: EFASE. Monte Santo, 2003).

Decorre desta constatação toda uma dinâmica de trabalho social e político que, pautado na *problematização dos conhecimentos e saberes arraigados* (LEFF, 2002; p.196), colabora inevitavelmente para a fama da escola família de “formadora de militantes”.

Aqui, a escola passa a ser vista sob desconfiança por muitos. Tamanha autonomia e irreverência pedagógica requer uma certa cautela nas convencionais formas de se pensar uma escola no sertão.

As professoras aqui eram tudo contra os alunos ir para lá, as professoras aqui deram duro para não querer que a gente colocasse os filhos na escola família!

Aí...a minha filha mesmo, quando era a hora dela ir para lá, ela perdeu de ano. Já teve uma encrenca porque ela achou que ela não passou porque a professora daqui não queria que ela fosse pra lá. No ano seguinte ela passou e foi pra lá. Aí o outro filho ficou, aí foi a mesma coisa, ela dizia que não era para ele ir para lá, que não era bom, olha deu tanta confusão que ele desistiu de ir para lá!! Ficou aqui.

Mas eu tenho certeza se ele tivesse ido para lá, seria diferente...pois ele não foi para lá, e sem concluir os estudos sem nada, largou a escola aqui e foi para São Paulo, sem concluir sem nada...eu fiquei na maior tristeza...(chora) (Mãe de alunas D, povoado, pesquisa de campo.Monte Santo, 2006)

A não compreensão da função social da escola no contexto e na história de sua construção e finalidade socioeducacional era, em parte, a razão de tanto preconceito e resistência. O fato de ser uma instituição alternativa, criada por parâmetros populares, não convencionais, também colaborava. E, claro, os agricultores também acreditam que o fato de estar vinculada aos movimentos populares da região, era irrefutavelmente o grande entrave para que “os outros” não conseguissem reconhecer a instituição como “possível”. Por conta de todo este processo, o reconhecimento chega atualmente como uma conquista de valioso sentido.

Mãe: Foi como muito sacrifício o começo, muita gente achava que não ia muito longe, então depois de tanto sacrifício e luta a gente não pode deixar acabar...tem que segurar!

Mas também as prefeituras estão mais comprometidas, estão vendo que a escola dá certo. Porque antes eles não davam apoio, achavam que era uma invasão, que era um bando de gente querendo invadir terra dos outros. Não davam muito apoio.

Mas agora as prefeituras tão vendo que tem resultado.

Pai: os políticos ficavam na cabeça do povo que era para tirar os filhos de lá, pois era um lugar para ensinar os meninos a “cortar arame” ... (risos), não era para mandar os filhos pra lá....

Mãe: mas agora a Secretaria mesmo viu a gente conversando, porque surgiu um programa aí o CAT (conhecer, transformar e analisar) imitando a escola família...aí ela falou que os alunos da escola família são exemplo...enquanto eles não viram isto eles criticavam... mas agora eles respeitam, estão vendo o lado bom!

(Pais H, 2006)

Para muitos, o que nos municípios envolvidos inicialmente se pensava ser uma formação *marginal*, mostra-se como uma formação disciplinadora, voltada para a formação para a autonomia e valorização do trabalho no campo. Inegavelmente, tais questões vão levar a reflexões que buscam a razão de ser das condições de trabalho e vida...e então, a indignação, o desejo de transformação são decorrência educativa. Para Unger, (2001, p.113):

Temos que lidar com estas questões do modo como elas se nos apresentam hoje, em meio à dúvida e à perplexidade que nos sacodem. Uma das idéias recorrentes ao longo da presente reflexão é que talvez o desafio maior dos dias de hoje não esteja em encontrar respostas, mas em aceitar conviver com a tensão da própria pergunta. (UNGER, 2001, p.113)

A zona de tensionamento é decorrente da reflexão. A percepção de que algo não está caminhando como deveria ser, um desvio socioambiental acontece e influencia na vida dessas pessoas, as relações de poder não são naturais, são construídas, estão a serviço de algo e de alguém. Uma monitora analisa este processo...

(...) a questão da luta da terra por exemplo, também os alunos já conseguem perceber...porque no início e aí não só os alunos, mas as comunidades também, porque o pessoal discutia muito aquela idéia da seca, quando a gente começou a discutir as dificuldades (lá no início!!!), que os agricultores tinham, o pessoal sempre apresentava a seca, como se a seca fosse a responsável por tudo...

então aí vem a educação para ajudar a conviver melhor com o semi-árido... mas só que hoje o pessoal percebe...não adianta ter educação voltada para o semi-árido, mas se você não tem a terra...né? se você não tem o crédito também...você não consegue desenvolver o trabalho na roça...então os alunos eles já conseguem perceber e algumas comunidades também já começam a perceber isto...

(Monitora A 2005)

O trabalho reflexivo deflagra esta formação conjunta, de monitores, alunos, pais, comunidades.... Era tão mais simples quando se acreditava que o problema era “a seca”. Em não sendo a seca, como resolver o problema? Como resolver o problema do outro que passa a ser do todo?

O todo torna-se uma palavra de ordem, a luta é de conjunto, é sistêmica, não é individual, não é personificada, é uma plataforma política na qual o todo precisa estar presente. A formação na escola parece apresentar esta pauta. Alguns alunos se apropriam de forma apaixonada, e tomam seus rumos em direção a esta luta.

Aluno 12:Eu penso que o princípio da escola desde o início é a gente estar fazendo parte dos movimentos! As vezes, muitas vezes eu até já saí para pensar e digo, bom eu vou parar de estudar né? Porque eu estou com dificuldades, só que assim...é quase impossível você hoje parar aqui, e decidir: vou sair da escola...e parar lá...(movimentos sociais – CETA) ...eu acho impossível! Isto por conta que desde o trabalho de comunidade, desde o princípio de tudo que a gente começou, né?

O início foi aquela coisa... a gente chegava com a cabeça daquela forma, pensando em estudar porque era uma escola voltada para quem morava na roça...por causa que é não só o fato de ser uma escola voltada para quem mora na roça...é mais que isto!

Pelo menos dentro de mim, e eu acho que em boa parte dos alunos. Eu acho que eu hoje eu tenho um destino! ...eu tenho um destino dentro da minha formação aqui dentro da escola e foi ela que acabou me dando este destino e esta formação...

Pesquisadora: E qual é o destino?

Hoje, faço parte e milito no movimento da reforma agrária e daqui eu vou dar continuidade ao trabalho da escola família e do movimento do campo...eu tenho este destino! Eu tenho certeza, tenho mais que certeza que eu já tenho este destino! Havendo oportunidade da gente continuar estudando, beleza! Mas o processo de educação e do aprendizado não vai parar, né? Porque não se aprende só na escola...não é só diante das 4 paredes e dentro de uma faculdade, e para mim a escola família já deu muito, muito mesmo...mas muito mais eu aprendi na caminhada, na militância, tem muita coisa mesmo que a base foi a escola, mas muita coisa veio da minha vida no campo, da luta que a gente trava...hoje, assim...por conta da militância eu

sacrifiquei um ano aqui...e não me arrependi...e se for para sacrificar outro eu vou ter que sacrificar, né?

Aluno 11 - Olha, eu como aluno que está desde o início... eu tenho visto muitos resultados de escolas famílias...pois eu faço parte do grupo de ex alunos da REFAISA e a gente percebe que existe uma diferença de conteúdo com relação a discussão dos movimentos sociais. Isto é até por conta do motivo de como foi formada a escola, de onde ela está localizada...de como tem interferência...e pela carência desta região...a idéia das pessoas que fundaram esta escola foi basicamente esta, a de mudança...a gente quis a mudança!

E algumas escolas famílias a gente percebe que tem um pouco esta discussão dos Movimentos, mas a aqui em Monte Santo é muito mais presente, a militância nos Movimentos... e principalmente dos alunos das primeiras duas turmas, eu acho que todos que estão aqui até hoje, estão envolvidos na militância de algum jeito. Estão engajados em Movimentos sociais, associações, sindicatos, CETA, MPA, PJR⁹⁸, Fundos de Pasto...isto é interessante!

E quem não está, está tentando fazer alguma coisa ...por que é um compromisso, quem sai daqui tem um compromisso, e ele é cobrado!

(Alunos do EM 2º e 3º anos, grupo focal 2, 2006)

Entre o grupo de alunos que iniciou a escola de Monte Santo, esta plataforma política junto aos Movimentos Sociais é tão significativa que sombreou o estudo na escola. Existem casos em que o intenso envolvimento os torna líderes jovens na região e nas suas comunidades, levam o movimento para o contexto em que moram, fazem parte das atividades do movimento e deste apaixonado compromisso com a questão agrária. Muitas vezes estes jovens se encontram no dilema entre a luta pela terra e vida de estudante. Se encontram na (difícil?) tomada de decisão entre freqüentar a escola sistematicamente ou conseguir a terra no assentamento que ajudou a conquistar. Escola ou movimento?

Para esta aluna, a versão é simples...

Aluna: Eu estou repetindo o ano, era para tá no 3º. ano, mas eu me envolvi com o Movimento (CETA) e tinha que participar de coisas do movimento e acabei faltando muito na escola. Uma coisa puxa a outra...a escola quer que a gente se envolva, que a gente lute pela terra, mas a escola também quer que a gente siga os estudos, mas as vezes não pode ser tudo, ou uma coisa ou outra...então como ter a terra naquele momento foi mais importante que assistir aula, eu ficava no movimento quando precisavam de mim!

Se você tiver 25% de faltas no ano você não pode passar de ano...junto comigo foram eu, mais dois colegas, as lideranças do movimento.

Pesquisadora: Mas como isto ficou decidido?

Aluna: A escola se viu pressionada pelos próprios alunos, pois tem uma regra na escola de que os alunos não podem sair quando estão aqui, aí os colegas viam a gente sair para trabalhar no Movimento (reuniões, encontros, coisas assim...) e ficava questionando porque a gente podia ir ...para evitar esta falação toda ficou decidido assim.

⁹⁸ CETA - Movimento Estadual de Acampados e Assentados do Estado da Bahia; Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), Pastoral da Juventude Rural (PJR).

Veja bem, os monitores disseram que isto era uma decisão que tinha a ver com a Secretaria da Educação, mas isto nunca tinha acontecido antes. Bateu o martelo para ver se segurava os outros alunos...

Aí os alunos perguntaram se era esta decisão mesmo...o Movimento ainda foi lá, para conversar com a escola, perguntaram se não haveria jeito da gente fazer alguma coisa para compensar estas faltas, mas alguns monitores disseram que “não”, que haviam tomado uma decisão em reunião e que não podiam voltar atrás.

Pesquisadora: Esta conversa foi entre Movimento e Escola?

Sim, a gente ouvia mas não podia falar...

Mas eles disseram que não iam mudar porque teriam que criar uma terceira turma, pois a gente teria que ter aulas que os alunos já tiveram...

Pesquisadora: Você acha que esta decisão foi errada?

Eu acho! Não sei se a palavra “errada” é a palavra certa...mas sei lá, a escola se diz “parceira” do Movimento, deveria ter dado um jeitinho de entender a nossa posição...da gente repor estas aulas, para a gente não se sacrificar por um ano!!

A gente tem consciência que a gente perdeu muita aula e tinha uma proposta que a gente tinha que ficar 8 dias a mais na escola mas eles não aceitaram.

Agora estou no 2º. ano...paciência...

(Aluna, 2º. ano, associação comunitária - assentamento, pesquisa de campo. 2006)

Observo que a EFASE se confunde entre a sua função social como instituição escolar e a sua categórica proposta de formação sociopolítica no rural sertanejo. Tal dilema vem não como um antagonismo, mas antes, como uma dificuldade de estabelecer as suas prioridades dentro dos limites de cada formação na sua própria proposta pedagógica.

Monitor: (...)Aí vem sempre aquela dúvida, quando eu tô em sala de aula que eu tô dando aqueles assuntos, aí eu me pergunto será que eles vão chegar lá onde eu quero que eles cheguem?

Pesquisadora: E onde é que você quer que eles cheguem?

Muitas vezes eu até penso assim que seja uma utopia...porque eu imagino uma transformação...eu sempre imaginei a escola como um veículo de transformação...desde que eu cheguei aqui.

Porque eu imagino o seguinte, hoje são 80, amanhã são 100, depois de amanhã são 150...então se todos conseguirem absorver o que a gente passa, e todos conseguirem absorver na nossa ideologia, a nossa prática...social, amanhã são 150 pessoas pensando diferente, mais na frente serão 300...depois através destas 300 pessoas, são 500, são mil pessoas...

(Monitor F)

Um dilema pedagógico na EFASE. Até onde vai ser possível acalantar o sonho da transformação no universo sertanejo em que se encontram? De quem é este sonho?

Um dos problemas que estou vendo é que uma escola como esta é dar continuidade ao trabalho, é ter monitores apaixonados por este ideal, capazes de aportar mais que o conteúdo, mas a vida! Para dar vida aos demais...é deixar um pedaço de vida aqui...é uma vocação! Uma vocação que pede mais que ganhar dinheiro, uma profissão, aqui é um testemunho de vida, de jovens que acreditam num mundo diferente para si e para os outros.

Pois veja pelas palavras, pois para “transformar” é preciso acreditar num ideal, é possível criar um objetivo de educação para esta realidade, ver que é

possível transformar desde dentro, desde as comunidades...porque a mudança é um processo muito lento [...]. Os jovens precisam aprender a caminhar com seus próprios pés e perceber que um mundo melhor pode ser construído desde aqui. é aqui que começa o desafio!
(Irmã da Consolata, pesquisa de campo, 2006)

Tamanha responsabilidade vai contaminando todo o contexto. A mobilização das pessoas, a história da escola, a sua construção, os objetivos pautados nos desejos populares, as rupturas, a coragem ...tudo isto não pode ser desmerecido e portanto, a mensagem se faz ao longo da caminhada: participar para a construção de um ambiente rural melhor, solidário e mais qualitativo, mesmo diante de todas possíveis vicissitudes ...

Tem uma frase do Che Guevara que é conhecida mundialmente, que diz assim “se você treme de indignação contra qualquer injustiça, em qualquer parte do mundo, nós somos companheiros!”
É isto que vale, você perceber que a pessoa se sente incomodada com aquilo que ela tá vendo que está errado, você se sente incomodado com a condição de vida destas pessoas...sentir esta necessidade de ver a coisa mudar, de ver a coisa melhorar, de estar junto para fazer a coisa melhorar!...então para isto é óbvio que a formação ajuda, mas se você não tiver isto... Este querer, este desejo de mudança é fundamental! E infelizmente isto não é para todo mundo! Não é todo mundo que pensa assim!
(Monitora H, 2006)

3) A formação para/pelo ambiente

Uma educação do campo, ao pensar em um projeto de sociedade requer um exercício (social) pedagógico, que não deve prescindir da responsabilidade com o ambiente que a cerca e que é a referência cotidiana na vida dos seus sujeitos e grupos sociais. Para Castells (1999, p.157) os movimentos sociais (ambientais) têm como prerrogativa *estabelecer as condições para a convergência entre os problemas do cotidiano e os projetos de sociedade alternativa*. A escola família como movimento socioeducativo traça caminhos similares.

Ao discutir a questão da terra e da água e conectá-las a questões mais subliminares como as relações de poder e condições de vida, a escola família faz um roteiro pedagógico que pode trazer importantes implicações para a percepção socioambiental dos sujeitos. No caso da EFASE, pude constatar no decorrer da pesquisa, vários depoimentos comunitários, nos quais a dimensão dos impactos do trabalho escolar na compreensão da questão ambiental local fica evidente (Ilustração 43)



Ilustração 43. *Percepções sertanejas 10: “O trabalho, a força e a fé, minha filha...receita de vida na roça”*. (Pesquisa de campo, Monte Santo 2006).

O contexto sociocomunitário e a instituição educacional usam de uma retro-alimentação que elucidada como o diálogo entre a teoria e a prática podem garantir alguma conseqüente formação para além dos alunos da escola. O círculo de aprendizagem se amplia; a escola, os alunos, os pais, as comunidades vão tecendo uma teia de relações pedagógicas que passa a ter legitimidade cotidiana .

Ela já foi até na serra, ela foi para conhecer as árvores da caatinga, e o pai levou ela para ver...pra saber pra que presta cada pé de árvore. Toda atividade para o desenvolvimento da agricultura e ela faz tudo isto...e isto tem outro sentido, isto é muito bom porque quando ela se formar, quando ela for fazer na prática ela já vai ta sabendo tudo. [...]E ajudar a nossa comunidade... porque a gente vê que na nossa vida, nós sabemos o que nós nascemos, né? Mas no nosso futuro nós tem que abraçar ele e ter disposição para trabalhar seja lá onde for, Deus dando força e vontade!
(Mãe K, 2006)

Vou entendendo que “abraçar o futuro”, para ela, implica em abraçar a realidade e valorizar a terra, a caatinga, a água, as plantações, os animais, o contexto ... tudo isto vai sendo apropriado de uma forma muito específica, muito viva, muito intensa para as famílias. Pressupõe-se que “ ... o desejo de saber que move os sujeitos vê-se reforçado por um desejo de poder por meio do saber...” (LEFF, 2002; p.101). Assim segundo os pais, os jovens não apenas falam sobre a conservação, eles se mostram interessados, comprometidos, atuantes na questão ambiental, isto deflagra, em proporções diferenciadas, uma ação da família para com o contexto.

Na Assembléia de pais na escola, os alunos apresentam uma mística com uma leitura da Bíblia, sobre o direito à terra. Após a leitura, o aluno, de pouco mais de 13 anos, pede aos

presentes que comentem o que pensaram enquanto leu...Levam-se alguns minutos (intermináveis na nossa lógica urbana), um pai começa a falar e a discussão naturalmente acontece...

Pai 1: Acho que é importante no momento, lembrar a história pra se conseguir esta escola. O primeiro problema foi encontrar a terra. A gente foi para a Lagoa do Saco, depois a gente veio pra aqui, na Lagoa do Pimentel, neste pedaço de terra que nos acolhe aqui.

Um das coisas fortes é que o verde está vencendo o seco! As barreiras podem estar entre nós, se não participar não colaborar para continuar fica difícil! (...)

Mãe 2: A gente sente mesmo que de uns anos para cá, não foi só com a escola, mas a escola tem ajudado muito no tanto que as pessoas estão valorizando a terra. Há uns dez anos pra cá a gente parou de desmatar, a gente tá cuidando melhor da terra!”

Pai 3: Ninguém nunca vende a terra. Quando se aperta vende o imóvel, mas a terra deixa pra produzir!

Enquanto a gente vê o povo aí com a terra privada com o documento em mãos, enquanto a gente vive da terra e não consegue o documento dela!

Pai 4: É...e as vezes você tem muita terra e não sabe trabalhar ela. É preciso saber cuidar!

Mãe 5: Eu acho que a terra tem que cuidar como se cuida do filho, tem que alimentar!

Se der adubo a terra ela responde, tem que ter o amor a terra, não queimar, não espalhar o lixo...A terra foi Deus que deu!

Tem os latifundiários que tomam a terra, uma coisa que não era para ser negociada...Deus deixou a natureza completa para nós, porque só os latifundiários acham que pode ter?

(Discussão na Assembléia de Pais, pesquisa de campo. Novembro de 2006)

A discussão gira em torno da posse, do cuidado com a terra e de como a escola contribui para uma melhor relação com esta terra. As falas, sem pressa, vão tecendo opiniões sobre o ambiente, sob o que vêem neste ambiente e como o apreciam... Como quando os sujeitos lidam com o conhecimento na perspectiva da “afinidade e correspondência” (UNGER, 2001, p.70).

Pai 3: Olhando tudo que tem aqui neste pedaço de terra, a gente vê o tanto que se pode fazer num pedacinho de terra! Esta escola, esta educação é maravilhosa!(...)É assim...As coisas boas da vida parece que só chegam tarde! (risos)

Pai 6: Os primeiros passos para construção desta escola foi a água. Perfurando o poço!

A gente só pensa que quer ver o nordeste tão bonito quanto este pedaço de sertão aqui!

Mãe 7: Ah é...Sem água não temos nada. O feijão e a farinha eu posso comprar, mas sem água fica difícil...

(Discussão na Assembléia de Pais, pesquisa de campo. Novembro de 2006)

A Assembléia de pais mostra-se um momento importante de reflexão. Nela, a comunidade escolar se debruça sobre o “fenômeno escola”. Observo as pessoas ali, sentadas em círculo, ocupando uma enorme sala de aula, sob a mediação de um pai e um monitor, diante de uma proposta de avaliação pedagógica, administrativa e política. Todos detidos, em um só momento, com a mesma intencionalidade. Percebem o que existe naquele contexto, têm consciência do que construíram, das dificuldades de manter o que construíram e do potencial de cada um dentro do coletivo.

Sáíram de suas casas, deixaram suas roças, andaram quilômetros e estão ali, dedicando dois dias para discutir mais um ano letivo da escola que ajudaram a construir e que sabem que precisam preservar. Iniciam o trabalho ao discutir o valor da terra e da natureza...Neste contexto, mais do que nunca, a *natureza é social* (SANTOS, 1996), o valor é historicizado, construído na luta cotidiana, no difícil processo de ter acesso ao que poderia ser “natural” de direitos (Ilustração 44).



Ilustração 44. *Cabeças de frades com flores rosas e lindas pelas lajes do Fundo de Pasto.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).

Mas a constatação da importância da EFASE para o trabalho com a “terra sertaneja” extrapola a Assembléia, nela, as falas são representativas, a Assembléia traz para um fórum representativo e legítimo uma opinião que comumente encontramos nas comunidades circundantes.

Através da imersão no lugar do outro, observo que a proposta pedagógica vem de uma simbiose entre instituição escolar e comunidades que produzem estratégias para garantir a vida no sertão. Voltando à relação entre espaço e homem, o sertão é antes de tudo uma imagem do homem que o habita, na sua beleza, na sua composição surpreendente, na sua não tão óbvia exuberância natural. (Ilustração 45)



Ilustração 45. *Percepção sertaneja 11*: “Acho que a pessoa tem que morar onde é feliz. No meu caso eu se eu fosse escolher ao nascer, não moraria aqui...mas já que estou aqui, estou feliz!” (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).

O avô de uma aluna vai me mostrando os cantos, as árvores, e contando a história dali. Sentamos embaixo de um juazeiro...

Deixa eu explicar pra a senhora porque o Fundo de Pasto é importante pra gente! É importante porque o FP ele tem muita comida na época da seca, que tem umas secas aqui que de vez em quando...e as roças que a gente tem, quando chega no tempo da seca fica seca desse jeito, não tem o que os bichos comer, aí quando tem o Fundo de Pasto tem as folhas que cai das árvores: tem o gravatá, o gravatá são aquelas moitinhas que tem ali no pé da Pindoba, do Licuri! O gado no tempo do verão come aquilo tudo, come a Pindoba, e na roça não tem nada disto, quando chega o tempo da seca o bicho se acaba de fome.

O Fundo de Pasto é uma reserva para o tempo da seca. Quando tem o Fundo de Pasto grande, aquela serra lá (apontando para longe) é tudo da gente, é tudo nosso Fundo de Pasto que o fazendeiro cercou e a gente tomou de volta. Começa aqui embaixo, circula por baixo...aí a gente, quando a coisa aperta, a gente tem o Fundo de Pasto, onde os bichos sobrevivem melhor do que na roça.

Porque a gente aqui vive da roça, a gente planta feijão, o milho, a mandioca, tudo enfim da roça, a melancia, a abóbora, tudo isto que a gente trabalha na roça...mas precisa de criar um bichinho também, para na hora que tiver um aperto, sem dinheiro, a gente tem um bodinho, tem uma vaca que cria, já alivia muito!

(Avô M, 2006)



Ilustração 46. *Percepção sertaneja 12*: “...para o juazeiro não tem tempo ruim, o juazeiro é o pouso, a sombra é sem fim...(Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)

O agricultor tenta me fazer compreender o arranjo sociocomunitário dos *Fundos de Pasto*. Ele não percebe o meu encantamento diante de sofisticada configuração. Neles, a caatinga tem um canto próprio, é valorizada como bioma, é apreciada como ambiente. Mas isto não necessariamente nasce com o trabalho da escola, isto vem da cultura secular que a escola soube captar como referência e que vai sendo trabalhado no universo escolar junto a outros contextos comunitários, como os assentamentos e os povoados circundantes. Lembro do texto de Unger (2001, p.71)...*o ser que se coloca em estado de afinidade e de consonância com os demais seres pode ouvir a sua voz e conhecer os seus mistérios.*

A EFASE ajuda a compreender os Fundos de Pasto, como uma referência socioambiental de significativa importância para o sertão. O movimento secular aprende e ensina na relação homem natureza, sociedade ambiente, dando legitimidade à fama de *santuários ecológicos* no sertão (Documento dos Fundos de Pasto que Queremos, 2004)

Mãe: (...) O lugar aqui é bom, se tiver com o que trabalhar, não falta nada! A gente cria, a gente planta para a gente mesmo... Agora o Pronaf ajuda o Fundo de Pasto também... A gente não tem problema com água, tem muita água por aqui...em compensação dinheiro a gente não tem... Mas na cidade não tendo dinheiro é pior...imagine ter que pagar pela água?...fica sem dinheiro, fica sem água... Por que se a gente precisar a gente tem água, se precisar de lenha tem também...

Pesquisadora: De onde tiram a lenha?

Mãe: A gente tira da caatinga, mas só as galhas secas...os paus secos.

Pesquisadora: Vocês acham que a caatinga está sendo preservada por aqui?

Mãe: Ah tá melhorando...O povo já não corta uma Arueira! Uma Arueira é uma riqueza pra gente! Tem que se cuidar...o Angico já acabou...o povo tirava a casca, tirava a casca e não sobrou mais angico...agora não, agora tá se tentando arranjar angico para cuidar e até plantar...Mas a senhora sabe quem foi que matou nosso Angico? Foi o povo de fora, eles vinham de fora e levavam o angico para vender, não tinha jeito! E a senhora quer saber mais? Os fazendeiros eram os piores...estes não tem pena da caatinga não! Tudo pra fazer dinheiro!
(Mãe R, 2006)

Os Fundos de Pasto são um universo de leituras socioambientais ininterruptas...Quando nos deparamos com a gestão, a convivência, o trabalho, o lazer, a contemplação da natureza no mundo dos Fundos de Pasto, percebemos que dificilmente conceberíamos uma vida comunitária tão simples e paradoxalmente tão complexa.

Foi dito na associação que, quando a pessoa precisa de madeira, por exemplo, eu preciso de dez postes deste (aponta para a cerca), aí eu tenho que convidar o presidente da associação e o grupo, fazer uma assembléia geral, e aí a gente decide, eu vou tirar 20 postes aí eu tenho que participar para a comunidade inteira, aí todo mundo concorda, vê que eu preciso, e fica decidido assim. Só que de uns tempos para cá a coisa está mais diferente. Hoje tem uma parte que está fazendo diferente, uma parte, não são todos não, mas tem uns cabra assim.

Mas mesmo assim a gente tenta vê se empata, porque se continuar vendendo pra fora...logo, logo acaba...

E de onde vem esta forma de cuidar da caatinga?

Ah já...a gente já sabia...e com o pessoal que vem lá de fora, a gente vai entendendo melhor, e vai vendo que a gente já fazia certo, e aprende a fazer melhor.

(Avô M, 2006)

Fica claro na conversa com os agricultores que a conservação da caatinga é uma atitude inerente ao arranjo das comunidades de Fundo de Pasto, seus avós já faziam isso. A cultura dos *Fundos de Pasto* implica em ver a caatinga com um ritmo próprio, sob uma lógica peculiar. Os *Fundos de Pasto* eram propriedades sem donos, sem documentos ou papel, eram espaços sociocomunitários de amplidão e paisagem...Seus agricultores falam da tradição com orgulho, sentem que a tradição é ameaçada, mas percebem que precisam reavaliar suas práticas em muitas coisas. (Ilustração 47)



Ilustração 47. *Trilhando pela caatinga dos Fundos de Pasto.* (Pesquisa de campo, Monte Santo 2006).

Desde o tempo dos “avós”, a relação com o ambiente também teve suas mudanças significativas; segundo eles, a procura pela madeira, as crescentes práticas equivocadas de queimadas, plantação e produção, as ameaças com a estabilidade na terra comunitária, a falta de apoio governamental, políticas de crédito, a crescente desmobilização das pessoas...enfim, a dinâmica socioambiental mudou a configuração deste arranjo comunitário nas últimas décadas, com ela vem as estratégias de sobrevivência, a necessidade de proteção de uma lógica comunitária, que não estava sendo respeitada em seus princípios básicos, como a liberdade de não cercar a terra e os contratos estabelecidos sob critérios de convivência.

Mãe: Aqueles mais pobrezinhos, precisando de dinheiro para comprar um açúcar que seja, vinha, tirava o angico e vendia por uma ninharia para estes que tinham mais dinheiro...

Uns pobrezinhos sem noção de nada, sem dinheiro...

Que nem o umbu também, na época do umbuzeiro, eles não sabiam nem tirar o umbu, batiam lá de vara, derrubava as folhas e as flores do umbuzeiro e pronto, acabava com tudo! Não sabiam nem tirar o umbu, pois batia tanto que, ou o umbuzeiro morre ou vai levar mais um ano para conseguir dar umbu novamente!

Pai: Mas com o Angico é pior, o Angico tirou a casca ele morre!

Pesquisadora: **E para que serve a casca do angico?**

Pai: para o trabalho com o couro (curtume).

Amigo: É! E aí muito angico daqui morreu! Nem foi o povo daqui, o povo de fora!

Mãe: Mas também, quem tirou, tem culpa no cartório mas nem tanto! Porque por exemplo, eu estou morrendo de fome, o cabra lá ta comprando, ôxe, eu vou tirar que eu não vou morrer!!

As vezes tem uma criança...então veja, eu estou com meu filho, com fome tem um comprador me oferecendo o dinheiro eu to precisando de cinco reais ...não é?

Amigo: Aí mata um pé de angico para arranjar 50 centavos, 20...

Pai: O cabra se vê obrigado a fazer aquilo, pois não sabe como fazer diferente.

Mãe: Tem que ver se é a necessidade que faz o cabra fazer isto!

(Mãe , Pai Q e amigos, 2006)

Segundo os agricultores, esta “tirada das madeiras” sem a devida concordância dentro dos Fundos pode ocorrer devido a fatores diferenciados: quando latifundiários cercam a terra e ocupam a área coletiva, quando outros agricultores externos às comunidades se infiltram na caatinga e pegam a madeira para comercializar, ou mesmo quando, dentro do próprio *Fundo de Pasto*, os agricultores divergem em relação à associação e às regras estabelecidas, atuando de forma dissonante com o contexto comunitário (como foi visto no depoimento anterior do avô M).

As discordâncias nas comunidades muitas vezes se intensificam com a perspectiva de atrelar à terra um valor de mercado, discordando sobre quem tem direito sobre o quê e como deve ser o parâmetro para o manejo desta propriedade coletiva.

A antes acordada idéia de que a terra não tem dono, atualmente em alguns contextos fica ameaçada com a perspectiva da necessidade do documento de posse, da “garantia da posse”. Para alguns auto intitulados como “mais fiéis à tradição dos antigos”, a terra não pode ser vendida, ela deve ficar entre os agricultores e suas famílias. “Outros” já podem pensar de forma diferenciada e contemplam colocar dentro das comunidades, pessoas que de fato não fazem parte do original contexto sociocomunitário, e nem mesmo, entraram para a família dos membros da associação (como os casos de genros e noras).

Eles afirmam que muitas vezes estes agricultores dissonantes com a associação não se vêem mais como uma parte de um todo, mas agem como se quisessem pensar isoladamente, como simples proprietários de seus lotes com direitos sobre a caatinga comunitária. O avô me conta o conflito do seu Fundo de Pasto.

Nós soubemos que o cabra havia colocado a criação dele no lugar que não era permitido. Nós pedimos que eles tirassem , eles não tiraram, nós aí fomos lá e tiramos a criação, colocamos na roça...aí foi num dia de sábado, quando nós voltamos no pôr do sol, ele já estava cafangando, disse que o dia todo. Aí na chegada, uns foram pra o lado de lá, e outros 4 viemos por este lado. Aí quando nós chegamos aqui, ele já estava esperando, aí cobriu logo um no facão, cortou um, parece que em dois lugares ou três, o rapaz correu, ele correu atrás mas não pôde alcançar. (...)...isso foi no sábado, quando foi no dia de domingo...a gente sabendo disto, a gente tomou uma decisão sobre as malfetorias dele. A gente tomou a decisão dele sair da associação e ele sair da associação e tirar os bichos do nosso Fundo de Pasto. Aí tivemos duas reuniões, o pessoal não se reuniu todo, o nosso estatuto da associação alega que a gente pode tirar qualquer um sócio, no caso de uma reunião, duas reuniões, se ele está agindo de maneira errada, então a gente convoca

uma assembléia geral pra tirar aquele fulano ou aquela fulana, né...? então, foi esta decisão que a gente tomou!
(Avô M, 2006)

A história não tem final feliz, se não bastasse a falta de entendimento entre os agricultores, as conseqüências são desastrosas, mata-se e morre por não haver um consenso. A briga pelo poder ficou maior que a história de acordos. As famílias se desunem, a polícia não intervém: “*é um problema da associação!*” disse o delegado, segundo depoimento do avô. Um crime simboliza a ruptura da comunidade. O inimigo deixa de ser apenas o que vem de fora. Para Touraine (2003, p.120),

Todo movimento societal tem duas vertentes: uma é utópica e a outra é ideológica. Em sua vertente utópica, o ator identifica-se com os direitos do sujeito; em sua vertente ideológica, ele se concentra na sua luta contra um adversário social.

Para a vertente “utópica”, a questão é dolorida neste Fundo de Pasto. O agricultor não se orgulha da briga, se entristece e teme pelo futuro. “*Assim o Fundo de Pasto vai acabar!! Se nem a gente mesmo se entender, como é que vai ser??*” pergunta, sob a sombra do umbuzeiro, riscando o chão.

Para o “adversário social”, a luta é planejada. A idéia das associações comunitárias de *Fundos de Pasto* surge para institucionalizar o que antes era culturalmente assimilado e garantido como acordos comunitários tradicionais, respeitados entre seus pares. Como vimos, as associações são representações jurídicas que serviram de escudo para os conflitos com os latifundiários e governo entre as décadas de 70 e 90, quando passaram a garantir um *status* de propriedade via uma organização formal do coletivo, ou seja, do ponto de vista jurídico, a associação comunitária é a “proprietária” dos Fundos. Desde então, o conjunto de associações comunitárias de *Fundos de Pasto* é categorizado como um Movimento Social do campo, com o objetivo de fortalecer/articular suas lutas no sertão baiano.

Mas o nível de tensionamento interno proveniente da difícil conciliação de interesses entre os pares, existente em alguns contextos comunitários, torna-se atualmente uma pertinente preocupação para as *Comunidades de Fundos de Pasto*. Agricultores falam de associações que se dividem dentro das comunidades, de conflitos internos que muitas vezes fragilizam o arranjo sociocomunitário e que se configuram em complexa questão para o Movimento e seus representantes.

Em relatos de experiência de alunos da escola, encontramos alguns cenários desoladores em muitas das comunidades circundantes, entre elas, encontramos exemplos que ocorrem dentro dos próprios Fundos de Pasto, que fragilizam sua tradição de convivência e acordos coletivos⁹⁹.

Os alunos detectaram problemas como pouca participação nas reuniões comunitárias, o desmatamento da caatinga, problemas com saneamento e lixo, a desmobilização comunitária, o desinteresse dos jovens pela organização social, pouca participação de mulheres e jovens nas reuniões das associações e muitas vezes problemas existentes entre as comunidades circunvizinhas.

Os alunos chamam a atenção para um crescente sinal de divergências internas e para o desafio da participação comunitária.

Ainda assim, encontram-se nos relatos, casos de ações significativamente positivas para os contextos lidando com condições semelhantes (como falta de transporte, escolas locais, saneamento básico...) e apresentando um bom nível de participação comunitária, trabalhos coletivos (mutirões e hortas), enriquecimento da caatinga, manejo de lixo, controle das queimadas...Não por coincidência, boa parte destes contextos tinham alunos estudando na EFA.

Percebe-se, então, uma estreita relação da inserção dos alunos da escola família e a qualidade de informação das comunidades, o que nos leva a pressupor que existe uma influência positiva nos trabalhos desenvolvidos por estes alunos, assim como uma já tendência à preocupação com o contexto por parte das famílias que buscam o estudo dos filhos na EFA.

Mas os Fundos de Pasto apresentam desafios de ordem mais complexa. Enquanto em comunidades de povoados com organização comunitária recente e sem a responsabilidade da manutenção da “tradição comunitária” podem ter os Fundos como referência para sua visão de comunidade solidária no sertão, as *Comunidades de Fundo de Pasto* num movimento contrário, encontram-se paradoxalmente muitas vezes enfrentando os dilemas da realidade sertaneja que a circunda.

Os Fundos encontram-se no dilema das vertentes identitárias e ideológicas referidas por Touraine (2003).

⁹⁹ Em um trabalho realizado pela EFASE no ano de 2005 com 62 comunidades de Fundos de Pasto na região, encontramos relatos de experiências dos alunos que sistematicamente apontam para a existência de conflitos na organização comunitária provenientes ou por questões político-partidárias, ou por questões religiosas ou política organizacional.

Labutam internamente, no terreno (*utópico*) identitário, enquanto simultaneamente procuram legitimar-se no contexto de uma lógica social que não os reconhece. As intrigantes possibilidades de sobrevivência no campo atual exigem que estes grupos enfrentem problemas que muitas vezes ultrapassam a simples idéia de viver e conviver no solidário ambiente que historicamente lhes pertence. Os desafios da renda, da organização, da captação de créditos, dos direitos fundiários, do fortalecimento da sua cultura, de reconhecimento de sua forma de vida, de conservação do seu ambiente colocam cotidianamente a vida dos Fundos de Pasto em perspectiva de auto-avaliação contínua. Até poucos anos, a sua forma de vida não era nem reconhecida como legítima pelos órgãos governamentais de política agrária, a sua “excentricidade” organizacional parecia ser ao mesmo tempo que o seu encanto, a sua grande fragilidade no que concerne seu potencial de negociação nas representações estatais.

Assim, as *nuances* da gestão socioambiental, culturalmente arraigadas e popularmente administradas, podem ficar ameaçadas pelas perspectivas diferenciadas da labuta com o ambiente no qual se inserem.

Mas como a escola se situa neste universo de complexas questões socioambientais?

No que concerne à *função social da escola*, o trabalho da EFASE tem proporcionado uma importante contribuição educacional para a discussão e reflexão desta realidade.

(...) a escola se envolve com o que pode com as comunidades, para sua organização, da associação, a luta pela água, a luta pela terra...por que a água e a terra são questões fortes. A escola vem contribuindo tanto com os alunos, pois tem um grupo de alunos de Ensino Médio que é um grupo bom, que está bem definido pela luta pela terra.

A escola conseguiu despertar através dos alunos e dos monitores também, através dos pais, despertou um pouco esta necessidade e a coragem de estar lutando pela terra, pela água, também de estar participando mais até mesmo destas lutas no campo.

(Monitora C)

Mediante seus alunos e respectivas famílias, a troca de experiências e informações entre suas comunidades e regiões proporcionam a estes arranjos sociocomunitários diferenciados como associações de agricultores de povoados, assentamentos e associações de Fundos de Pasto a possibilidade de se articularem melhor entre si. Existe uma inter-relação dos mundos de cada um, entre as suas demandas e seus significados (Ilustração 48)..



Ilustração 48. *A água, como um objeto de desejo que pode ser gerenciado.* (Pesquisa de Campo, Monte Santo, 2006)

Há um crescente reconhecimento, compreensão e fortalecimento do significado da trajetória de cada grupo frente à luta pela qualidade de vida no sertão baiano. Ao trabalhar nesta perspectiva, ela contribui de forma relevante com o “desenvolvimento local” que demanda a sua região específica, como deve ser o papel da EFA (DE BURGHGRAVE, 2003) e dentro de uma perspectiva de *Educação Ambiental Crítica*.

Para uma perspectiva crítica e transformadora no trabalho com Educação Ambiental (LOUREIRO, 2004), pressupõe-se que a relação sociedade e ambiente no seu tensionamento cotidiano é plataforma de enfrentamento e análise pelos sujeitos que adotam a causa ambiental como sua. Segundo o autor,

[...] o educar “ambientalmente” se define pela unicidade dos processos que problematizam os atributos culturais relativos à vida – quando repensa os valores e comportamentos dos grupos sociais; com os que agem nas esferas política e econômica - quando propicia caminhos sustentáveis e sinaliza para novos padrões societários. (LOUREIRO, 2004, p.79)

Com uma proposta educacional que está para além de um processo cognitivo verticalizado e hierárquico de transmissão de conhecimentos e supervalorização de atitudes comportamentalistas, a discussão da Educação Ambiental (EA) passa a ser uma sofisticada discussão na busca pela compreensão das relações de poder na sociedade e sua vinculação com as formas de “apropriação” da natureza. A questão socioambiental passa a fazer parte do que antes parecia equivocadamente ser visto como uma dicotômica relação entre o *sujeito e o ambiente*.

Quando começamos a perceber o entrelaçamento das questões sociais na questão ambiental e definitivamente entendê-las como conjunto de uma mesma dinâmica, a complexidade se instala. *O ambiente é o todo*. (LEFF, 2000). A questão é socioambiental.

E então a EA passa a ser vista dentro de um cenário plural, de diversas dimensões e implicações sociais, políticas, culturais...que demandam uma visão sistêmica, problematizadora, inquisitiva, desnaturalizada e em busca do viver solidário. Ressaltamos portanto que a educação ambiental, partindo de uma configuração pessoal das relações consigo mesmo, com o outro e das relações com o mundo, torna-se uma plataforma coletiva, sistêmica e politicamente tensionada. A luta por qualidade de vida precisa ser uma luta solidária, por ela passam desejos de coletividade e fé num mundo melhor.

Guimarães (2004) afirma:

Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana. (GUIMARÃES, 2004, p. 20)

Com perspectiva muito semelhante, o trabalho da EFA também busca esta proposta relacional como cerne de sua atuação enquanto projeto pedagógico. A relação *sujeito e mundo* é a razão de ser do trabalho da EFA, uma relação com o ambiente e com os sujeitos que dele sobrevivem, nele atuam, e com ele vivem, de preferência em respeito e harmonia.

4) A Formação para a gestão participativa

Tendo em vista todo este arcabouço político-pedagógico da EFASE, com seus quase dez anos de atuação, a discussão da sustentabilidade institucional passa a ser um desafio constante. Vejamos quais as *nuances* desta questão :

a) os projetos

O apoio via projetos sustenta em parte a demanda financeira da escola, com cerca de 180 alunos (2006). Mas isto implica também na proporcional demanda de trabalho por parte do corpo docente e dos sujeitos envolvidos, pois os projetos requerem uma reorganização do trabalho escolar e geralmente envolvem intervenções em um significativo número de comunidades, muitas vezes para além do território comunitário dos alunos da EFA. Geralmente, os projetos, via editais de instituições governamentais ou não, contemplam o trabalho escolar já realizado pelos alunos na relação comunidade, facilitando a viabilização

dos trabalhos e colaborando com a sustentabilidade da instituição (como projetos com a SECOMP, MMA, Fundação VITAE, MDA, Fundação Kellog's). Os projetos são submetidos à avaliação do grupo escolar, e participam deles os monitores e os alunos, envolvendo as comunidades, e geralmente têm como parceiros as organizações sociais que já atuam na região, como os movimentos sociais, as associações comunitárias, as entidades.

Os recursos dos projetos podem ser investidos tanto em equipamentos (como o laboratório de informática já existente), quanto com alimentação, transporte, assistência técnica para os trabalhos.

b) as prefeituras

Dos diversos municípios que têm seus alunos freqüentando a escola, apenas as prefeituras de Monte Santo, Itiúba, Pintadas, Uauá e Cansanção fizeram algumas negociações para colaboração com a EFASE.

A relação com as prefeituras pode ser um campo polêmico de discussão, pois demanda uma negociação com as relações de poder locais que, em muitos casos, mostraram-se historicamente resistentes à idéia da implantação da escola.

A avaliação que os sujeitos da escola fizeram deste processo de negociação com as prefeituras na Assembléia de pais (novembro de 2006) revela que existem diferentes variáveis para estabelecer os parâmetros de “colaboração” com o poder público municipal. A “parceria” pode depender do número de alunos matriculados na escola, do acesso às autoridades locais, da pressão das comunidades sob estas autoridades, da relação destas autoridades com as organizações de base locais, da história da escola com as relações de poder municipais...e, sem sombra de dúvidas, do *humor* dos prefeitos.

Observem esta fala dos pais e representantes do sindicato deste município durante a Assembléia¹⁰⁰.

Monitor -A prefeitura contribui com o transporte dos alunos, mesmo assim tem alguns problemas no atendimento deste acordo.

Este ano foram feitas algumas tentativas, indo um grupo de pais, com monitor e alunos conversar com o Prefeito e falar dos exemplos das outras prefeituras, mas não adiantou muito, a prefeitura não quer negociar mais ajuda.

Pai 2 - E o transporte não vai para todas as comunidades não! Na nossa ele não passa!

Representante do STR - Sim, ficou certo de que os alunos vem do assentamento já vem no carro. Os outros alunos tem que ir para o Sindicato e o carro passa por lá e pega!

Pai 2 - Os alunos diz que vão para lá e ficam esperando...que o carro não tem hora de passar, pode ser cinco da manhã, dez da noite, oito do dia...é um

¹⁰⁰ Por razões quase óbvias, farei a opção pelo anonimato e a não identificação do Município.

desencontro! Vamos ver o que nós pais e o sindicato vai fazer para o ano que entra.

Só a questão do transporte, porque a alimentação e outra coisas já se tentou e já se viu que com ele não se consegue!

(Debate na Assembléia de pais, pesquisa de campo. Novembro de 2006)

Esta relação circunstancial com as prefeituras é um fenômeno já conhecido na discussão das EFA (NOSELLA,1977).A escola família, precisa ter cuidado em como estabelecer estas parcerias, como garantir o apoio necessário e bem-vindo do poder público local, sem que isto signifique a sua perda de autonomia e *status* de escola *comunitária de gestão participativa*.

Hoje existe uma preocupação com a manutenção das escolas, e é uma dificuldade muito grande, quando se fala em recurso, inclusive algumas escolas famílias já estão municipalizadas, e aqui já teve esta discussão, e é uma preocupação ...e o pessoal da associação que é formada pelos agricultores, alunos, agricultoras, então todo mundo decidiu que a escola não deve ser municipalizada pois daí a gente taria perdendo a nossa autonomia!

A gente não vai ter a autonomia que nos temos hoje, que é de uma escola que foca a nossa realidade, a realidade não só do homem rural, mas de toda a sociedade daqui...

E o problema do recurso está pressionando... e aí se vamos optar por não municipalizar, como é que a gente pode conseguir manter a escola?

(Aluno 1, grupo focal alunos do EM, 2006)

No caso da escola família de Monte Santo, estas relações têm sido relativamente profícuas: A prefeitura de Monte Santo, com o maior número de alunos envolvidos, tem se comprometido com financiamento dos salários dos monitores e o transporte escolar em algumas comunidades.

Os municípios de Uauá, Itiúba, Pintadas e Cansanção, devido ao número de alunos matriculados, são as outras prefeituras com as quais a escola tenta estabelecer parcerias, no que tange à colaboração com alimentação e transportes (vale ressaltar que tais acordos foram avaliados sob diferentes prismas pela comunidade escolar durante a Assembléia de 2006).

c) o estado

Na relação com o Estado, a discussão em torno do apoio às escolas famílias também se instala. Em 2006, foi aprovado no Amapá o projeto de lei que regulamenta o apoio às escolas famílias por parte do Estado¹⁰¹. O primeiro no Brasil a reconhecer a função social das EFA e garantir sua manutenção como eminentemente “comunitária”, sem que haja uma implicação na gestão das associações. Aqui na Bahia, um projeto similar tramita na Assembléia

¹⁰¹ Projeto de Lei n. ° 0026/04-GEA. LEI N° 0924., de 25 de agosto de 2005, publicado no Diário Oficial do Estado n° 3590, de 25.08.05

Legislativa, aguardando sua apreciação¹⁰². O avanço com a legislação estadual do Amapá, suscitou a retomada da discussão do projeto de 2003 com o objetivo de alcançar na Bahia, um apoio estatal às EFA, nos mesmos pressupostos do Amapá, garantindo a gestão dos agricultores.

A regulamentação de um projeto como este traria para as escolas famílias no estado um significativo resultado no que concerne ao quesito da manutenção das EFA, o trâmite legal no entanto não parece muito simples haja vista a peculiaridade do *status* de instituição “comunitária” interpretada como “não pública”, que dificulta a regulamentação das escolas famílias como aptas a receberem tal assistência. O momento apesar disso, é de esperança, a REFAISA afirma estar empenhada junto com a AECOFABA, no sentido de alcançar este objetivo, desde quando a gestão das escolas não esteja sob a perspectiva de negociação¹⁰³.

d) as entidades

Quanto às entidades, existe uma colaboração de níveis diferenciados. Para a escola família, as entidades que comungam com os mesmos preceitos de participação política e envolvimento nas lutas sociais do campo, são bem-vindas para estabelecer parcerias com a instituição.

Muitas das parcerias da escola não necessariamente implicam em retorno financeiro, mas em oportunidades de experiências formativas para os seus alunos. Como pode ser o caso de muitos sindicatos rurais.

Os sindicatos dos trabalhadores rurais são entidades que buscam trabalhar em sintonia com a escola. Na Assembléia de pais, alguns representantes de STR destes municípios ajudaram na avaliação dessas parcerias e se colocaram à disposição para realizarem o trabalho de formação dos jovens junto à escola. Alguns destes sindicatos já têm inclusive um acordo com a escola proporcionando estágio para os alunos do EM.

Segundo o representante do STR de Itiúba em depoimento na Assembléia, os alunos da escola têm um bom comportamento, o estágio que realizam no Sindicato, apesar disso, não chega a ser satisfatório pois não se sabe ainda como aproveitar esta mão-de-obra dos alunos. O representante diz que ainda não conseguiram ajudar com a formação como desejariam: “*A gente entende que o caminho é este! A escola família junto com os sindicatos podem*

¹⁰² Programa Estadual de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola (EFAs) do Estado da Bahia. - **Publicado no D.O de 17/09/2003**

¹⁰³ Existe também, em nível federal, uma discussão latente do apoio do governo ao movimento das CEFFA, esta se chama “federalização” e encontra entraves similares quando na discussão do conceito de “escola comunitária” e escola pública.

colaborar para construir melhor um futuro para os alunos”. (presidente do STR de Itiúba, 2006).

A SINFR, uma das principais fontes de referência das escolas famílias, teve forte influência no início da escola com relevante apoio financeiro e contínuo apoio na questão da formação dos monitores. Segundo os sujeitos da escola, a instituição tem como proposta continuar a colaborar neste item de formação, desde quando via as redes estaduais e a rede nacional de escolas famílias.

A Igreja de Monte Santo também apoiou a escola desde o seu momento inicial. Quase uma década mais tarde, a Igreja começa a *reeditar* a sua relação colaborativa com a instituição escolar. Ao falar do envolvimento da Igreja com o projeto da EFA de Monte Santo, a Irmã explica:

Primeiro fomos oferecendo a estrutura da Paróquia, as reuniões para os encontros...aos poucos eles foram construindo, e até o ano passado (2005) nós colaborávamos economicamente, porque agora vemos que eles podem e devem caminhar com seus próprios pés.

Agora a nossa colaboração é de estar por aqui, ajudando, eu venho uma vez por semana, fico o dia todo com eles, pra trabalhar com a formação humana. (Irmã da Congregação das Consolatas, pesquisa de campo. 2006)

A decisão da Igreja deixou boa parte dos pais inseguros; esta era uma fonte de renda segura, que adicionava ao contexto uma imagem de estabilidade e confiança. As famílias me contam que discutiram estes rumos em uma Assembléia de pais, lá eles refletiram sobre o significado desta nova organização financeira e da necessidade de criarem alternativas para superar o momento difícil.

Conversando na varanda da casa após o almoço, os pais da aluna me explicam...

Mãe –(...) Porque eles (os alunos) têm uma hora de trabalho, meia hora, trabalham para a escola, para tirar verdura, para tirar feijão, para sobreviver na escola também...

Olha, todo mundo junto ajuda, cada qual leva sua feirinha...eu nunca deixo de ir na assembléia, o que eu puder fazer eu faço, o que eu não puder fazer...

Pai - A feira a gente levava para ajudar, agora a gente ta dando é dinheiro...!! A gente dá dinheiro para eles comprarem o que precisam... eles misturam os dinheiros todo e compram o que precisa.

Mãe - Agora a coisa está muito difícil...por que com a falta de ajuda das freiras, as famílias sozinhas não tem como sustentar a escola. As freiras ajudavam muito mas também agora não tão podendo muito.

A gente ficou sabendo na assembléia que a coisa está apertando...

Pai - Olha, 200 e tantos alunos como pode ser? Todo dia tem gente chegando mais, é muita gente, fora a conta de luz e telefone, o carro que vive quebrado...

Mãe - a gente contribui, mas a gente não pode ajudar em tudo né? Fica difícil...

Pesquisadora: Porque as irmãs estão parando de contribuir?

Mãe - A resposta que elas deram foi que elas vão abrir uma nova conta...pra contribuir. Agora elas também estão com dificuldades.

Foi discutido numa assembléia.

Então a coisa está assim...a gente tem que torcer para que a escola consiga sair desta. Pelo bem de todo mundo aqui.

(Pai e mãe T, Fundos de Pasto, pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)

e) as famílias

Os depoimentos indicam que os pais ajudam com o que podem, a feira, um saco de feijão, uma abóbora, 20 reais, às vezes um bode, um frango. Existe uma expectativa que todos colaborem, mas a escola mostra-se sensível para com a condição de ajuda de cada família. O fato da escola ao longo do tempo deixar sempre a cargo das famílias que delimitem o quando e o como ajudar provoca em muitas das casas, uma apreciação incomensurada pela ajuda à educação dos filhos, assim como uma co-responsabilidade que os imputa no dever da participação.

A escola para funcionar depende muito dos pais. Muita gente acha isto muito estranho, mas na verdade pensando a realidade da escola, pensando desde o começo, todo mundo sabe no início foi falado que é uma escola diferente, muita gente não acostumou com este clima. Mas eu sou acostumada, é uma escola diferente que a gente precisa, diferente assim para estudar a realidade, a gente precisa buscar uma coisa pra nossa vida, e não tem como buscar sozinha...buscar assim uma alternativa...que é uma coisa importante, e a escola estuda a alternativa da realidade da terra. Isto é importante.

(Mãe T, Fundo de Pasto, pesquisa de campo. Monte Santo, 2006)

Entre as seis comunidades visitadas para a realização da pesquisa de campo, pude observar que as famílias com melhores condições financeiras localizavam-se em Fundos de Pasto. As famílias de povoados e de assentamento, com poucas exceções, demonstravam encontrar mais dificuldades com a questão dos recursos. Falavam com infinito apreço pela manutenção de seus filhos na escola muitas vezes com raras contribuições financeiras por parte deles.

Mãe - se você puder ajudar com a escola você ajuda, com o mutirão com o que for, a gente anda lá, participa dos encontros, da reunião, a gente sabe qual é a dificuldade que a escola está passando lá dentro...

Pai - a gente que vai lá já chama a escola de família, né? Se uma pessoa tem oito filhos dentro de casa, tudo que ele pega, a situação não dá e lá que é quase 200? Se é família lá, a família é grande, bom eles tem recurso também, mas a despesa dobra...mas tem gente que não entende. Que acha que a associação cobre, mas eu acho que não, a gente tem que se basear com as despesas que a gente tem em casa, que é uma família...

Pai - [...] Olha eu lhe digo com certeza, eu não sei como é que dá, pelo tanto de gente que tem lá...eu já tive lá em assembléia, eles mostram para quem quer ver...olha é um milagre, é um milagre! pelo dinheiro que entra, dá para tanta coisa assim!

Mas só dá porque eles se viram, eles tem criação também, mas se fosse só pelo dinheiro que entra da gente...dava nada!!!

Mas se não fosse isto, não tinha condição não.
(Pai e Mãe D)

Percebo nas conversas com as comunidades a crescente e irrefutável confiança destes pais na gestão da escola. Observo que tal confiança advém da forma como a escola lida com os recursos que obtém e da forma como as ações são discutidas, analisadas em fóruns específicos (como reunião de pais, assembléias, visitas), e a sensibilidade que as pessoas têm diante do que é possível ser feito por cada um em função de mantê-los como parte integrante do contexto.

Eu lembro que na assembléia do ano passado foi feita a discussão com relação até a federalização e nós debatemos as duas coisas, tem a dificuldade financeira, só que a escola vai além da dificuldade financeira né? Eu acho que se a gente resolver o problema financeiro a gente pode encontrar uma dificuldade bem maior que a financeira que é perder esta característica própria dela...ela tem o objetivo geral e o objetivo específico dela mesmo. E a idéia da federalização das EFA a gente não tinha nem tão claro, nem os agricultores, nem os alunos... a municipalização a gente até tem, que é o município administrando junto... e a federalização a gente não sabe até onde vai, quando houve a discussão a gente nem sabia mesmo...será que mesmo que esta proposta de federalização seja de que a gente permaneça com autonomia, esta proposta vai durar para sempre??
(Aluno 1, grupo focal alunos do EM, 2006)

f) a associação de agricultores da escola

O papel da Associação Regional da Escola Família Agrícola (AREFASE) na construção desta autonomia é de significativa importância. A associação composta por representantes de pais, monitores e alunos temporariamente eleitos, é a responsável pelas grandes tomadas de decisões da escola. É mediante a AREFASE e sob concordância em assembléias que a escola segue administrando a sua propriedade enquanto instituição educativa. Cabe à AREFASE, juntamente com a equipe de monitores, a avaliação, aprovação e legitimação dos projetos que a escola assume para o trabalho com as comunidades. A associação é vista com respeito por parte dos demais sujeitos da escola e tem garantido de forma legítima a função gestora .que lhe cabe.

Também na Assembléia de pais, a Coordenação da Associação foi submetida à avaliação, e teve como pontos negativos as dificuldades para se reunirem e a necessidade de envolver mais representantes dos alunos e pais. Para os pais que fazem parte da Coordenação, o trabalho demanda muita responsabilidade e compromisso, e muitas vezes mostra-se complicado de ser operacionalizado satisfatoriamente.

Pai U - A gente precisa ver que a gente muitas vezes só fala do que está faltando mas se a gente parar para pensar que essa Associação sem fins lucrativos está seguindo como trabalho de forma muito corajosa!

Quem esta nessa associação tem o dom e também é Deus que dá essa luz!
 Eu queria sugerir que cada reunião da Coordenação tivesse um aluno ou dois, para que eles aprendessem pra ver como os companheiros participam e trabalham sem fins lucrativos!
 (Debate durante a Assembléia de Pais, pesquisa de campo. Novembro,2006)

O que percebemos, então, é que com a consolidação da escola enquanto instituição educacional reconhecida, os passos a serem dados são em função da busca pela autonomia financeira. É em nome desta autonomia e da consolidação institucional, que as EFA não podem depender infinitamente de doações de entidades (ainda que possa recebê-las). Elas fazem parte de uma *rede solidária* onde muitos segmentos se encontram na luta por melhor qualidade de vida no campo; portanto, o apoio entre eles se estabelece, ainda que temporariamente, ainda que precário, ou insuficiente, é eficaz para não deixar a luta ser apenas de uma, e para re-significar a luta do coletivo.

Redes informais se criam ao redor dos Centros onde famílias, comunidades, igrejas, associações, movimentos e grupos formais e informais, sindicatos, lutam coletivamente em frentes tão diversificadas como a preservação do meio-ambiente, a defesa da terra e do direito a seu acesso, a organização de formas coletivas de produção em fundos de pasto comunitários, a implementação de políticas públicas apropriadas e democráticas, a introdução de tecnologias apropriadas às condições climáticas, a exemplo do semi-árido. (De Burghgrave, 2003,p.35)

No que tange ao poder público, a questão torna-se diferenciada. Por seu caráter organizacional e sua identificação com os movimentos sociais do campo locais e regionais, percebemos que as relações com o poder público nem sempre são bem vindas, por ambas as partes, e o processo de negociação entre ambos é muitas vezes baseado no tensionamento político. No entanto, é inegável o trabalho social que tais instituições desenvolvem no rural baiano, um lugar de poucas ações em prol dos sujeitos sociais do campo. Para os pais, alunos e monitores, uma instituição como esta, sem fins lucrativos, que trabalha em função de melhoria de qualidade de vida no local, que abarca um universo significativo de alunos e atende a diversos contextos comunitários evidentemente desassistidos pelas políticas públicas locais, não pode ser ignorada pelo poder público. Ao contrário, talvez pudesse ser cadastrada como uma entidade de caráter socioeducacional com suficiente justificativa para ter o apoio regulamentado do estado. Pois, são centenas de alunos na Bahia, sendo capacitados e formados para a vida do campo.

Estes são os debates atuais frente à manutenção das EFAs na Bahia.

Isto são questionamentos que a gente tem, e os trabalhadores, os agricultores, todo mundo acaba se preocupando, mas depois a gente encontra saídas...sempre há um meio, sempre há um jeito e as comunidades contribuem bastante...não o suficiente, para dar sustentabilidade, mas eles

tentam e isto motiva também, o fato do agricultor plantar o feijão na comunidade e chegar no final da colheita e pegar e trazer para a escola... não é tão simples assim, a gente pegar e entregar tudo isto ao poder...isto é nosso! Vamos federalizar/municipalizar o espaço? não! Peraí...O senso de pertença do agricultor é muito forte! Todos se sentem responsáveis.
(Aluno 1, grupo focal alunos do EM, 2006)

Qual futuro ?

O futuro da escola família reside no coração das pessoas que nela estão inseridas. A percepção de que a escola é de todos faz construir uma força em todos para que o sonho não acabe. (Ilustração 49)



Ilustração 49. *“Trago comigo a semente de um novo jeito de viver e amar. Somos povo esperança, gerando a mudança vamos transformar...” Trecho de música cantada nos encontros da EFASE (Fonte EFASE. Monte Santo 2003).*

O que nos chama mais a atenção é que o contexto se consolida à medida em que enfrenta suas primeiras crises. Muda-se o quadro de monitores, acrescentam-se as comunidades, alguns vão, outros voltam, muitos permanecem...mas o contexto sobrevive, cresce, firma-se enquanto instituição, articula-se cada vez mais, enfrenta problemas diferentes, estágios diferentes, uma nova luta a cada dia...

As buscas pelo reconhecimento, recursos, formação da equipe, produção, união dos agricultores, articulação dos movimentos, participação das comunidades, institucionalização dos direitos tornam-se em batalhas de diversas dimensões, possibilidades e desafios. Em alguns momentos tive a percepção de que a escola vai na direção do campo, mas, muitas vezes, se perde na direção da sala de aula.

A busca pela transformação nem sempre permite a organização de um trabalho transformador, a ansiedade pela construção de um contexto politicamente fortalecido pode em muitos casos, trazer as fragilidades deste mesmo contexto.

Então ocorrem os dilemas situados entre a militância e a disciplina estratégica. Não há tempo para a organização da equipe, não há tempo para a organização do trabalho, nem para

as visitas qualitativas nas comunidades, nem há tempo para digerir onde estão os verdadeiros problemas, para perceber os sinais de cansaço que o companheiro tem dado, antes de perdê-lo....As vezes não há tempo nem para perceber como as acerolas surgiram, foram colhidas, processadas e digeridas durante vários meses...pois diferente do que se pensa, no ritmo lento das falas mansas, do andar tranqüilo de cada um, o tempo voa em Monte Santo. A luta que Monte Santo respira é tão cheia de *nuances*...que os sujeitos vão se contaminando com as demandas em um processo de ativismo quase tão inacreditável quanto a caatinga verde dos fundos de pasto após 60 dias sem chuva... (Ilustração 50)



Ilustração 50. *Percepções Sertanejas 13: “Mas me conta uma coisa professora: pra que serve mesmo esta pesquisa que a senhora ta fazendo? Vai ajudar em que lá na nossa escola??”.* (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).

O que pode sair deste contexto? O que pode brotar desta plantação de sentimentos de transformação?

Por que aqui os jovens podem se frustrar ou podem continuar na luta...é assim, entre o sonho, a utopia e a realidade.

O importante é criar a unidade e vínculos de rede, porque sozinhos eles não podem ir longe!

(Irmã da Congregação das Consolatas, pesquisa de campo, 2006)

Assim como em outras histórias do sertão que vimos nestes percursos sociais anteriormente discutidos, é a conexão entre os sujeitos, o sentimento identitário dos grupos, e a força espiritual que os une, que pode dar vida a este movimento. O contexto da EFASE é um símbolo da luta por um olhar diferenciado sobre o ambiente sertanejo, uma opção em torno de uma crença na forma de ser e permanecer neste pedaço de campo. Como ocorreu nos vínculos canudenses no final do século XIX; como ocorreu no Movimento das Comunidades de Fundos de Pasto, nos últimos 30 anos e como ocorre em diferentes proporções entre os sujeitos da escola família nos últimos 11 anos.

Optei por discutir a escola enquanto processo de construção, na sua gênese, pois ao conhecer a escola pronta, em andamento, frequentemente me questionava no começo daquilo tudo. Juntar-se à escola, mesmo após sua consolidação é inegavelmente um passo de reconhecimento e fortalecimento da luta, pois a luta continua. Mas o que me chamou atenção nesta história da escola família, foi o seu início. O que de fato mobilizou as pessoas para romperem com o instituído e optarem por uma nova proposta que nem conheciam direito? Uma demonstração de desolação que traduz-se em buscas ...

Será que podemos ter a dimensão do que isto significa para estes homens e mulheres do campo? Este estudo tentou mergulhar nesta busca e neste movimento, capaz de mobilizar as pessoas, articular as idéias, juntar forças e concretizar os desejos.

Enquanto penso em tudo isso, fico questionando quais os limites de contribuição deste estudo. De que forma um estudo acadêmico pode contribuir sem que atrole o ritmo do que já foi alcançado com tanto esforço? As críticas que surgem são no sentido de olhar o contexto para além do que está posto. Mas não há com isso, uma arrogância acadêmica de acreditar que os problemas seriam todos resolvidos em situações diferenciadas. Para mim, o fruto desta pesquisa é deixar muito claro que a construção da escola família e a manutenção da mesma são resultados de uma força comunitária de rara beleza. E chamar a atenção para a fé que existe nas pessoas que agem na construção de um lugar melhor. Uma fé que mobiliza, que não espera, que alcança. É uma fé em Deus, mas, sobretudo, uma fé no outro e no coletivo que se instala, um sentimento próprio de quem faz parte, de quem tem história junto, de quem pertence. Difícil de se apropriar...

Começa a chover forte no fundo de pasto... uma tarde de setembro.

Pai: Olha a chuva do sertão aí! Chuva de trovoada!

Mãe: É a chuva para aflorar o umbuzeiro! É o mês de aflorar!

Pai: Agora o mês de agosto e setembro é o tempo do umbuzeiro florir!

Amigo: Oh que chuva boa...bonita esta...a senhora não conhece chuva assim...!

(Família Q, 2006)

5 CONSIDERAÇÕES

A gente é muito pobre, mas feliz... daquele que é pobre mas reconhece que tem Deus, que Deus nos ajuda. A gente trabalha na roça, vamos dizer feijão, milho quando tem bastante chuva... a farinha, a gente compra, mas se a gente tem a mandioca...a gente tem a farinha daqui. Mas as outras coisas é muito racionada e a gente tem que estar sobrevivendo e ajudando nossos filhos, pois a única herança de grande valor que a gente vai deixar pros nossos filhos é a educação e eu sempre me preocupo e oriento a ela e aos outros também que tem que estudar...

(Mãe K)

O percurso social deste estudo, que se iniciou com a discussão da lacuna do Estado nas políticas educacionais comprometidas e adequadas ao cenário idiossincrático do rural brasileiro, teve a intenção de compreender a busca por propostas educacionais alternativas e de qualidade de vida no campo, ao longo da nossa história. A inserção da *escola família agrícola* no campo brasileiro justifica-se em grande parte, pela demanda da sociedade civil do campo por uma educação que partisse da realidade e perspectiva dos sujeitos que nele habitam. Essa história é uma demonstração da força identitária que une as pessoas em torno de um sonho comum, em um caminhar ininterrupto, permeado por sintomas de cansaço e momentos de celebrações.

Para que esta pesquisa, com sua perspectiva teórico metodológica de “problematizações múltiplas”, cumpra com a sua função social (uma das minhas expectativas), gostaria de deixar nas considerações finais alguns sinais dos debates necessários ao pensamento em torno das *escolas famílias* como um todo, e especialmente as baianas, por onde o rural muitas vezes se encontra na latência do coronelismo.

Sinto-me na obrigação de, com este trabalho, reforçar a necessidade de questionar o silenciamento acadêmico frente a experiências tão vivas na educação popular do rural brasileiro como é o exemplo das escolas famílias. Creio que da mesma forma que as políticas públicas parecem não enxergar a realidade de atuação da *Pedagogia da Alternância* no Brasil, a universidade também parece ter compactuado com sua omissão frente a esta proposta. Aqui está mais uma pesquisa na busca pela compreensão da Alternância e seus pressupostos, na busca pela forma mais colaborativa de apoiar a idéia da gestão participativa, do caráter comunitário, local, solidário que nela se instala e de, se possível, contribuir para que o caminho seja menos árduo.

- **A importância da consolidação do movimento das EFA .**

Embora haja o reconhecimento do movimento socioeducativo das EFA, acredito que existe uma lacuna na organização deste coletivo enquanto movimento social de reconhecida força política no campo e nas relações com o Estado. As EFA na sua quase crise identitária frente ao seu pressuposto teórico-metodológico - a *Pedagogia da Alternância*, precisam reconfigurar esta perspectiva de *movimento social* e fazer da estrutura organizacional que possuem, um coletivo identitário de maior ressonância política para as possíveis e necessárias lutas travadas para além do território local no qual se inserem. Re-significar o *movimento educativo* enquanto *movimento social político representativo*, é, na minha concepção, um passo premente no reconhecimento valorativo das *escolas famílias* pelos campos do Brasil.

- **A importância da articulação em redes**

É importante observar que as redes não necessariamente significam um *movimento social*. Elas podem colaborar com a viabilização do mesmo, mas caso não façam parte de um projeto político de enfrentamento nas relações sociedade/estado (necessário à proposta de um MS), elas se tornam uma *agregação* de escolas com pontuais e específicas demandas.

Ainda assim, vale ressaltar, que as redes formam o abrigo das EFA, mediante a articulação em redes eles conseguem alcançar muita das metas a que se propõem.

As peculiaridades das redes e, o por vezes, tensionamento político entre elas, não devem ser vistos como fragilidades no movimento educativo das EFA, mas sim como um fórum de diálogo capaz de fortalecer os princípios da Alternância e criar condições de atuações mais eficazes na relação com o “outro”. Mesmo com toda a vinculação das escolas em dimensões internacionais, as redes precisam salvaguardar estas peculiaridades, lidar com suas idiosincrasias e preservar a sua essência regional.

As redes, volto a afirmar, precisam de uma ação mais sincronizada do ponto de vista político (operacionalizando/viabilizando a discussão de *movimento social*). Precisam demarcar onde o perigo se situa e colocar a espinha dorsal como proposta política-pedagógica de força. As negociações com o poder público feitas em redes podem conceder a valorização/consolidação do movimento e colaborar para que os arranjos sociopolíticos sejam melhores monitorados. A rede deve continuar investindo na capacitação dos monitores e na permanência dos mesmos nos centros de alternância. A capacitação docente deve estar vinculada a um tempo mínimo de atuação nos contextos escolares para que não corramos o

risco de investir em profissionais que, sem condições de trabalho, busquem outras fontes de atuação quando poderiam estar enriquecendo os contextos das *escolas famílias*.

- **O apoio governamental**

É fundamental que as políticas públicas do campo brasileiro se detenham no diálogo com os movimentos sociais. A história nos mostrou os equívocos das políticas compensatórias e inadequadas para o rural do nosso país. A dinâmica social tem muito a nos ensinar e os grupos e organizações sociais aprenderam muito nesta batalha por qualidade de vida nos campos do Brasil. O Estado não pode ignorar o que foi e tem sido construído na busca por alternativas ao seu próprio descompasso sócio-político.

Indicadores como a crescente inserção dos alunos na escola comunitária; o aumento do território de abrangência dessas comunidades participantes; a existência nos últimos três anos do curso de Ensino Médio na EFASE, trazendo para o seu território, a inserção de alunos de comunidades que normalmente estariam estudando nas sedes dos municípios; a demarcada opção pela escola rural por esses alunos e suas famílias; o inegável potencial de articulação intermunicipal, com a vinda de alunos de outras escolas famílias em busca da continuidade de seus estudos dentro da perspectiva da Alternância; a articulação com os movimentos populares e entidades de reconhecida importância local e regional demonstram a legítima consolidação da instituição educacional (alternativa) que se estabelece no território sertanejo.

Desta forma, acredito, os poderes públicos e suas correspondentes secretarias de educação municipais e estaduais não poderiam negar o processo educativo proveniente dessa instituição, e conseqüentemente, estabelecer um mínimo de negociação reconhecendo e colaborando com o seu potencial educacional nas regiões.

- **A perspectiva da formação docente (graduação + pesquisas) e permanência do trabalho na EFA**

O processo de formação docente dentro da Alternância tem sido, ao longo do tempo, responsável pela capacitação dos monitores que atuam nas EFA. Em grande parte este trabalho é a lapidação da formação desses educadores populares que atuam no campo com uma rica história de engajamento político socioambiental. O movimento dos CEFFA tem uma rica e pertinente proposta de formação docente que até então tem tentado suprir as demandas dos seus monitores nos desafios inerentes da sua peculiaridade pedagógica. Mas atualmente, a formação dos monitores encontra-se diante das seguintes questões: reconhecimento do processo de formação existente no movimento e busca pela construção de um processos formativos externos (formação docente em instituições de ensino superior) que viabilizem uma graduação voltada às demandas da Alternância. Enquanto o trâmite da formação interna

não alcança os diversos territórios de EFA do Brasil, a pressão pela graduação universitária tem impulsionado monitores e escolas a buscarem os cursos de licenciatura universitária para garantir maiores possibilidades institucionais das EFA no campo. Os cursos universitários convencionais por sua vez, não contemplam as demandas de formação destes profissionais e suas especificidades. Para que a graduação potencialize de fato os contextos das escolas famílias, é necessário que os cursos estejam voltados para a sua realidade, tanto no que concerne as dinâmicas das práticas escolares, quanto na dinâmica da relação com o entorno. A formação do monitor deve, portanto, estar pautada nos princípios da alternância e seria imprescindível que as universidades pudessem acolher o diálogo entre as redes de escolas famílias, para ajudá-las a pensar em como formatar uma proposta de graduação e pesquisa destinada, ou pelo menos suficientemente sensível, ao contexto das EFA no estado.

- **A importância do planejamento**

No cotidiano da EFASE, as demandas parecem inversamente proporcionais ao tempo para resolvê-las. A sistemática de planejamento é contemplada, mas a operacionalização do mesmo é por vezes atropelada pela dinâmica escolar. As reuniões acontecem, são periódicas, rendem discussões e reflexões, mas não chegam a resultar em uma proposta de trabalho sintonizada com a agenda escolar. A EFASE encontra problemas de organização de suas prioridades, problemas na administração de suas demandas, problemas de desequilíbrio de funções pedagógicas, problemas de sobrecarga de monitores, problemas de coordenação pedagógica.

Em nome da “gestão participativa”, a equipe peca por não tomar decisões referendadas, peca por trabalhar em muitas circunstâncias curativas podendo ter uma postura mais preventiva. Muitas vezes não enxerga os riscos para evitá-los na relação com o outro. E sendo assim, a equipe acaba sempre deixando as circunstâncias definirem o percurso, o que implica em atitudes espontaneístas no trabalho e na repercussão do mesmo. O ativismo geralmente coloca a escola em uma “gincana social” que a confunde no seu papel pedagógico. Planejar melhor é preciso, delimitar os rumos, assumir as tarefas, olhar com carinho para o companheiro ao lado que pode estar pedindo socorro já quase sem energia... seriam algumas das dicas que ousou passar.

Ao longo dos quatro anos, percebo que a rotatividade dos monitores da escola pode indicar que existe algo nesta dinâmica que não deixa a demanda de cada um ser percebida, e que julga ser o coletivo uma plataforma política sem pessoas dentro dela (pessoas que pensam, choram, riem e ficam cansadas...). Talvez com melhores condições de trabalho, a equipe estivesse menos vulnerável e mais preparada para seguir seu curso.

- **A formação para o trabalho**

A EFASE na minha compreensão alcançou um equilíbrio enquanto uma instituição de formação para o trabalho no campo. Os seus alunos estão tendo a oportunidade de experimentar uma formação de caráter emancipatório, onde a autonomia é colocada como princípio, assim como o respeito ao outro e a luta pelas melhores condições de vida no campo. O trabalho é visto dentro de uma perspectiva propositiva, sem subserviência, com responsabilidade e cooperação, o aluno lida com a enxada e com o computador em dimensões proporcionais. Entende a função de cada instrumento de trabalho no seu cotidiano e creio que dificilmente será constrangido em circunstâncias adversas pois aprende a lidar com a situação que se apresenta.

Este aluno pode estar saindo para o contexto urbano, pode estar permanecendo no contexto rural, mas tem grandes chances de estar assumindo um certo protagonismo onde for, pautado em uma forte perspectiva de formação humana e solidária.

- **A formação política**

Esta, na minha perspectiva, ao mesmo tempo que um encantamento, uma fragilidade...a formação para militância não deveria estar atropelando a trajetória escolar. São sintonizadas, não podem ser preteridas. Este aluno difere dos seus pais por estar tendo pela primeira vez a oportunidade de formação escolar dentro de seus próprios princípios políticos. Poderia por isso mesmo, estar encaminhando um rumo novo a esta trajetória, e adicionar ao caráter militante, a chance de galgar espaços antes pouco contemplados pelos pais. Poderiam ser tais alunos os futuros advogados dos agricultores, agrônomos, pedagogos, veterinários? Poderiam estes alunos exercer o papel de técnicos e profissionais de fora que estão colaborando com as comunidades? Poderiam ser estes os futuros pesquisadores reportando suas histórias com total autoridade? A escola pode colaborar com esta possibilidade, equilibrando melhor a sua função social enquanto instituição escolar e sua função social enquanto “organização comunitária”, um casamento necessário mas nem sempre muito tranquilo.

- **A formação socioambiental**

A escola do campo é uma escola em prol do ambiente rural, da busca pelo equilíbrio do ambiente com a sua sociedade. Ela não pode ignorar a questão ambiental que pulsa em seu cotidiano e as relações de poder viscerais ao seu entorno. O papel da escola do campo é conseguir o diálogo socioambiental na sua proposta política educacional. A *escola família* tem essa força em sua proposta.

A presença de um aluno de escola família nas comunidades denota a importância do trabalho escolar no cotidiano do campo. O trabalho com as questões ambientais tem, na medida do possível, surtido efeito no cotidiano dos alunos, das famílias e suas comunidades. Muitas vezes a constatação é de que as comunidades têm consciência do manejo do lixo, dos efeitos das queimadas, dos agrotóxicos, do cuidado com as aguadas, nem todos são atuantes, mas a noção *da necessidade do cuidado* está sendo adquirida, a re-avaliação das práticas tem sido feitas, no conjunto, a relação com a caatinga está sendo reconfigurada. O processo educativo é lento, mas inegável. E neste sentido, o papel da escola tem sido bem-sucedido, podemos inferir que a escola família de Monte Santo está em busca da qualidade ambiental no sertão.

A reflexão em torno da conservação e enriquecimento da caatinga é bem compreendida, os alunos compraram a briga ambiental e a compreendem dentro de um universo sistêmico de sofisticada configuração, têm noção do valor da água, das plantas, dos animais, e da ação do homem frente à problemática ambiental. Compreendem as implicações da seca, da necessidade da tecnologia apropriada para lidar com a seca, dos limites e possibilidades de se viver no sertão. Têm noção da complexa relação campo/cidade e da necessidade de desnaturalizar as condições socioambientais historicamente construídas. Tais noções podem não chegar apenas por intermédio da escola, mas também no envolvimento com os movimentos sociais, com os trabalhos de base que a presença na escola tem incentivado. Adicionemos a isto, a relação afetiva com *o lugar*, os sentimentos indescritíveis que captamos na relação com o outro: O *prazer* em fazer parte do contexto, o *orgulho* de cuidar do espaço. A *alegria* de poder mostrar ao outro as belezas que enxergam cotidianamente. O *bem-estar* em receber alguém no lugar em que se encontram...

Aqui, a lógica socioambiental se materializa, a *escola família* tem como pressuposto esta conexão com o ambiente rural, ela é uma proposta educacional do campo com os enfrentamentos necessários e inerentes à relação *ambiente e sociedade*. Na minha perspectiva, esta compreensão do ambiente, como o contexto do qual os sujeitos fazem parte e são indissociáveis, denota a sofisticação da leitura socioambiental existente. Aqui, o discurso do “desenvolvimento do meio” dilui-se: o ambiente e a relação das pessoas com este ambiente é o que protagoniza o contexto.

Portanto, para os seus sujeitos sociais da *Escola Família Agrícola do Sertão*, a relação é de encadeamento: pertencimento, engajamento político, participação, ação, reflexão e mais pertencimento. O sertão agradece. (Ilustração 51).



Ilustração 51. *Percepção sertaneja 14: “Ah eu duvido que a senhora conheça um pôr do sol como o nosso! Olha, quando Deus quer, Deus capricha!”* (Itiúba, 2006).

Tais considerações são feitas no sentido de registrar os sintomas de um trabalho escolar complexo, difícil e de inegável potencial socioambiental. Talvez nada que não saibam, talvez nada novo, mas de certa forma, algo que deveria ser dito enquanto se parabeniza os sujeitos pelo já alcançado. É surpreendente o processo de construção desta escola, é surpreendente o que esta história tem a nos ensinar.

Aproveito para fechar o texto, com a fala de quem entende. No pôr do sol do assentamento, questionada sobre o futuro da escola, a mãe profetiza...

O pior já passou, que foi o começo, quando a gente não sabia se ia dar certo, quando a gente só pensava em como a gente ia dar conta de tanta coisa como construir um negócio daquele...agora não, é só bom! Agora a gente vê os frutos quando os meninos voltam para casa...
(Mãe U, agricultora de assentamento, pesquisa de campo. Itiúba, 2006).

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, José Carlos. *O Educador A Caminho Da Roça (Notas Introdutórias Para Uma Conceituação De Educação Rural)*. Universidade de São Paulo – Dissertação de Mestrado. 1982

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAHIA. Secretaria de Educação. *Leis Básicas de Educação. Ação Educar*. Salvador, 199-V.1.

BAIARDI, Amílcar. Neoprodutivismo, neoassociativismo e turismo campestre: outras faces do novo rural. *Faces do Novo Rural*. Revista Semestral do Centro de Recursos Humanos (CRH). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFBA, Salvador, n. 28, p. 11 - 25 , jan./jun. 1998.

BEGNAMI, João Batista. A experiência das Escolas Famílias Agrícolas - EFA's do Brasil. In: *PEDAGOGIA da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. Brasília, DF. União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), 2002.

_____. *Formação Pedagógica de monitores das escolas famílias Agrícolas e alternâncias. Um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Departamento de Ciências da Educação e Formação. Universidade François Rabelais de Tours – França 2003

BOAVENTURA, E. *O Parque Estadual de Canudos*. Edição Rememorativa do Centenário da Guerra de Canudos. Salvador: Secretaria de cultura e Turismo da Bahia, 1997.

BOBBIO, Norberto. *Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BORGES, Celma. Alfabetização de adultos como política educacional dos movimentos sociais. *Caderno Centro de Recursos Humanos (CRH)*. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas /UFBA, Salvador, n.18, p.76-116, 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. *Educação popular*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *As Flores de Abril. Movimento Sociais e Educação Ambiental*. Campinas, SP. Autores Associados, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 36/2001. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Brasília, 2001. Processo no. 23001.000329/2001-55. Aprovado em 04 de dezembro de 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BUFFA, Éster; NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CALASANS, José. Dossiê Canudos. *Revista USP*, São Paulo, n. 20, p.6 - 27, dez. 1993, fev. 1994.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALIERI, Rogério Omar. *Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local*. Dissertação de Mestrado. Lavras:UFLA, 2002

CALVÓ, Pedro Puig. Centros familiares de formação em alternância. In: *ALTERNÂNCIA e desenvolvimento*. Salvador, Bahia. União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), 1999.

_____. Formação pessoal e desenvolvimento local. In: *PEDAGOGIA da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. Brasília, DF. União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), 2002.

CARVALHO, Marta M. Chagas. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Franklin Plessmann de. *Organização em Comunidades de Fundos de Pasto*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - UFBA, 2006 – (no prelo)

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. O poder da identidade. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 2.

CAVALCANTE, Ludmila. *A escola família agrícola – quais caminhos em que direção?* In: *Educação e Convivência no Campo...Analisando saídas e propondo direções*. Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-Árido. Rede de Educação do Semi-árido. Ano 01 - No 02. ISSN 1980-2129. Juazeiro, BA. 2006

CIAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar-políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

CHIZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

COSTA, Luiz Antônio M. C. *Roubaram a nossa escada – os países centrais proibem-nos as políticas que os desenvolvera*. Nós e Mundo II. *Revista Carta Capital*, ano 10, n. 296, p.32-38, jun. 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CRAIB, Ian. *Modern social theory: from Parsons to Habermas*. London, UK: Harvester Wheatsheaf, 1992.

CUNHA, Célio. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1981.

CUNHA, Euclides. *Os sertões*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DE BURGHGRAVE, Thierry. *Autoformação e participação no meio sócio-profissional: abordagem biográfica de dois agricultores do Movimento das Escolas Famílias Agrícolas*. Mestrado Internacional em Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa – Portugal. Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação. Universidade François Rabelais de Tours – França. 2003.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001

_____. Participação e avaliação: projetos de intervenção e ação. In: SORRENTINO, Marcos (Org.). *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2001. p. 163-184.

DIAS, Eurípedes da Cunha. Arqueologia dos movimentos sociais. In: GOHN, Maria da Glória (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI : antigos e novos atores sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DI ROCCO, Gaetana M. J. *Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1979.

FÁVERO, Osmar (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras – 1823 –1988*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. *Cultura Popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60: – o pacto do silêncio*. São Paulo: Loyola, 1985.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Questão agrária, pesquisa e MST: questões da nossa época*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Diretrizes de uma caminhada*. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FORMAN, Shepard. *Camponeses: sua participação no Brasil*. Tradução de Maria Isabel Erthal Abdenur. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FONSECA, Maria Teresa Lousa. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.

FRANCO, Maria Sylvia de C. *Homens livres e ordem escravocrata*. São Paulo: Ática, 1976.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a construção democrática no Brasil - da ditadura civil-militar à ditadura do capital*. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri, SP: Manole, 2003.

GIMONET, Jean Claude. *L'alternance en formation "Méthode pédagogique ou nouveau système éducatif ? L'expérience des Maisons Familiales Rurales*. In DEMOL, J. N., PILON, J-M. *Alternance, développement personnel et local*. Paris: Harmattan, 1998.

_____. *Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: as casas familiares rurais de educação de educação e de orientação*. In: ALTERNÂNCIA e desenvolvimento. Salvador, Bahia. União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), 1999.

GIROUX, Henry. *Paulo Freire e a política do Pós-colonialismo*. Revista Pátio, "Pedagogia Radical: O legado de Paulo Freire", Porto Alegre, RS, ano 1, n. 2, p.14 - 19 ,ago./out. 1997.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *O Império do Belo Monte – Vida e Morte de Canudos*. São Paulo, SP. Editora Fundação Perseu Abramo. 2001

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas*. In: GOHN, Maria da Glória (Org.) *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GRAZIANO, José; VON DER WEID, Jean Marc; BIANCHINI, Valter “*José Graziano, JeanMarc e Bianchine debatem O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento*”. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário; Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável; Núcleo de Estudos Agrários; Desenvolvimento Rural, 2001

GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e descaminhos dos Movimentos Sociais no campo*. 3. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GUIMARÃES, M. *Educação Ambiental Crítica*. In: *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília. Ministério do Meio Ambiente. 2004.

HADDAD, Sérgio. *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB*. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000

HISTÓRICO INSTITUCIONAL DA REDE DE ESCOLAS FAMILIAS AGRÍCOLAS INTEGRADAS DO SEMI-ÁRIDO – REFAISA. Informativo, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *História*. São Paulo: Ática, 1985.

HOORNAERT, Eduardo. *Os anjos de Canudos – uma revisão histórica*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 1998.

HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia*. Tradução Frank Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

IANNI, Octavio. *A crise do populismo no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

JORNAL DA UNEFAB. Informativo da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. N. 15, jul. 2002.

KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Rosely. (orgs) “*Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas*”, Brasília, DF: articulação nacional, Por uma educação do Campo, no. 4., 2002.

LEFF, Enrique. *Epistemologia Ambiental*. 2 edição. São Paulo, SP: Cortez Editora. 2002.

_____. *Complexidade Ambiental*. São Paulo, SP: Cortez Editora.. 2003.

LEITE, Sergio Celani, *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais, questões da nossa época*. São Paulo: Cortez, 1999.

LEHER, Roberto. *Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação*. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. *Educação Ambiental Transformadora*. In: *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília. Ministério do Meio Ambiente. 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2 ed .Salvador. EDUFBA. 2004.

MARTINS, José de Souza. *A militarização da Questão agrária no Brasil*. Petrópolis, RJ:1985

MCLAREN, Peter. *Um legado de luta e de esperança*. Revista Pátio, “Pedagogia Radical: O legado de Paulo Freire”, Porto Alegre, RS, ano 1, n.. 2, p. 10 - 13 ,ago./out. 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola, 2002.

MOTA, Carlos Guilherme. *Nordeste – 1817: estruturas e argumentos*. São Paulo: Perspectiva. 1972.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira; Thompson Learning, 2004.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A 2001.

NOGUEIRA, J. D. *Casa Familiar Rural no Paraná: organização e implementação de um programa*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, 1998.

NOGUEIRA, J. O.; MAGALHÃES, M.G.; OLIVEIRA, M. S.; SILVA, S. C. *O gigante do sertão – Pe. Aldo Luchetta*. Editora da AECOFABA. Riacho de Santana. Bahia. 2003.

NOSELLA, Paulo. Uma nova educação para o meio rural. *Sistematização e problematização da experiência educacional das escolas família agrícola do movimento de educação promocional do Espírito Santo*. Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica. 1977.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *A Geografia das lutas no campo*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Francisco de. *Queda da ditadura e democratização do Brasil*. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OS FUNDOS DE PASTO QUE QUEREMOS. Documento da Articulação Estadual dos Fundos de Pasto. 2004.

OTTEN, Alexandre. *Só Deus é Grande*. São Paulo, SP. Editora Loyola, 1990.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PETRACCA, Orazio M. *Verbetes "Liderança"*. In: BOBBIO, Norberto. MATTEUCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco (Org). Volume 2, Distrito Federal, Editora UNB. 2004.

PIMENTEL, A. *O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Federal do Rio Grande do Sul. RS. 2002.

PINO, Ivany. *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional*. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Franklin Plessman. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - UFBA, 2006 – (no prelo)

PRADO JÚNIOR, Caio. *A questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

_____. *História*. São Paulo: Ática, 1982.

_____. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

QUEIROZ, João Batista. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional*. (Tese) Doutorado - Universidade de Brasília, UNB, Brasil. 2004.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *D. Sebastião no Brasil. O imaginário em movimentos messiânicos nacionais*. Dossiê Canudos. *Revista USP*, São Paulo, n. 20, p.6 - 27, dez. 1993, fev. 1994.

QUIJANO, Aníbal. *Sistemas alternativos de produção? - Os problemas da terra, os movimentos camponeses e as cooperativas*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.).

Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

RIBEIRO, Marlene. *Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica*. Revista da ANPED, São Paulo, n. 17, p.20-39, 2001.

RIBEIRO, Renato Janine. *O sertão virou mar ou o rebaixamento do que se eleva*. In ABDALA JR., Benjamim. ALEXANDRE, Isabel. (Org) “Canudos, palavra de Deus, sonho na terra”. São Paulo. SP. Editora SENAC. 1997.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A Educação e a ilusão liberal: – origens da escola pública paulista*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

ROBSON, Colin. *Real World Research*. Oxford, UK. Blackwell Publishers. 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÁ, Nicanor Palhares. *Política Educacional e populismo no Brasil*. São Paulo: Cortez; Moraes, 1979.

SANTANA, José Carlos Barreto. *Ciência e Arte: Euclides da Cunha e as Ciências Naturais*. São Paulo: Hucitec; Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político da pós-modernidade* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: – os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Milton. *Território e Sociedade*. São Paulo. Fundação Perseu Abramo. 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1986.

SCHMELKES, Silvia *Pressupostos teóricos para o planejamento da educação de adultos em zonas rurais*, In: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura(MEC), Fundação Educar, Organização dos Estados Americanos (OEA), Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), *Reflexões Teóricas e Metodológicas sobre a educação de jovens e adultos*. Brasília, DF, 1986.

SHERER-WARREN, Ilse. “*Redes de Movimentos sociais*”. São Paulo: Loyola , 1996.

_____. *Movimentos sociais e Educação*. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. Anais. Caxambu, MG: ANPED, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB*. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3. ed. rev. São Paulo: Cortez, 19 .

SILVA, Lourdes Helena. *As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância*. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)- Pontifica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SPEYER, Anne Marie. *Educação e campesinato: uma educação para o homem do meio rural*. AEC do Brasil. São Paulo: Loyola, 1983.

SUCUPIRA, Newton. *O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Educação*. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TANTON, C. *Alternância e parceria: Família e Meio sócio-profissional*. In: *ALTERNÂNCIA e desenvolvimento*. Salvador, Bahia. União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), 1999.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

TOLENTINO, Célia Aparecida Ferreira. *O rural no cinema brasileiro*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

TORRAINE, Alain. *Poderemos viver juntos? iguais e diferentes*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNGER, Nancy Mangabeira. *Da foz ao nascente- o recado do rio*. São Paulo. Cortez; Campinas SP: Editora da Unicamp, 2001.

VEIGA, José Eli da et al. “*O Brasil Rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento*”. Brasília, DF: Convênio FIPE – IICA (MDA/CNDRS/NEAD), 2001.

VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria no Brasil: de Getúlio a Geisel*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

VILLA, Marco Antônio. *Canudos o povo da terra*. São Paulo, SP. Editora Ática. 1995.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educar para transformar: Educação popular, Igreja católica e política no movimento de educação de base*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984

WEBERE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Poder político e Educação de elite*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMBERLAN, Sergio. *O lugar da família na vida institucional da escola família – participação e relações de poder*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Universidade François Rabelais de Tours – França 2003.