

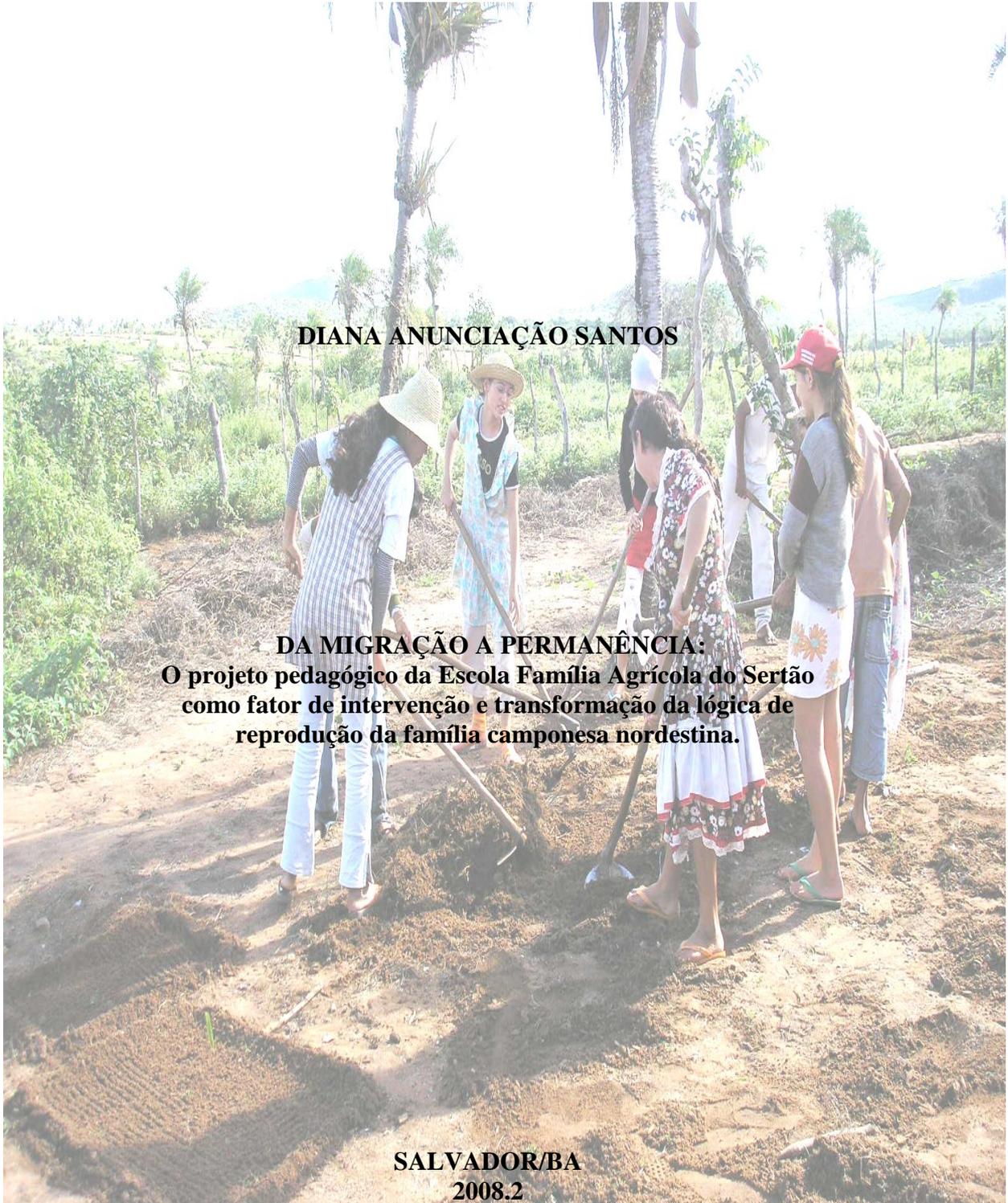


**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DIANA ANUNCIÇÃO SANTOS**

**DA MIGRAÇÃO A PERMANÊNCIA:  
O projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão  
como fator de intervenção e transformação da lógica de  
reprodução da família camponesa nordestina.**

**SALVADOR/BA  
2008.2**



DIANA ANUNCIÇÃO SANTOS

DA MIGRAÇÃO A PERMANÊNCIA:  
O projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão  
como fator de intervenção e transformação da lógica de  
reprodução da família camponesa nordestina.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Ciências Sociais da Faculdade  
de Filosofia e Ciências Humanas da  
Universidade Federal da Bahia, como requisito  
obrigatório à obtenção do título de MESTRE  
EM CIÊNCIAS SOCIAIS.

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> LÍDIA MARIA PIRES SOARES CARDEL

SALVADOR/BA  
2008.2

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca do CRH

S237 Santos, Diana Anunciação,

Da migração a permanência: o projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina / Diana Anunciação Santos. – Salvador, 2008.  
137 f.

Dissertação ( Mestrado ) – Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2008.

Orientadora: Profa. Dra. Lídia Maria Pires Soares Cardel.

1. Migração interna – Brasil, Nordeste. 2. Migração rural-urbana - Brasil, Nordeste. 3. Demografia da família. 4. Sociologia rural. 5. Camponeses – Brasil, Nordeste. 6. Educação rural. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

CDU: 314.72(812/813)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DIANA ANUNCIÇÃO SANTOS**

**DA MIGRAÇÃO A PERMANÊNCIA:**

O projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão  
como fator de intervenção e transformação da lógica de  
reprodução da família camponesa nordestina.

Data de defesa: 23.10.2008

Banca examinadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>oa</sup> Lídia Maria Pires Soares Cardel – PPGCS/FFCH/UFBA  
**Orientadora**

Prof<sup>o</sup> Dr. Antônio da Silva Câmara – PPGCS/FFCH/UFBA  
**Professor Convidado**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cecília de Paula Silva – PPGE/FACED/UFBA  
**Professora Convidada**

Salvador/BA  
2008.2

*“Ai de nós, se nos concentrarmos em ser somente galinhas, se permitirmos que nos reduzam a simples galinhas: encerrados em nosso pequeno mundo, de interesses feitos e de parcos desejos, com um horizonte que não vai além da cerca mais próxima. (...) Não basta apenas libertar-se de. A águia precisa também libertar-se para: para a sua própria identidade e para a realização de suas potencialidades”.* (Leonardo Boff, 2004). Este trabalho dedico a minha mãe Maria Raimunda que tanto se sacrificou para me manter estudando.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos:

Aos meus pais *Maria Raimunda Anunciação* e *Antônio Rozendo* (*in memoriam*) por me proporcionarem as possibilidades de adentrar a universidade e poder dar continuidade a minha formação acadêmica apoiando-me nas dificuldades enfrentadas durante todo o percurso de aprendizagem do mestrado.

À *Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lídia Maria Pires Soares Cardel* por me acompanhar enquanto professora e orientadora durante todo o meu percurso acadêmico, desde a graduação e iniciação científica até o presente momento, guiando-me excelentemente neste processo de formação. Exponho a minha gratidão, pois sem a sua ajuda não teria concluído.

Aos *monitores da EFASE*, em especial a *Nelson Mandela, Crispim e Adilson* por me permitirem analisar os documentos da escola, realizar entrevistas, participar e dar aulas, favorecer o meu deslocamento até as comunidades e pela ajuda financeira, concedendo-me as passagens SSA/Monte Santo/SSA. Enfim, fazer o trabalho de campo nas dependências da escola.

Aos *agricultores* por cederem o seu tempo e as suas casas para que pudesse observar a dinâmica das comunidades.

Aos *educandos da EFASE* que me abriram as suas vidas e me falaram dos seus medos, angústias e expectativas de futuro.

Às agências de fomento *CNPq e CAPES* que por meio das bolsas de iniciação científica e de mestrado, respectivamente, viabilizaram condições financeiras para que eu pudesse disponibilizar tempo integral à pesquisa e realizar os trabalhos de campo.

Aos *funcionários e docentes do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais* por me fornecer apoio e ajuda acadêmica.

À minha amiga *Angélica Reis*, que por estabelecer uma troca mútua de favores, me ajudou na coleta de dados em todo o processo de trabalho de campo.

Ao meu irmão *Maurício Anunciação*, por manter o computador sempre em ordem.

E a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram comigo.

*Diana Anunciação Santos.*

## TOCANDO EM FRENTE

Ando devagar porque já tive pressa  
e levo esse sorriso, porque já chorei demais.  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe!  
Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei,  
eu nada sei.

Conhecer as manhas e as manhãs,  
o sabor das massas e das maçãs.  
É preciso amor pra poder pulsar,  
é preciso paz pra poder sorrir,  
é preciso a chuva para florir.

Penso que cumprir a vida seja simplesmente  
compreender a marcha e ir tocando em frente  
como um velho boiadeiro levando a boiada  
eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou,  
de estrada eu sou.

Conhecer as manhas e as manhãs,  
o sabor das massas e das maçãs.  
É preciso amor pra poder pulsar,  
é preciso paz pra poder sorrir,  
é preciso a chuva para florir.

Todo mundo ama um dia, todo mundo chora,  
um dia a gente chega, no outro vai embora.  
Cada um de nós compõe a sua história  
e cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
e ser feliz.

Conhecer as manhas e as manhãs,  
o sabor das massas e das maçãs.  
É preciso amor pra poder pulsar,  
é preciso paz pra poder sorrir,  
é preciso a chuva para florir

Ando devagar porque já tive pressa  
e levo esse sorriso porque já chorei demais.  
Cada um de nós compõe a sua história,  
e cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
e ser feliz.

*(Almir Sater e Renato Teixeira).*

**LISTA DE MAPAS E ILUSTRAÇÕES**

Mapa 1	Mapa de localização do município de Monte Santo	31
Figura 1	Ciclo de aprendizagem por alternância	95
Quadro 1	Total de alunos por série da EFASE	139
Ilustração 1	Eu e os agricultores na área de fundo de pasto da comunidade Muquém	140
Ilustração 2	Pocilga: espaço das aulas práticas	140
Ilustração 3	Aviário: espaço das aulas práticas	141
Ilustração 4	Aula prática na roça: preparando a terra para receber a semente do feijão	141
Ilustração 5	Motor e máquina de forrageira: preparando a ração para a criação	142
Ilustração 6	Momento simbólico religioso embaixo do pé de umbuzeiro: reza diante da figura da coroa de espinhos de Jesus Cristo antes da refeição	142
Ilustração 7	Sala de aula: discussão sobre a migração	143
Ilustração 8	Oficina de migração com os alunos da 8ª série no campo de futebol	143
Ilustração 9	Horta modelo: espaço de aulas práticas	144
Ilustração 10	Retorno dos alunos da aula prática na roça da escola	144

**LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AREFASE	Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão
CEB	Centro Eclesial de Base
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CR	Caderno da Realidade
EF	Ensino Fundamental
EFA	Escola Família Agrícola
EFASE	Escola Família Agrícola do Sertão
EM	Ensino Médio
FO	Folha de Observação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB	Movimento de Educação de Base
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maison Familiale Rurale
MST	Movimento Sem-Terra
ONG	Organização Não-Governamental
PA	Pedagogia da Alternância
PE	Plano de Estudos
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
REFAISA	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido

## RESUMO

Esta pesquisa visa a compreender se o projeto pedagógico desta instituição constitui elemento interventivo e transformador da lógica de reprodução da família camponesa nordestina, que oscila em torno da migração para o meio urbano e da permanência no campo. Este fato vem despertando nos jovens uma concepção crítica em torno da visão de mundo, direcionando as suas expectativas de futuro. No que tange ao processo de migração, esta prática pedagógica pode influenciar não só na decisão e construção do projeto de vida futura estabelecido entre o ato de migrar ou de permanecer no campo, mas em toda a lógica de reprodução familiar, bem como comunitária. Pretendendo transformá-los em mediadores das suas ações, esta instituição reforça mais o caráter de mobilização, organização e participação comunitária do que a própria viabilidade de crescimento da agricultura familiar e das técnicas agrícolas calcadas numa convivência harmoniosa com o semi-árido. Buscando combater o descaso educacional, desde meados do século passado, surge um movimento de educação básica do campo e para o campo, que se desdobra em distintos modelos de instituições educacionais, mas que em pauta possuem em comum o desejo de melhorar a condição de vida e trabalho no meio rural. Estas pretendem promover o desenvolvimento local através de um ensino calcado na realidade cotidiana vivenciada por esta população. A educação, neste caso, não é percebida isoladamente, sem manter relações com a vida familiar e social dos educandos, ao contrário, é direcionada pela relação dicotômica e dialógica estabelecida entre ensino e trabalho, participação comunitária e sustentabilidade. A Escola Família Agrícola do Sertão se enquadra neste modelo “inovador” de educação rural e sua peculiaridade está na utilização da pedagogia da alternância aplicada à valorização do *modus vivendi* camponês e da agricultura familiar.

**Palavras-Chave:** Campesinato, Educação Rural, Pedagogia da Alternância e Migração.

## ABSTRACT

This research aims to find out whether the pedagogical project that is being carried out by this institution is reaching success as an element of intervention and transformation pertaining to the reproduction logic concerning peasant families in the countryside of the Northeastern region, which oscillate between migrating to urban areas and staying in the country. The project has been raising the awareness among the youth in regard to a critical concept of their view of the world, thus directing their expectations for the future. As far as the migration process is concerned, this pedagogical practice may influence not only the decision and the construction of the project for one's future, which deals with either migrating or staying in the countryside, but also the entire family and community reproduction logic. With the aim of turning the youth into the mediators of their actions, this institution reinforces the aspects of community mobilization, organization and participation even more than it reinforces the feasibility of the growth of family agriculture and the agricultural techniques based on a harmonious relationship with the semi-arid region. With the objective of confronting the negligence to education, since the mid XX century there has been a movement on basic education coming from the rural areas and targeted at the rural areas, which has diverse models of institutional education while sharing the common goal of improving the means of living and working in those areas. They intend to promote local development via an educational practice founded on the daily life of the population. In this sense, education is not perceived in an isolated manner, lacking a relation to the domestic and social life of the learners; on the contrary, it is guided by the dichotomic and dialogical relationship established between education and work, community participation and sustainability. The Escola Família Agrícola do Sertão belongs to this "innovative" model of rural education, and its peculiarity resides in making use of the pedagogy of alternance applied to the valorization of the peasants' *modus vivendi* and family agriculture.

**Key words:** Peasantry, Rural Education, Pedagogy of Alternance and Migration.

## SUMÁRIO

f.

	<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>13</b>
	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>I.</b>	<b>ENTRE A PRÁXIS E A TEORIA</b>	<b>21</b>
1.1	A METODOLOGIA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS	21
1.1.1	No tempo e no espaço do sertão baiano	25
1.1.2	Caracterização do município de Monte Santo	30
1.1.3	A práxis <i>in loco</i>	37
1.2	O MUNDO RURAL	45
1.2.1	A sociologia rural e suas análises sobre o campo	45
1.2.2	O campesinato histórico brasileiro	52
1.2.3	O <i>modus vivendi</i> do campesinato sertanejo	54
<b>II.</b>	<b>UM NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO RURAL</b>	<b>64</b>
2.1	AS CONTRADIÇÕES DO SISTEMA DE ENSINO	65
2.2	A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO	76
2.3	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA APLICABILIDADE NA EFASE	86
2.3.1	Conceitos e características	87
2.3.2	Ciclo de aprendizagem por alternância e instrumentos pedagógicos	94
<b>III.</b>	<b>A MIGRAÇÃO ENQUANTO ESTRATÉGIA DO CAMPESINATO NORDESTINO</b>	<b>101</b>
3.1	A DUALIDADE DO PROCESSO MIGRATÓRIO	106
<b>IV.</b>	<b>A EFASE E SUAS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DOS JOVENS NO MEIO RURAL</b>	<b>116</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	
	<b>ANEXOS</b>	
	<b>APÊNDICES</b>	

## APRESENTAÇÃO

O interesse pela sociologia rural e pela compreensão do *modus vivendi* do campesinato sertanejo surgiu a partir da minha inserção, em 2004, no NUCLEAR – Núcleo de Estudos Ambientais e Rurais, da FFCH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA – Universidade Federal da Bahia. Em 2005, fui convidada pela docente Dra. Lídia Maria Pires Soares Cardel<sup>1</sup> para integrar-me como bolsista de iniciação científica em um grupo interdisciplinar<sup>2</sup> do projeto *Tecnologias apropriadas para agricultores familiares em biomas do estado da Bahia*, financiado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Este projeto, também conhecido como Eco-família, atuou em seis municípios baianos, situados em dois biomas distintos: mata atlântica - Jiquiriçá, Mutuípe, Laje, Ubaíra e Tancredo Neves - e caatinga - Monte Santo. Tinha como principal objetivo realizar a transição tecnológica da agricultura convencional para a agricultura agroecológica<sup>3</sup>. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida em três momentos complementares: diagnóstico, construção de alternativas e realização de oficinas e cursos educativos referentes à temática em questão.

Como o grupo era grande e a quantidade de comunidades rurais para realizarmos a pesquisa também era considerável, este foi dividido em duas equipes: uma responsável pelo bioma de mata atlântica e a outra pelo bioma de caatinga. Inseri-me na equipe responsável por conduzir os trabalhos no bioma de caatinga, atuando em quatro comunidades rurais do município de Monte Santo - Paus Verdes, Capivara, Fazenda Lagoa do Pimentel e Lagoa do Fonseca.

O nosso contato com essas comunidades foi facilitado e mediado pela EFASE – Escola Família Agrícola do Sertão, parceira do projeto. A partir do contato

---

<sup>1</sup> Professora Adjunto da Universidade Federal da Bahia. Atua em pesquisa referentes a Antropologia e Sociologia, com ênfase em Campesinato, Estudos Rurais e Ambientais, e Sociologia Cultural, com estudos sobre Identidade e Territorialidade (vide Currículo Lattes, na Plataforma Lattes do CNPq).

<sup>2</sup> Este grupo agregava cinco áreas do conhecimento (Sociologia, Biologia, Agronomia, Educação e Veterinária) e contava com vinte bolsistas, 12 professores orientadores e um professor coordenador.

<sup>3</sup> A transição agroecológica constitui-se na passagem da produção pautada no uso de adubos químicos e equipamentos mecânicos para novas formas de se fazer e se pensar a agricultura por meio de uma relação equilibrada entre o homem e a natureza. Segundo Caporal e Costabeber (2004b), esta visa “(...) não somente a busca de uma maior racionalização econômico-produtiva, com base nas especificidades biofísicas de cada agroecossistema, mas também uma mudança nas atividades e valores dos atores sociais em relação ao manejo e conservação dos recursos naturais”, ou seja, a agroecologia ao agregar os elementos ecológicos ao social não está voltada apenas à conservação do meio ambiente, mas também na sustentabilidade do indivíduo do meio rural. Sua principal perspectiva é proporcionar à população do campo melhores condições de vida e trabalho.

com esta escola, seus monitores e alunos, percebi que esta instituição é um dos vários modelos de educação do campo e para o campo, muito complexo em suas relações. Por meio do seu projeto pedagógico, ao qual poderíamos atribuir o título de “inovador”, vem promovendo intervenções e transformações graduais nas comunidades rurais nas quais desenvolve as suas atividades.

Com base nestes aspectos, surgiu o interesse em buscar compreender qual o significado da Escola Família Agrícola – EFA. Neste período encontrava-me em vias de concluir o curso de graduação em Ciências Sociais (Bacharelado em Sociologia) e em conjunto com a minha orientadora<sup>4</sup> decidimos que seria viável estudar a origem deste modelo de educação. Ao buscar o seu significado e gênese notei que estas escolas desempenham um papel social de grande importância frente a estes grupos rurais<sup>5</sup>.

A partir deste primeiro estudo, a ação pedagógica, referente ao processo de migração desta instituição, mostrou-se instrumento de intervenção e transformação da lógica de reprodução do grupo camponês. Portanto, dar continuidade, aprofundando os estudos sobre os impactos dessa ação pedagógica nas comunidades rurais constitui-se o ponto-chave desta pesquisa.

---

<sup>4</sup> Dra. Lúcia Maria Pires Soares Cardel.

<sup>5</sup> SANTOS, Diana A. O papel social da Escola Família Agrícola do Sertão, Monte Santo/BA. Salvador: Monografia de graduação, Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2006.

## INTRODUÇÃO

As questões sobre o meio rural no Brasil vêm ganhando espaço no mundo acadêmico-científico, assim como nos planejamentos e ações do Estado. Atualmente debate-se cada vez mais a importância do campesinato em detrimento da imagem difundida anteriormente de que este grupo constituía-se um empecilho à modernização do campo e que, portanto, estava fadado ao desaparecimento. Ainda assim, a questão agrária passa por sérios problemas, assinalada por intensas relações desiguais e excludentes, as quais afetam a vida daqueles que da terra dependem para sobreviver e reproduzir a sua família.

A própria população rural tem procurado meios de tornar-se visível, buscando solucionar os seus problemas e atender as suas necessidades básicas e emergenciais, melhorando a qualidade de vida e trabalho, assim como a equidade na oportunidade. Diversos espaços públicos de ação são criados e fortalecidos na perspectiva de se resolver esta questão. São organizados pelos camponeses e trabalhadores rurais, sem terra e com terra, novos movimentos sociais, novas formas de mobilização, associações, escolas cujos projetos pedagógicos condizem com a realidade do campo, sindicatos, Organizações Não-Governamentais, dentre outros.

Entre as várias situações enfrentadas na dinâmica social do grupo camponês, o descaso do Estado frente ao sistema educacional se constitui um dos principais fatores, já que esta população não se vê contemplada em seus projetos, não se reconhece nele e nem compreende a sua função, na medida em que recebe uma educação pautada pela lógica urbana. Este fato acarreta elevados níveis de analfabetismo, evasão e repetência escolar, posto que as crianças e adolescentes do meio rural encontram sérias dificuldades para permanecerem estudando<sup>6</sup>; problemas estes que vão desde a distância à falta de transporte e de uma estrutura escolar adequada que possa receber os educandos.

Esta educação básica, caracterizada pelos moldes tradicionais de ensino, aplicada nas escolas públicas do meio rural, prioriza o estilo de vida e a concepção de mundo burguês-citadino, exaltando os grandes centros urbanos e tudo o que estes podem oferecer, sem ao menos ressaltar que esta oferta, na maioria dos casos, não se dá

---

<sup>6</sup> De acordo com os dados do IBGE, aproximadamente, 23% dos jovens do meio rural são analfabetos. Dados encontrados no site do IBGE. Censo de 2007. <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: fevereiro de 2008.

de maneira equitativa. Este modelo de ensino e conteúdo aplicados deixa transparecer que o meio urbano é mais “avançado”, constituindo-se o melhor lugar para viver e trabalhar, que existem mais oportunidades de crescimento individual e, portanto, de ascensão na “pirâmide” da mobilidade social, favorecendo quase sempre a valorização do êxodo rural às grandes cidades e metrópoles do país. Isso mostra quão tacitamente atreladas se encontram as diversas formas de educação e a migração, pois se tem verificado que os resultados de uma podem refletir no aumento ou redução dos níveis estatísticos da outra.

Para se tentar combater o descaso educacional, desde meados do século passado, surge um movimento de educação básica do campo e para o campo, que se desdobra em vários modelos de instituições educativas distintas, mas que em pauta possuem em comum o desejo de melhorar a condição de vida e trabalho do homem e da mulher do meio rural. Estas buscam promover o desenvolvimento local sustentável através de um ensino calcado, prioritariamente, na realidade cotidiana vivenciada por esta população. A educação, neste caso, não é percebida isoladamente, sem manter relações com a vida familiar e social dos educandos; ao contrário, ela é direcionada pela relação dicotômica e dialógica estabelecida entre ensino e trabalho, dando origem à formação de um conjunto que integra *educação e participação* comunitária, tendo como perspectiva de produto final das suas ações o *desenvolvimento local sustentável*<sup>7</sup>.

As Escolas Família Agrícola se enquadram dentro deste modelo diferenciado de educação rural básica, e sua peculiaridade está no fato de ter como alguns dos seus principais objetivos a utilização da pedagogia da alternância aplicada à valorização do *modus vivendi* camponês e da agricultura familiar. Este fato vem despertando nos jovens uma concepção crítica em torno da visão de mundo que direciona as expectativas de futuro, tanto no meio urbano quanto no meio rural.

Em suma, esta pesquisa visa a compreender se o projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão vem se constituindo elemento interventivo e transformador da lógica de reprodução da família camponesa nordestina, que oscila em torno da migração para o meio urbano e da permanência no campo. Isto nos remete a

---

<sup>7</sup> A busca pelo desenvolvimento local sustentável expressa uma ruptura com a lógica dominante imposta, por meio de novas formas de educação, politização e de participação que atendam aos diversos segmentos excluídos da sociedade, neste caso específico da população rural. As concepções culturais e políticas locais, caracterizadoras de uma formação identitária cultural peculiar (rural), conduzem as EFAs a estimularem uma relação equilibrada entre o homem e o meio ambiente, tendo como principal modelo de desenvolvimento sustentável a agroecologia. (RUSCHEINSKY, 2004; CAPORAL e COSTABEBER, 2004c).

algumas questões fundamentais: estimular a inversão do ato de migrar para o ato de permanecer influenciam e modificam as expectativas de futuro dos jovens desta região? Será que a ação pedagógica desta instituição funciona como fator de intervenção ao idealizar a inversão de um elemento da lógica de reprodução da família camponesa? Esta ideologia da permanência proposta pode gerar uma visão política homogênea contrária ao quadro real de possibilidades de crescimento e acesso a serviços e outros também experienciados nas grandes cidades do país? Será que realmente é a luta pelo desenvolvimento sustentável local e pela permanência no campo o que esses jovens e suas famílias desejam?

Segundo as análises de Bourdieu (1998) sobre o sistema de ensino, as formas através das quais a prática pedagógica é direcionada podem sim influenciar no destino futuro, na construção do projeto de vida e no êxito escolar dos indivíduos. No que tange ao processo de migração dos jovens do meio rural para o meio urbano, esta prática pedagógica pode influenciar, não só na decisão e construção do projeto de vida futura estabelecido entre o ato de migrar ou a permanecer no campo, mas em toda a lógica de reprodução da família, bem como de sua comunidade.

A EFASE se encontra localizada entre duas comunidades rurais do município de Monte Santo, no semi-árido baiano, e foi criada com o intuito de proporcionar uma formação geral aos jovens desta região, basicamente voltada aos aspectos políticos, econômicos, ambientais, sociais e culturais. Pretendendo transformá-los em mediadores das suas ações, não obstante esse processo não se resume apenas à formação de mediadores, reforça mais o caráter de mobilização, organização e participação comunitária do que a própria viabilidade de crescimento da agricultura familiar, bem como das técnicas agrícolas calcadas numa convivência harmoniosa com o semi-árido.

O município de Monte Santo não foge ao contexto geral da situação agrária do país, pois a população das comunidades rurais dessa área sofre a passagem e a permanência de vários obstáculos naturais e sociais, reforçados pelo “esquecimento forçado” das elites agrárias e urbanas e, sobretudo, do poder Estatal. A própria natureza, muitas vezes impiedosa, representa simbolicamente para o nordestino o sofrimento e a força.

A vegetação de caatinga e períodos longos de estiagem não favorecem o cultivo agrícola implicando, geralmente, em baixa produtividade. A falta de água encanada para o consumo humano e de captação direcionada aos animais dificulta ainda

mais o trabalho deste camponês. Além disso, esta população enfrenta a falta de energia elétrica e de assistência à saúde, dificuldades para manter as crianças e adolescentes na escola, altos índices de analfabetismo, baixa renda familiar e, sobretudo, a reduzida parcela de terra por unidade familiar<sup>8</sup>, dificultando sobremaneira a distribuição do patrimônio entre os filhos. Estes são alguns dos principais fatores que fomentam a migração.

O interesse em analisar esta questão relacionada ao processo migratório emerge do desejo de procurar responder se a EFASE, por meio de suas ações pedagógicas, resolve, ao menos em parte, os aspectos negativos do êxodo rural. Por outro lado, modificar as motivações e as situações as quais propiciam aos indivíduos deixarem as suas comunidades, embutindo neles a perspectiva de permanência não significa necessariamente que seja a melhor solução para resolver os problemas da população camponesa.

Esta instituição, através da ideologia e das formas de ensinamentos transmitidos, pode promover a exclusão daqueles alunos que têm como expectativa de futuro trabalhar e/ou estudar nas grandes cidades. Assim como o sistema de ensino tradicional tem por função conservar os valores que fundamentam a ordem social, as EFAs funcionam como escolas conservadoras do *modus vivendi* camponês, não havendo espaço, na maior parte dos casos, para aqueles que não possuem o “dom” de trabalhar com a terra. (BOURDIEU, 2005). O fato de ter como ensino a formação técnica agrícola, por si só, exclui aqueles que desejam outro tipo de formação. Estes encontram espaço apenas nas escolas públicas.

Desse modo, para se chegar aos objetivos desta pesquisa, este trabalho se desenvolverá por meio de quatro capítulos principais, que agregam o conhecimento da sociologia rural e da sociologia da educação.

O primeiro capítulo - *Entre a práxis e a teoria* - está dividido em duas seções, que apontam a análise metodológica e a discussão teórica. Na análise metodológica, inicio apontando brevemente a construção do método nas ciências sociais para introduzir o tópico que chamo de *No tempo e no espaço do sertão baiano*, no qual esclareço a concepção de tempo e espaço, que direciona todo o modo de vida e trabalho, assim como a idéia de futuro e visão de mundo para o monte santense. Logo após, faço uma breve caracterização do município de Monte Santo e indico como se desenvolveu a

---

<sup>8</sup> A parcela de terra nesta região está em torno de 3 ha por unidade doméstica, muito abaixo da média nacional de 20 ha.

pesquisa de campo e quais instrumentos metodológicos foram utilizados na busca dos resultados da pesquisa.

Na discussão teórica, o mundo rural é trazido à tona através de uma análise sobre as formas como a sociologia rural vem tratando o seu objeto de estudo, o campesinato, ao longo do tempo. Em seguida, abordo a formação histórica do campesinato brasileiro a partir da questão agrária do país, caracterizando-o como um grupo que sofre com o descaso, a exclusão e a desigualdade. Isso favorece estabelecer uma relação estreita entre a sociologia rural e a sociologia da educação, posto que relaciona as principais categorias e conceitos de análise desta pesquisa: *educação rural, migração e campesinato*.

No segundo capítulo, intitulado *Um novo modelo de educação rural*, procuro discutir as contradições do sistema de ensino sob a ótica da sociologia da educação, apoiando-me em autores como Pierre Bourdieu e Louis Althusser. Em seguida, elaboro uma análise da educação básica desenvolvida no campo e para o campo, que objetiva preparar os jovens para exercerem o trabalho na terra, aproveitando os elementos ambientais e sociais de sua própria região<sup>9</sup>. Na próxima seção, traço um breve histórico do surgimento, desenvolvimento e expansão das EFAs, para entender como se deu a sua entrada no Brasil e, sobretudo, no contexto histórico e social do município de Monte Santo, no estado da Bahia.

Desse modo, já que o projeto pedagógico da EFASE constitui-se objeto principal de análise desta pesquisa, é mister apontar também as suas formas de funcionamento e de manutenção; a compreensão da ideologia e da pedagogia da alternância, responsável por manter a interação entre escola/aluno/comunidade. Para tanto, abordo a aplicabilidade desta pedagogia, apresentando ao leitor os conceitos e características, bem como o ciclo de aprendizagem e os instrumentos pedagógicos que direcionam as suas ações e projetos.

O terceiro capítulo, *A migração enquanto estratégia do campesinato nordestino*, tem a pretensão de trazer o conceito de migração enquanto uma estratégia da família camponesa, vista sob a lógica interna da herança. Esta funciona como um elemento regulador que, obviamente, procura manter o equilíbrio da divisão das terras, impedindo assim a fragmentação extrema do patrimônio, como também a busca temporária por um acréscimo na renda familiar, através de um emprego temporário no

---

<sup>9</sup> O projeto pedagógico dessas escolas se apropria de conceitos e técnicas da agroecologia para conduzir as suas disciplinas teóricas e práticas.

meio urbano ou outros espaços rurais. E sob a lógica externa do próprio processo de modernização e industrialização do sistema capitalista que, a procura de mão-de-obra barata e do domínio de grandes parcelas das terras do país, expulsa os camponeses de suas localidades em direção aos grandes centros urbanos e os contrata, quase sempre, sob condições desumanas de trabalho. Este processo, atrelado a outros fatores, acarreta diversas mazelas sociais.

Por fim, no quarto capítulo, *A EFASE e suas estratégias de permanência dos jovens no meio rural*, pretendo responder ao questionamento fundamental da pesquisa, indicando, a partir da sistematização dos dados coletados em campo e das teorias discutidas nos capítulos anteriores, se, de fato, a ação pedagógica da EFASE torna-se instrumento de intervenção e transformação da lógica de reprodução do campesinato sertanejo, ou seja, se há uma inversão nas expectativas dos jovens de migrar para permanecer em suas comunidades rurais. Assim, faz-se necessário traçar as várias estratégias elaboradas por esta escola para manter a legitimidade de que o ato de permanecer no meio rural seja a melhor, quiçá a única saída para desenvolver sustentavelmente a região.

# CAPÍTULO I

## ENTRE A PRÁXIS E A TEORIA

### 1.1 A METODOLOGIA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Nas análises sobre comunidades rurais, é necessário perceber tacitamente, em sua estrutura social, que estas são grupos dinâmicos que mantêm relações de troca constantes com outros grupos sociais. Seu estilo e modo de vida e trabalho, sua cultura, assim como sua concepção de mundo estão em incessantes transformações, embora suas características tradicionais fundamentais, que as fazem reconhecê-las enquanto tal, permaneçam estruturando as relações sociais, econômicas, culturais e simbólicas do mundo rural.

Reconhecer as comunidades rurais enquanto tradicionais, portanto, não passa pela concepção de que estas se tratam de grupos estáticos e isolados, mas que são grupos centenários, marcados por uma dinâmica social lógica geracional, herdada por meio de um capital cultural específico ao mundo camponês, calcado nas bases da *ética camponesa*<sup>10</sup>.

Este fato deixa claro que as pesquisas em sociologia rural não estão presas necessariamente à sua produção interna do conhecimento, mas realizando conexões epistemológicas com outras escolas teóricas, assim como também outros campos do conhecimento sociológico podem e devem proceder. Bourdieu (1990) critica a atitude das vertentes teóricas que fazem separações extremas e fragmentações em torno da natureza do conhecimento na sociologia, sem antes fazer as devidas e necessárias interconexões epistemológicas.

Para ele, isto se constitui um entrave à sociologia que busca, muitas vezes, imitar as ciências naturais, não apenas na simulação da cientificidade, mas também engloba a especialização *exagerada* exaltada pelo modelo positivista. A teoria do conhecimento sociológico – produção do discurso sociológico e todos os atos possíveis – é o principal elemento criador das distintas teorias parciais do social. “O princípio unificador do discurso propriamente sociológico não deve ser confundido com uma teoria unitária do social” (BOURDIEU, 2004, p. 43); deve-se buscar perceber

---

<sup>10</sup> Este conceito será melhor abordado na página 56.

os processos a partir dos seus poderes impressos nas ações e relações, bem como nas suas limitações.

Abarcar o conhecimento de mais de uma vertente teórica sociológica, estabelecendo as devidas interconexões epistemológicas, é o que se pode verificar como pretensão teórico-metodológica nesta pesquisa. Não há como abordar os modelos de educação básica rural sem relacionar o conhecimento produzido internamente no campo da sociologia rural com o da sociologia da educação. Para se analisar o projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão, enquanto elemento que busca modificar a lógica de reprodução da família camponesa, exaltando a permanência do homem no campo em detrimento do ato de migrar para os grandes centros urbanos do país, deve-se estar embasado também nas teorias produzidas sobre o campesinato.

Estes novos modelos de educação do campo e para o campo - no caso específico deste estudo, o da Escola Família Agrícola - estão intrinsecamente ligados ao *modus vivendi* do meio rural. Os jovens agricultores, seu público alvo, recebem uma formação que transcende os ensinamentos essenciais da formação de um(a) técnico(a) agrícola, embasada na relação social e ambiental de sua região, com objetivos de favorecer a permanência destes em sua comunidade local. Na realidade, a dimensão política, de constituição de um espaço que permita a organização, mobilização e participação dos atores sociais envolvidos em tal experiência é muito mais praticada e idealizada.

Essas instituições, através de projetos pedagógicos, em certa medida “inovadores”, trazem a realidade cotidiana das relações familiares, comunitárias e de trabalho para as suas ações pedagógicas, tendo como perspectiva promover a união entre a escola, a família e a comunidade, ou seja, integrar a educação e o trabalho ao contexto rural.

Esta análise, portanto, para que seja bem fundamentada, deve manter o diálogo com as teorias sociológicas sobre a educação e sobre o mundo rural. Contudo, existem interpretações contrárias que não ressaltam a importância de se relacionar as mais variadas escolas teóricas. Algumas vertentes da sociologia ou mesmo alguns teóricos dos mais variados campos muitas vezes realizam fragmentações extremas do conhecimento, por conta também de algumas barreiras externas à pesquisa em si, que acarretam limitações na construção teórico-metodológica dos trabalhos científicos.

As análises de Durkheim (1977), por exemplo, apontam que este fenômeno da especialização pressupõe a formação especializada de determinado campo científico

pelo investigador, sem entanto desfavorecer a sociologia em si; até porque é bastante complicado para o pesquisador abarcar o conhecimento acumulado de toda uma área peculiar e, quando este o faz, é de maneira *en passant*. Isto fomenta a emergência de públicos específicos, com grande embasamento teórico e que, reunidos em busca de um só interesse, legitimam internamente a ordem de cada uma das disciplinas. Em seus trabalhos, fica claro que a não realização de interconexões epistemológicas não se constituiria um entrave à validação científica do conhecimento, sendo legítimo ao pesquisador utilizar apenas uma linha de análise.

Corroborando com as idéias de Bourdieu, Giddens (1978) aponta que a ciência social pode ser considerada um fracasso se procurar o mesmo tipo de esclarecimento alcançado pelas ciências da natureza, realizando fragmentações extremas, pois pode fomentar apenas uma compreensão limitada da condição do homem na sociedade. As ciências sociais, portanto, devem afastar-se das sombras das ciências naturais. Entretanto, isso não quer dizer que “a lógica e o método de estudo da conduta social humana sejam completamente discrepantes daqueles envolvidos no estudo da natureza” (GIDDENS, 1978), podendo o pesquisador utilizar, em momentos específicos e adequados, o método destas ciências.

A ciência social, enquanto uma ciência da realidade, deve procurar a especificidade do real através do liame e das idiossincrasias culturais das suas mais variadas manifestações, tanto em sua forma atual, como também nas causas que acarretam o seu desenvolvimento, de tal modo singular, e não de outro. Buscar a especificidade do mundo real não implica uma fragmentação epistemológica. Ao contrário, reduzir determinada realidade num campo limitado de análise proporciona ao pesquisador a possibilidade de construir o seu objeto de compreensão científica a partir das suas reais necessidades teóricas e metodológicas, o que favorece estabelecer interconexões epistemológicas e inovar os métodos de controle e verificação.

Em suma, percebe-se nas ciências sociais um novo movimento em torno da perspectiva teórica e metodológica, voltadas para a questão da inovação, propondo-se a criação de novos métodos e até de paradigmas calcados no objeto de estudo e no problema a serem resolvidos. Entretanto, não se devem deixar de lado as teorias clássicas, pois estas dão suporte ao pesquisador na construção ou adaptação de instrumentos viáveis para a pesquisa. O cientista também deve se manter atento quanto à possível introdução de concepções do senso comum em suas análises, pois estas são

parciais e, de fato, não revelam nada sobre o fato pesquisado, além daquilo que todos já sabem.

Superar o senso comum, operando com o que Bourdieu (2004) chama de “corte epistemológico”, é um dos primeiros passos a ser dado na realização da pesquisa científica. É a partir deste processo que o pesquisador selecionará os métodos que nortearão a busca dos resultados do seu trabalho. Deve ele, caso haja necessidade, criar ferramentas apropriadas para recortar determinado objeto do mundo real e trazê-lo para o campo subjetivo, na medida em que o objeto de pesquisa só pode ser definido e construído com base em uma problemática teórica que permita submetê-lo a um questionamento sistemático sobre os aspectos da realidade relacionados entre si. O método está intrinsecamente ligado à teoria, não fornecendo resultados quando aplicado individualmente.

Esta é uma questão fundamental que deve ser levada em consideração neste trabalho, pois os estudos sobre a educação rural, por si só, trazem diversas prenoções a seu respeito. A percepção inicial de que o modelo de educação urbano tradicional não favorece a melhoria das condições de vida no meio rural nos faz, num primeiro momento, deduzir que o modelo contrário de educação formulado no campo e para o campo, que atribui valor fundamental ao modo de vida e trabalho camponês, seja o mais propício a ser fornecido a esta população. Entretanto, esta dedução, não necessariamente, implica este resultado. Este modelo de educação básica do campo pode não ser o mais adequado à peculiaridade desta população. Ou seja, esta dedução me guia aos objetivos e à direção que devo dar a pesquisa, mas não responde por ela, sendo obrigatório validar o resultado por meio da objetividade científica, relacionando a teoria (o conhecimento da sociologia da educação e da sociologia rural) com os resultados obtidos *in loco* a partir da aplicação de instrumentos metodológicos adequados e necessários.

A Escola Família Agrícola do Sertão tem o seu projeto pedagógico calcado nas especificidades do meio econômico, ambiental, social e cultural das comunidades rurais do sertão baiano. Esta instituição se enquadra no tempo e no espaço do campesinato nordestino, organizando ações educativas e políticas, bem como a participação comunitária em busca de soluções aos problemas sociais vivenciados. Desse modo, para dar conta dessas dinâmicas e teorias, é mister a criação de métodos e

instrumentos metodológicos<sup>11</sup> distintos que respondam às idiosincrasias de tais objetos, validando e legitimando os resultados da pesquisa.

Desse modo, fez-se necessário caracterizar o sertão baiano com base nas categorias *tempo* e *espaço*, mostrando como estas se encontram intrinsecamente ligadas a esse campesinato nordestino e como são categorias-chave para se compreender o estilo de vida e trabalho dessa população, guiando todas as fases e instrumentos da pesquisa de campo.

### 1.1.1 No tempo e no espaço do sertão baiano

O advento dos traços de modernidade nas várias sociedades, sobretudo as ocidentais, tem proporcionado grandes mudanças estruturais ao longo dos últimos dois séculos. As descontinuidades relacionadas às culturas tradicionais imprimiram uma nova forma de se pensar a relação existente entre as noções de tempo e espaço, acarretando principalmente sua separação. O tempo-espaço não é mais estruturador das relações sociais, afetando as ações dos indivíduos e dos grupos entre si. (GIDDENS, 1991).

Milton Santos, ao trazer esta discussão para a Geografia Humana, pautada nas idéias de Marx, Avineri e Braverman, aponta que a intensificação de novas necessidades materiais, técnicas, econômicas e políticas passam a dar um valor econômico a todas as coisas, transformando-as em mercadorias para o mercado mundial. O espaço, portanto, passa a ser concebido como a “mercadoria universal por excelência”, assim como a terra, representante material do espaço, torna-se renda territorial capitalizada<sup>12</sup>.

Estes ideais de modernidade imprimem uma percepção fragmentada do espaço. O espaço torna-se o lugar das práticas que marcam e aprofundam as diferenças sociais, não obstante este mesmo espaço dê àqueles que dele fazem parte a impressão de união. A união aparente está imersa em diversas e distintas situações de desigualdade e exclusão, dadas em âmbito global como local.

---

<sup>11</sup> A descrição mais detalhada dos instrumentos metodológicos utilizados para compor a busca dos resultados desta pesquisa será realizada no próximo tópico desta secção “A práxis *in loco*”.

<sup>12</sup> Martins aborda em sua obra *O cativo da terra* (2004) que a terra, na medida em que passa a ser absorvida pelo sistema capitalista, transforma-se em renda territorial capitalizada, imprimindo um valor excedente a ela.

No entanto, este mesmo espaço, manipulado para separar e distinguir os sujeitos, é também responsável por agregar os indivíduos com um mesmo sentimento de pertença, constituindo uma mesma identidade (grupala), quase sempre situacional. Esta(s) identidade(s) pode(m) ser acionada(s) em qualquer momento quando o espaço habitado e/ou de trabalho já não consegue(m) mais atender às necessidades locais.

Este processo corresponde ao resgate de um *habitus* formado em determinado *campo*, que foi internalizado por meio de um capital social, cultural, econômico, simbólico e histórico, herdado em âmbito familiar e social. (BOURDIEU, 1998). Este *habitus* é sedimentado em determinado lugar, ao longo do tempo, e pode ser ativado por meio da memória (coletiva e individual), que torna sempre presente os *eventos* ocorridos no passado.

(...) o momento passado está morto como *tempo*, não porém como *espaço*; o momento passado já não é, nem voltará a ser, mas sua objetivação não equivale totalmente ao passado, uma vez que está sempre aqui e participa da vida atual como forma indispensável à realização social. (SANTOS, 2004, p. 14).

As culturas fundamentadas na tradição herdada das gerações passadas vinculam o tempo ao lugar, constituindo-os a base da vida cotidiana, sem, no entanto, haver uma precisão e invariabilidade do tempo. Assim se processa no grupo camponês, “(...) espaço e tempo coincidem amplamente, na medida em que as dimensões espaciais da vida social são, para a maioria da população, e para quase todos os efeitos, dominadas pela ‘presença’ – por atividades [sociais e de trabalho] localizadas” (GIDDENS, 1991, p. 27). Já para as culturas modernas, o espaço se desvincula das influências sociais que as moldam, ocultando as relações que o determinam enquanto tal.

O homem, através do exercício do trabalho, das técnicas e instrumentos utilizados, modifica a realidade, ou seja, os espaços. Na singularidade do camponês de compreender o trabalho e de utilizar o seu meio, tempo e espaço mantêm uma ligação estreita de complementaridade; o espaço é, ao mesmo tempo, passado, presente e futuro. O passado se faz atual no presente, a partir do trabalho na lavoura, assim como o futuro se faz presente nas expectativas de colheita.

A Escola Família Agrícola do Sertão atende especificamente aos jovens do sertão baiano, moradores das áreas caracterizadas pela vegetação de caatinga e clima

semi-árido, e que possuem maneiras idiossincráticas de utilizar os espaços de acordo com a temporalidade do seu estilo de vida. Esta instituição educacional tenta enquadrar a sua ação pedagógica, distinta dos modelos convencionais, ao tempo e espaço concebidos pelo povo sertanejo, articulando-os a uma nova noção de temporalidade, que é embasada em novas técnicas e visão de mundo<sup>13</sup>.

A noção de tempo e espaço concebida pelo povo sertanejo se diferencia da concepção de tempo e espaço percebida pelos moradores das áreas urbanas, assim como dos camponeses de outras regiões. O tempo e o espaço mantêm uma ligação estreita, de complementaridade, não existindo entre eles uma separação individualista. Os espaços sociais e físicos são marcados pela temporalidade social a eles empregada. Deste modo, a noção de tempo é vista pela multiplicidade de *eventos* calcados tacitamente na relação dual família-trabalho, organizando e dividindo as distintas relações estabelecidas no meio rural.

O espaço de trabalho é distinguido pelo tempo hierárquico, assinalado pela divisão de gênero e geração, que distribui para cada membro de um grupo familiar as funções que este deve desempenhar em determinada área específica. Estas duas categorias, para a população monte santense, funcionam como elementos estruturadores de sociabilidade do grupo camponês, assegurando a simbologia subjacente nas relações estabelecidas, que imprime ao tempo cultural, social, econômico e político um “caráter divino”<sup>14</sup> expresso nos espaços domésticos (casa e quintal), na terra de trabalho (roçado) e nas áreas coletivas (fundo de pasto, escola, igreja, associação, feira livre etc.).

As noções de temporalidade e espacialidade são bastante problemáticas, na medida em que são pensadas de várias formas específicas e dependem exclusivamente da cultura na qual estão inseridas. Cientificamente acarretam uma mixórdia de entendimentos, posto que o pesquisador, que também possui uma noção pré-concebida referente ao tempo e ao espaço, deve manter certa neutralidade científica em torno do seu objeto de pesquisa, buscando compreender as noções do outro, e não as suas.

---

<sup>13</sup> Esta nova técnica agrícola tem como base os vetores da agroecologia e de uma convivência harmônica com o semi-árido, enquanto a visão de mundo está calcada no despertar crítico e politizado, que busca promover uma organização mais participativa da população local.

<sup>14</sup> O significado e utilidade da terra para as comunidades de fundo de pasto ultrapassam sua finalidade em si mesma e as barreiras físicas da existência humana, transcendendo à matéria e alcançando uma dimensão maior: a de territorialidade. Como tal, possui um valor ético, que expressa a moralidade das relações simbólicas e sociais da convivência estabelecida entre as famílias de tal grupo, constituindo-se dádiva divina, isto é, a terra torna-se um bem de valor simbólico (responsável pela manutenção familiar) doado por Deus. (MAUSS, 1974).

De acordo com esta questão, Weber aponta metodologicamente a importância da utilização do conceito de “*evento*” ao invés do conceito de *historicidade*, pois o evento está pautado no imaginário que permanece nos indivíduos após a sua passagem, que dá origem a intensas mudanças estruturais. Os eventos históricos se conjugam aleatoriamente, podendo, então, transformar, reificar ou finalizar uma época. Estes não são vistos como um fenômeno linear, mas pela multiplicidade histórica dos acontecimentos, favorecendo o advento de novas situações sociais totais, transformando as relações internas e externas de determinado grupo social.

Conforme Santos (2002), o *evento* marca um instante do tempo, em determinado lugar do espaço. Este não se repete, sendo um fato único na história de determinada sociedade ou comunidade ou grupo social. A sua condição de irreversibilidade faz com que o seu acontecimento tenha como proposição a construção de uma nova história. O evento, portanto, modifica a realidade – o seu conteúdo e sua significação.

Marshall Sahlins em sua obra “*Ilhas de história*” (1990), por exemplo, coloca a chegada do Capitão Cook às Ilhas Fiji como um evento marcante. Para ele, o *evento* não só modifica o futuro, mas também ressignifica o sentido do passado para determinado grupo. Este “(...) transforma-se naquilo que lhe é dado como interpretação. Somente quando apropriado por e através do esquema cultural, é que adquire uma *significância* histórica” (Idem, p.15). Desse modo, culturas diferentes produzem historicidades distintas. “A história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas” (Idem, p.9).

Com base na multiplicidade dos *eventos históricos* de determinado grupo social, Sahlins chama a atenção do pesquisador para o recorte empírico que ele estabelecerá sobre o seu objeto de pesquisa, pois este representará uma “fotografia” espacial e temporal de tal grupo a ser analisado, o chamado “presente etnográfico”. A sua crítica gira em torno da questão do esvaziamento da história precedente e futura à este recorte empírico, posto que os estudos feitos a partir deste método deixam de lado toda uma história remota e as futuras transformações pelas quais determinado grupo social pode passar. Daí o fato da questão da oralidade ser central em suas análises, já que a fala dos informantes traz em si mesma os eventos que acarretaram a dinâmica social atual de tal modo e não de outro. Com isso, desmistifica a importância dada à escrita pela ciência, desconstruindo a história linear.

Portanto, o “presente etnográfico”, enquanto método de pesquisa, trata de um estudo realizado em um determinado lugar e em um período específico de tempo. O limite metodológico de uma pesquisa deve ser traçado com base no seu problema e deve levar em conta que esse limite é também produto de um processo que pode refletir parcialmente as decisões e ações intencionais de indivíduos do passado. Desconsiderar este fato pode provocar explicações errôneas acerca de tal grupo.

Assim, para buscar responder à questão principal deste trabalho, foi de fundamental importância mergulhar no tempo e no espaço do sertão baiano, procurando entender como estes se influenciam mutuamente, pois é através desta relação que toda a pesquisa de campo foi determinada. A historicidade das comunidades rurais de Monte Santo é assinalada por diversos eventos que resignificam as suas estruturas sociais, como é o caso das várias lutas travadas internamente, referentes ao desentendimento entre os membros da própria comunidade, e externamente, frente aos grandes latifundiários e aos grileiros que atacam as terras da região.

Então, até que ponto é possível para o pesquisador utilizar a metodologia histórica ou a metodologia estrutural para tentar apreender a cultura de determinada sociedade? Ao levantar este questionamento, Sahlins traz uma crítica ao estruturalismo, pois não existe, para ele, um sistema fechado para captação de culturas. Não há uma sociedade que se estruture apenas por regras prescritivas, porque, se assim fosse, não existiriam transformações sociais. Os símbolos não são cristalizados, eles sofrem modificações ao longo do tempo, pois nenhuma sociedade sobrevive isoladamente, sem ter contato com outras culturas; a migração, por exemplo, que faz parte da própria relação cultural entre o homem e o meio, contribui muito para este fator de trocas culturais. Por isso, o conceito de “estrutura performática” e “estrutura prescritiva” são pontos-chave em seus argumentos, guiando também o desenvolvimento deste trabalho.

A proposição da ocorrência de mudanças no interior de uma sociedade dá origem a várias análises e debates. Joan Vincent (1987), que se aproxima da idéia de Sahlins, aponta como exemplo as sociedades rurais. Nas ciências sociais, os grupamentos rurais são vistos há muito tempo por meio de dois estereótipos contraditórios: por um lado, o mundo rural é considerado como estável e conservador e, por outro lado, como um contingente industrial de reserva (indivíduos que migra para os centros urbanos em busca de serviço, trabalho e melhores condições de vida).

O autor propõe, então, três observações de cunho metodológico: i) o caráter arbitrário de análise, que possibilite a compreensão das relações entre as regularidades

organizacionais e das regras estruturais; ii) considerações de fatores regionais e nacionais e iii) quantificação controlada e objetiva, separada das variáveis particulares. É a unidade restrita, formada pela tríade “pessoa, lugar e tempo”, que fornece ao pesquisador a tarefa de registrar os eventos, mapear as redes relacionais e desdobrar os casos com vista à análise definitiva.

Em suma, a pesquisa não deve se limitar ao estudo das estruturas da sociedade rural que se apresentam ao pesquisador aparentemente estáticas, devendo, sobretudo, englobar o estudo das histórias individuais e da memória do grupo.<sup>15</sup> Estes revelam um dinamismo constante e as mudanças que estão em fluxo. Estas mudanças devem ser analisadas num determinado espaço, num tempo específico, já que estas são as principais categorias que marcam objetivamente a reprodução da família camponesa.

Com base nestas questões, proponho-me a analisar o projeto pedagógico da EFASE, enquanto instituição que propõe uma nova maneira de utilização do espaço, marcada por novas técnicas instrumentais, dentro de um mesmo sentido do tempo. Mais ainda: se a sua ação pedagógica, que funciona como um evento transformador da lógica de reprodução da família camponesa, tem caráter interventivo.

Antes de adentrarmos a análise metodológica da pesquisa de campo e dos instrumentos utilizados para realizar a coleta de dados, faz-se necessário apresentar, primeiramente, uma breve caracterização do município de Monte Santo para que possamos compreender o porquê da construção de tal proposição de pesquisa e da utilização de determinados instrumentos.

### **1.1.2 Caracterização do município de Monte Santo**

O município de Monte Santo, fundado no ano de 1837, está localizado na região semi-árida do nordeste baiano, na microrregião de Euclides da Cunha. Limitado pelos municípios de Cansanção, Euclides da Cunha, Uauá, Canudos, Itiúba e

---

<sup>15</sup> A memória representa, no tempo presente, o passado de grandiosidade e de sofrimentos, medos, perdas e conquistas numa perspectiva de expressão simbólica da tradição. Ao resgatar a memória individual e coletiva, externalizando-a por meio das palavras, se preserva o passado, imortalizando-o no tempo. Este processo é o responsável por imprimir a imortalidade da alma e do tempo: os mortos continuam vivos e os eventos se cristalizam no espaço. (IVO, 2002). A memória, portanto, possui uma temporalidade alicerçada em um espaço/território que orienta o sentimento de pertença e reforça a identidade.

Andorinha. Encontra-se distante a 352 km da cidade do Salvador, inserindo-se no Polígono das Secas. (Ver Figura: 01 abaixo).

**FIGURA 01:** Mapa de localização do município de Monte Santo.



A história anterior à sua fundação é marcada pela ação do missionário Frei Apolônio de Todi, em torno do ano de 1775. Este se encontrava na aldeia indígena de Maçacará (hoje situada no Município de Euclides da Cunha) e foi convidado pelo

fazendeiro Francisco da Costa Torres a realizar uma missão de penitência em sua propriedade - a Fazenda Lagoa da Onça. Ao chegar à localidade, deparou-se com uma grande seca e, devido à escassez de água, não pode dar prosseguimento à sua tarefa, decidindo então seguir para o logradouro de gado denominado 'Piguaraçá', localizado no pé da atual 'Serra de Santa Cruz' onde existia um abundante olho d'água que, posteriormente, ficou conhecido como 'Fonte da Mangueira'<sup>16</sup>.

Apolônio de Todi, ao chegar à região, vindo da missão de Maçacará, ergue uma capela na serra por achá-la semelhante ao calvário de Jerusalém. Em 1750, esta foi elevada à categoria de freguesia e recebeu o nome de Santíssimo Coração de Jesus e Nossa Senhora da Conceição de Monte Santo, sendo o padre Antônio Pio de Carvalho seu primeiro pároco<sup>17</sup>.

Segundo Euclides da Cunha (2003, p.141), "(...) 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", tornou-se palco de grandes procissões e sermões realizados nos dias Santos pelo povo que vivia em desamparo social, econômico e espiritual. Assim, "fez-se o templo prodigioso, monumento erguido pela natureza e pela fé, mais alto que as mais altas catedrais da terra" (*Idem*, p.141), tornando-se a Serra de Piguaraçá, Monte Santo, responsável por denominar, posteriormente, o município.

As terras da região, que atualmente pertencem ao município, agregavam a fazenda de gado da Casa da Torre, propriedade de Francisco da Costa Tôres. Monte Santo teve como primeiros povoadores da cidade Francisco da Costa Tôres, Domingos Dias de Andrade, José Maria do Rosário e João Dias de Andrade. Inicialmente arraial, foi elevado à categoria de vila, de acordo com a Lei Provincial nº. 51, de 21 de março de 1837, designando-o, em agosto deste mesmo ano, município.

Monte Santo possui uma extensão territorial de 3.285 Km<sup>2</sup> e é caracterizado como rural, pois dos 52.249 habitantes quase aproximadamente 48.000 encontram-se na zona rural. A população, conforme o IBGE<sup>18</sup>, é, na sua grande maioria, constituída por pardos (63,62%), mas há também brancos (31,1%), negros (3,25%) e amarelos (0,21%). A alta taxa de brancos e pardos nesta região (totalizando 94,72%) pode ser

---

<sup>16</sup> IBGE. Enciclopédia dos municípios.

<sup>17</sup> *Idem*.

<sup>18</sup> Dados encontrados no site do IBGE.<<http://www.ibge.gov.br/cidades>>. Censo de 2000. Acesso em fevereiro de 2008.

compreendida de acordo com a análise migratória de povoamento do sertão pelo campesinato do sul e do sudeste do país, sobretudo, os vaqueiros no período de expansão do ciclo do gado. Segundo Cunha (2003) e Queiroz (1973), até o século XIX as migrações do sul-sudeste para o interior da Bahia (semi-árido) eram bastante intensas. Este aspecto, aliado às formas de ocupação do território, acarretou a formação de um campesinato de cor parda, místico, de religiosidade católica-sebastianística intensa, sem a propriedade efetiva e legal da terra, habitando uma área de grandes conflitos em relação à posse e uso desta.

Por ser uma região semi-árida, esta se caracteriza pela vegetação de caatinga e por um regime de pouca chuva, predominando longos períodos de estiagem. Segundo dados da Agritempo<sup>19</sup>, a área se encontra em críticas condições no tocante ao manejo do solo, pois a média de água varia entre 20 a 30%, dificultando bastante a produção agrícola e pecuária, não obstante a pecuária seja a principal atividade da região.

No que se refere à criação de animais, predominam bovinos, caprinos, ovinos, galinhas e suínos. O censo agropecuário de 2006<sup>20</sup> do IBGE mostra que há 46.418 cabeças de bovinos distribuídas entre 2.895 estabelecimentos, 77.972 cabeças de caprinos distribuídas entre 2.954 estabelecimentos e 99.421 cabeças de ovinos distribuídas entre 4.563 estabelecimentos. A existência de uma parcela maior da criação de caprinos e ovinos se dá, obviamente, devido à própria facilidade de adaptação e sobrevivência destes ao meio ambiente de vegetação de caatinga e de clima semi-árido. Já na agricultura, as principais plantações são palma, milho, feijão, mandioca e sisal, sendo também muito praticada a extração de alguns produtos locais, como umbu, acerola, urucum, licuri e outros.

Sobre o total de estabelecimentos, área ocupada e valor bruto da produção entre a agricultura familiar e a patronal, existem 10.884 estabelecimentos rurais, sendo que destes 10.649 são da agricultura familiar (97,8%), enquanto que 234 são da patronal (2,1%). Entretanto, a alta taxa de estabelecimentos familiares encontra-se numa pequena extensão de terra, verificando-se também a existência de grandes latifúndios na região, ou seja, dos 174.701 hectares disponíveis, 126.594 hectares pertencem à agricultura familiar (72,5%) e 48.092 hectares à patronal (27,5%). Por sua vez, o valor bruto da

---

<sup>19</sup> Dados encontrados no site da Agritempo: <<http://www.agritempo.gov.br>>. Acesso em: fevereiro de 2008.

<sup>20</sup> Dados encontrados no site do IBGE.<<http://www.ibge.gov.br/cidades>>. Censo de 2006. Acesso setembro de 2008.

produção, no total de 12.702 reais, está distribuído entre 11.549 reais para a familiar (90,9%) e 1.150 reais para a patronal (9,1%). (IBGE<sup>21</sup>, 1995/1996).

De acordo com a análise dos dados acima, podemos verificar que a grande quantidade de agricultores familiares ocupa pequenas parcelas de terras, tentando aproveitá-las ao máximo, na perspectiva de assegurar, ao menos, a subsistência da sua família, enquanto as propriedades da categoria patronal ocupam enormes extensões de terras sem imprimir um caráter de utilidade às mesmas. Isto demonstra a grande desigualdade social que assola o meio rural e o não cumprimento da função social da maior parte das terras, embora o Art. 5º, XXIII e Art. 186 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ditem e legalizem o cumprimento da função social da terra, designando punições àqueles que não a atendam.

A renda média entre as famílias chega até a dois salários mínimos, correspondendo a 95,2% das famílias<sup>22</sup>, constituindo-se a pluriatividade<sup>23</sup> uma grande estratégia de sobrevivência. Outras fontes de renda que têm ajudado bastante a aumentar, em parte, o rendimento familiar são as aposentadorias e os programas desenvolvidos pelo governo, como o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - e o Bolsa Família.

O agronegócio, que desenvolve geralmente atividades monocultoras e produção em larga escala, voltados para o mercado externo, chega à região de forma sutil devido ao regime de secas que assolam esta área, o que desfavorece o desenvolvimento de grandes atividades agropecuárias. Porém, importantes fazendeiros possuem enormes extensões de terras, utilizando-as para a criação de gado, e outros apenas para especulação imobiliária, objetivando conseguir financiamentos do governo. Esses latifundiários invadem as terras dos fundos de pasto das comunidades de agricultura de subsistência, acirrando os conflitos de posse e uso de terras nesta localidade. Por conta disto, esses pequenos agricultores convivem diariamente com a violência, a conseqüente diminuição das áreas de criação e também de roçado, além do medo de expulsão das terras.

---

<sup>21</sup> Dados encontrados no site do IBGE. <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: fevereiro de 2008.

<sup>22</sup> *Idem*.

<sup>23</sup> Pluriatividade são atividades não-agrícolas (tais quais a produção de artesanato, trabalho doméstico etc.) desempenhadas por indivíduos ou mesmo famílias que funcionam como complemento à atividade principal: o trabalho agrícola. Este conceito será melhor tratado nas páginas 58 e 59.

O município possui trinta e seis comunidades rurais de Fundo de pasto, na sua maioria para o pastoreio de animais, e algumas também para a cultura coletiva de produtos agrícolas.

Os Fundos de pasto constituem um sistema de ocupação coletiva de terras por comunidades, em geral, com certo grau de parentesco (...) caracterizado pela ausência de delimitação com cercas (...). Essas propriedades coletivas têm como atividade econômica principal o pastoreio extensivo e/ou semi-extensivo de animais de pequeno porte (caprinos e ovinos) e bovinos sem raça definida (SRD) com direito de uso comum da pastagem nativa, a caatinga, e, secundariamente, é praticada nessas áreas uma agricultura de subsistência em roças de sequeira individuais (CAR, 2003).

Conforme Garcez (*Apud*: REIS, 2007)<sup>24</sup>, o fundo de pasto é gestado na imprecisão dos limites territoriais e na indefinição legal dos direitos de propriedade. Com base nesta afirmação, Reis (2007) aponta que essas terras geralmente adquiridas por meio da compra direta de antigas sesmarias (ou seja, de antigas “Fazendas Mães”) e que foram repassadas através de herança ou venda da posse, não possuem, em sua grande maioria, registros ou títulos que comprovem o ato de compra, venda e herança marcando uma situação de indefinição jurídica.

Os moradores das áreas de fundo de pasto, em grande parte, apenas se valem do registro da memória coletiva de ocupação histórica do território. É o sentimento de pertencimento a um grupo advindo de uma ancestralidade comum, de uma identidade gestada nos interstícios do processo de sociabilidade comunitária (nos laços de parentesco, vizinhança e compadrio) e no legado cultural e do estilo de vida e trabalho herdados, que assinalam o direito de morar e trabalhar a terra; direito este constituído a partir das regras e normas costumeiras, acatadas como legais para e pelo grupo. (*Idem*).

José de Sousa Martins aponta que a Lei das Terras de 1850 marca o agravamento da desigualdade no campo, por tratar a terra como mercadoria, altamente lucrativa, dificultando a aquisição destas por parte dos camponeses. Corroborando com as suas idéias, Reis afirma que:

(...) todos aqueles que não tiveram condição de “legalizar” sua situação permaneceram posseiros sem que esta forma de acesso a terra continuasse sendo reconhecida pelo Estado. As terras que não foram arrecadas ou

---

<sup>24</sup> GARCEZ, Angelina N. R. **Fundo de Pasto**: um projeto de vida sertanejo. Salvador: NTERBA/Seplantec, 1987.

vendidas pelo Estado passaram a integrar o patrimônio da União, estas são as chamadas terras devolutas. Com a não declaração das suas terras, as comunidades de Fundo de pasto tornaram-se, a partir deste, áreas devolutas e, portanto, propriedades do Estado (2007, p.23).

Todavia, mesmo consideradas áreas devolutas, patrimônio da união, a invasão desses espaços, ataques às comunidades e expansão das cercas pelos grandes proprietários de terras ainda são bastante frequentes. Além disso, a Legislação referente a direitos coletivos ainda é bastante *en passant*. Há uma indefinição jurídica sobre a situação dessas comunidades e, principalmente, que garanta o direito de acesso e permanência às terras que de fato lhes pertencem historicamente.

As comunidades de Fundo de pasto do referido município são áreas extremamente desprivilegiadas, pois muitas não possuem água encanada, energia elétrica, posto de saúde, transporte, posto telefônico etc. Isto dificulta muito a vida da população local, que, para ter acesso à educação e à saúde, por exemplo, tem que realizar longo e dificultoso deslocamento até a sede do município.

No que tange à assistência à saúde, Monte Santo possui dez estabelecimentos de atendimento, e apenas um com capacidade para internamento; todos os casos mais graves devem ser transferidos para os Hospitais Gerais de Feira de Santana ou Salvador.

Referente à educação, na maioria das comunidades não existem escolas que ministrem o ensino fundamental e médio, somente até a 4ª série do ensino fundamental. Das poucas existentes, a maior parte não recebe periodicamente a merenda e nem material escolar e tampouco manutenção em sua estrutura. As famílias numerosas não conseguem manter todos os filhos estudando, optando por um ou outro filho. Ademais, as crianças mais velhas necessitam ajudar os seus pais nos trabalhos da roça e nas atividades domésticas, fato este que impede a continuidade da vida escolar.

Conforme a SEI<sup>25</sup>, o número de instituições educacionais perfazem um total de 204 escolas públicas, que estão distribuídas entre a área urbana e a área rural, respectivamente, 12 escolas (6 estaduais e 6 municipais) e 192 escolas municipais. O índice de analfabetismo também é altíssimo. Os dados do IBGE<sup>26</sup> apontam que a taxa gira em torno de 24,8% na área urbana contra 44,2% na área rural. Já o índice de

---

<sup>25</sup> Dados encontrados no site da SEI. <<http://www.sei.gov.br>>. Censo de 2000. Acesso em: fevereiro de 2008.

<sup>26</sup> Dados encontrados no site do IBGE. <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: fevereiro de 2008.

analfabetismo funcional alcança os 74,8%. Desse modo, pode-se concluir que o alto índice de analfabetos na área rural e de analfabetos funcionais em toda a região está relacionado às grandes dificuldades acima citadas, enfrentadas por esta população, dificultando a entrada e a permanência das crianças e adolescentes nas escolas.

Vê-se, por conseguinte, que a área rural do município de Monte Santo enfrenta sérios problemas fomentados por grandes embates entre a população local, a prefeitura do município e os latifundiários. O esquecimento dos órgãos governamentais, a não implantação de políticas públicas de melhoria das condições de vida e trabalho e as próprias intempéries naturais só favorecem a desigualdade e o sentimento de exclusão. Estes fatores, atrelados a outros elementos pertencentes à própria lógica de reprodução da família camponesa, promovem intensa migração para os grandes centros urbanos, sobretudo entre os jovens. Daí ser de suma importância entender como a EFASE, através da sua ação pedagógica, promove transformações nesta lógica e, obviamente, se de fato ocorre uma mudança.

### **1.1.3 A práxis *in loco***

Uma temática desta complexidade exige do pesquisador algo que vai mais além do discurso acadêmico. Na realidade, demanda uma entrega quase total deste ao entendimento das práticas do grupo que será analisado, já que se trata de estilos de vida, trabalho e visão de mundo distintos daqueles em que ele está inserido. Não há como obter uma resposta à questão essencial deste trabalho - sobre se de fato o projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão atua como um elemento de intervenção e transformação na lógica de reprodução das famílias camponesas do município de Monte Santo - sem realizar uma observação sistemática das dinâmicas sociais, econômicas, simbólicas, políticas e culturais na própria localidade.

Obviamente, este processo se constrói embasando teoricamente os resultados obtidos na pesquisa de campo. A coleta de dados realizada *in loco* deve ser construída a partir das necessidades do próprio objeto de estudo, buscando representá-lo ao máximo, porém de modo que o produto final seja o mais fiel possível àquilo que nos é exigido pela validade científica do conhecimento.

A pesquisa de campo, realizada durante o primeiro semestre de 2007, desenrolou-se no município de Monte Santo em três espaços sociais principais: na sede

do município, na EFASE e em quatro comunidades rurais de fundo de pasto (Capivara, Fazenda Lagoa do Pimentel, Lagoa do Fonseca e Muquém). Na realidade, esta coleta de informações significou uma extensão e, sobretudo, um aprofundamento de algumas proposições relacionadas à questão da educação e ao processo migratório na região, que, de certo modo, foram superficialmente abordadas em outras pesquisas<sup>27</sup>.

O primeiro contato que tive com a EFASE foi quando, participante do projeto Eco-família, esta escola era mediadora dos contatos estabelecidos entre os integrantes do projeto e os moradores das comunidades rurais nas quais desenvolveríamos as nossas atividades. As primeiras observações realizadas na região me fizeram entender que esta escola é vista pela população local muito mais do que apenas uma instituição escolar, mas como um instrumento político que se faz presente e que pode ser capaz de promover uma mudança positiva para as comunidades desta localidade, no que tange à melhoria das condições de vida e trabalho.

A visão desta população e as formas de ação desta escola vislumbraram a necessidade de se buscar entender cientificamente se de fato há uma mudança de pensamento e de práticas na lógica de reprodução das famílias camponesas a partir da aplicação de uma pedagogia “inovadora” aplicada pela Escola Família Agrícola. Obviamente que esta mudança não abrange a todos os níveis de atuação, mas, especificamente, a ideologia transmitida de inversão do ato de migrar para o ato de permanecer.

Nesta primeira fase de pesquisa de campo, já haviam sido coletados dados sobre o processo de formação, funcionamento e manutenção da EFASE, por meio de leituras dos documentos da Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão (AREFASE); dos planos de estudo dos educandos; do projeto pedagógico, diários e listas das turmas e das normas e regras da instituição. Esse material secundário proporcionou levantar as causas da sua fundação, quando e como ocorreu, e os responsáveis por todo o processo; os objetivos, os princípios e os instrumentos que direcionam as ações pedagógicas; as formas de comunicação com as comunidades e os projetos de apoio aplicados, dentre outros aspectos.

A partir das análises e conclusões levantadas pelos trabalhos realizados, a priori ficou evidente que a redução da taxa de migração entre os jovens é um dos

---

<sup>27</sup> Falo aqui das pesquisas realizadas para o projeto “Tecnologias apropriadas para agricultores familiares em biomas do estado da Bahia (Eco-família)” e também para a monografia de conclusão do curso de graduação, que versavam sobre outras questões dentro desta temática principal.

pontos-chave da prática pedagógica e dos objetivos a que se propõe esta instituição, haja vista que, entre a população rural nordestina, esses índices ainda são alarmantes<sup>28</sup>. Como a relação entre este modelo de educação e a questão da migração não constava nos objetivos destes, fez-se necessário um novo momento de pesquisa e análises sobre a influência desta escola frente à população rural monte santense.

Para tanto, foram realizadas mais quatro viagens ao campo de pesquisa no primeiro semestre de 2007, distribuídas de forma mensal<sup>29</sup>. A primeira viagem, com duração de dez dias (de 23 de fevereiro a 04 de março), teve como intuito coletar dados e refazer os contatos com os alunos, monitores e colaboradores da EFASE, bem como com os agricultores (pais dos educandos). Neste período, a instituição se encontrava na fase denominada de “Semana de Adaptação”, na qual os educandos convivem e participam de algumas palestras que apresentam as regras, as normas e as atividades que por lá são exigidas e que devem ser praticadas. Com base nesta etapa, eles decidem se possuem aptidão para o trabalho agrícola e se realmente querem permanecer na Escola Família Agrícola ou se preferem continuar os estudos nas escolas municipais e estaduais localizadas em algumas comunidades rurais ou na sede do município, respectivamente.

Nesta semana pude entrevistar individualmente os alunos que estavam cursando o quarto ano do ensino médio, ou seja, o estágio profissionalizante em técnico(a) agrícola. Também tive alguns encontros com os educandos do ensino fundamental, para os quais apresentei os objetivos da pesquisa, expliquei a metodologia que seria utilizada e como funcionava o processo seletivo e o andamento dos cursos de graduação numa universidade federal, especificamente, a UFBA<sup>30</sup>.

Fiz também variados questionamentos aos alunos sobre a dinâmica da escola e das suas comunidades e respondi às dúvidas e perguntas dos mesmos sobre a dinâmica social do meio urbano. Além das atividades que desempenhei e participei na escola, visitei as comunidades Lagoa do Fonseca e Capivara, revendo os principais informantes e analisando na dinâmica social e econômica local as transformações ou continuidades que possivelmente se deram durante o período em que estive distante destas comunidades.

---

<sup>28</sup> Acirrada pelo próprio clima da região (semi-árido), pelos conflitos agrários, aumento da renda etc.

<sup>29</sup> Em todas as viagens tive a companhia e apoio da colega Angélica Reis, que também estava realizando uma pesquisa para a sua monografia de graduação de curso sobre as áreas de fundo de pasto. Nós estabelecemos uma relação de troca mútua.

<sup>30</sup> Esta troca de informações se deu porque os alunos da EFASE tinham muitas dúvidas sobre a nossa presença na região e de como funcionava o ensino em uma universidade, sobretudo a UFBA, que é a instituição mais visada por eles.

Na comunidade Lagoa do Fonseca, observei os projetos desenvolvidos pela EFASE, não obstante esta escola não possua alunos deste grupo rural matriculados na instituição. Nesta pude perceber o outro sentido de ação, já que os jovens da própria comunidade não são os mediadores, mas a instituição como um todo (alunos, monitores e colaboradores). Em conversa com quatro lideranças da área e visitas à casa de mais quatro famílias, analisei a situação educacional e as maiores dificuldades enfrentadas por esta população; o porquê de não haver jovens na EFASE e como esta atua na comunidade.

Já em Capivara acompanhei um dia de trabalho na comunidade de um educando da EFA. Nesta foram três dias de intenso trabalho e levantamento de dados, nos quais entrevistei doze moradores de dez famílias, visitei a área de fundo de pasto e a roça coletiva, além da unidade doméstica de produção da família de Jairo (atualmente ex-aluno da EFASE).

As outras viagens tiveram duração de quatro dias cada, com exceção da penúltima, que durou seis dias. Nessas idas, acompanhei o período de alternância entre escola/família-comunidade/escola dos alunos das turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Solicitada pela coordenação da EFASE, ministrei aulas de biologia e sociologia e realizei, em três comunidades, o trabalho de consultoria, levantando dados sobre as formas de organização das associações de fundo de pasto. Em reunião realizada com os monitores da EFASE, ficou acordado o estabelecimento de uma troca, na qual eu ficaria responsável por dar aulas de Sociologia para a turma de 2º ano do ensino médio, além de prestar consultoria para o seu projeto sobre a organização das associações de fundo de pasto das comunidades rurais, desenvolvendo concomitantemente a coleta de dados para a minha pesquisa.

As aulas de sociologia ministradas aos alunos da EFASE funcionaram como mais um método de avaliação do comportamento e das formas de entendimento dos educandos, fazendo-os, em sala de aula, expressarem as suas expectativas de vida e visão de mundo. A consultoria sobre as formas de organização das associações de fundo de pasto revelaram a dinâmica social, econômica e política das comunidades, indicando que os alunos da Escola Família Agrícola tornam-se cada vez mais politizados e são, na maioria dos casos, responsáveis por tal organização comunitária e grandes conquistas de melhoria das condições de vida e trabalho.

Estas atividades que desempenhei funcionaram como instrumentos metodológicos inovadores, que respondiam a algumas necessidades básicas do

questionamento central da minha pesquisa. Segundo Bourdieu (2004), a inovação perpassa várias estratégias criadas pelo pesquisador para poder alcançar os objetivos de sua pesquisa, operando o ‘corte epistemológico’ com as prenoções e validando o conhecimento adquirido de acordo com as exigências científicas.

A segunda viagem, realizada entre 12 e 15 de abril, culminou com a passagem do período de comemoração da “Semana da Água”. A falta de água é o problema mais abordado e trabalhado por esta escola, haja vista que esta é uma região semi-árida, na qual os períodos de seca superam os chuvosos. A falta de água é uma presença constante na vida dos moradores desta localidade, tornando-se, para a EFASE, de fundamental importância trabalhar a preservação, manutenção, prevenção e possíveis soluções referentes a esta questão. Na escola, neste período, os alunos estavam “colocando em comum” todo o conhecimento apreendido na fase de alternância anterior a esta e os dados coletados sobre tal tema em suas comunidades, apresentando aos colegas e monitores a real situação vivenciada por seu grupo comunitário.

Após acompanhar as discussões feitas na escola por alunos e monitores sobre a falta de água na região, nos dois primeiros dias de minha estadia na instituição, pude vivenciar a dinâmica de retorno à família/comunidade do processo de alternância, acompanhando o trabalho de um educando e de dois monitores (um deles também morador desta comunidade e ex-aluno da EFASE).

Na comunidade Muquém foram mais dois dias de intenso trabalho e levantamento de dados. Visitei diversas famílias, a área de fundo de pasto<sup>31</sup>, os vários projetos desenvolvidos pelo Estado através da luta da associação (como as aguadas, o poço artesiano, os tanques do Projeto Cabra Forte – EBDA (Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola), a energia elétrica, a máquina e motor de forrageira, o motor de sisal, o bebedouro da criação, as cisternas, a represa e outros). Além disso, participei de uma reunião com moradores locais, sobretudo os mais velhos, realizada no prédio escolar - embora exista um prédio da associação comunitária, mas que à época estava sem iluminação. Busquei informações sobre a ação do estado, a ação da EFASE e a situação educacional deste grupo.

Nas duas últimas viagens - de 08 a 13 de maio de 2007 e de 07 a 10 de junho - intensifiquei o processo de observação participante no âmbito escolar, que vinha sendo desenvolvido durante toda a fase anterior das pesquisas de campo, dentro da

---

<sup>31</sup> Ver Ilustração 01 em anexos.

escola e nas comunidades visitadas, não obstante saiba que este período é reduzido para aplicar esta metodologia à qual me propus. Conforme Cardoso (1986, p.103),

é neste encontro entre pessoas que se estranham e que fazem um movimento de aproximação que se pode desvendar sentidos ocultos e explicitar relações desconhecidas. (...) Observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e cotidianos, construindo cadeias de significação.

A observação participante favorece ao pesquisador apreender a multiplicidade de situações e fenômenos que não podem ser captados durante a comunicação estabelecida entre entrevistador e entrevistado. A observação direta da realidade social transmite o que há de mais oculto e invisível nas relações da vida real. Este instrumento metodológico permitiu-me registrar o comportamento e o modo como se configuram as relações sociais existentes, tais como ocorrem na instituição escolar quanto nas quatro comunidades indicadas. A partir daí, pude compreender melhor como a EFASE atua em torno da questão do processo migratório e como os educandos respondem a esses estímulos.

A escolha de utilizar também como instrumento metodológico as entrevistas semi-estruturadas está atrelada ao fato de que nesta “dá-se um grande peso à descrição verbal da pessoa para obtenção de informações quanto aos estímulos ou experiências a que está exposta e para o conhecimento de seu comportamento” (SELLTIZ, 1967, p.265). Através da entrevista há uma maior flexibilidade para se obter as informações necessárias, pois o roteiro pode ser refeito, acrescentando-se ou retirando questões conforme o direcionamento dado pelo entrevistador ou mesmo entrevistado e as necessidades dos objetivos da pesquisa.

É neste processo do ato de entrevistar que ocorre a construção gradativa de familiaridade entre entrevistador e entrevistado, favorecendo a construção de laços de confiança e de amizade, neste caso específico com os jovens, os monitores e os agricultores. A entrevista, segundo Haguette (1987, p.75)

(...) pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas no qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida.

A entrevista, embora direcionada pelo entrevistador, proporciona ao entrevistado certo sentimento de liberdade de expressão. Nela pode-se perceber que o indivíduo fala por meio do próprio ato de falar e ainda por expressões corporais, ao expressar seus sentimentos e reações através do corpo e do olhar. A análise através da oralidade traz à tona a tradição local e os principais eventos ocorridos que culminaram posteriormente em transformações profundas, ativando com isso a memória individual e coletiva.

De acordo com Godoi (1999), em comunidades rurais o trabalho da memória funciona como um elemento ativador da memória coletiva do grupo, erigindo as bases estruturadoras da sociabilidade, solidariedade e reciprocidade, que expressam em si mesmas o sentimento de pertencimento, identidade e exclusão. Esta memória delimita os espaços fronteiriços físicos ou imaginários das relações internas e externas ao próprio grupo, deixando transparecer aquilo que certamente não seria perceptível ao olhar do pesquisador.

Nesse sentido, resgatar a tradição por meio da oralidade revela aspectos que ultrapassam os valores individuais do jovem, no que tange a migrar ou a permanecer, abarcando os elementos externos à sua própria concepção que, de certo modo, influenciam em sua decisão final. Obviamente este processo deixa claro que as decisões futuras transcendem o aspecto individual e se ancoram, sobretudo, numa lógica geral de um grupo que tem por objetivo essencial, embora seja por vezes inconsciente, dar subsídios à manutenção e à reprodução da família camponesa.

(...) as práticas são permeadas pelo universo simbólico dos sujeitos, pelas categorias e regras mediante as quais pensam e vivem sua existência. As percepções e ações dos sujeitos estão inscritas nas condições sociais e historicamente situadas e 'funcionam' em nível mais profundo do que a realidade passível de apreensão imediata (...). (GODOI, 1999, p. 27).

Com base nessas questões, a primeira avaliação sobre como se daria a coleta de dados mostrou a necessidade de se entrevistar os estudantes da EFASE, os alunos das escolas públicas locais, os monitores e os agricultores - pais dos educandos. Esta escolha está ancorada no fato de que a ação pedagógica da EFASE não envolve apenas monitores e alunos, mas as famílias dos jovens e as comunidades rurais às quais eles

pertencem, acrescentando-se também a visão de mundo impressa pelo grupo, bem como a dinâmica sócio-cultural, política e econômica da região em questão.

Assim, foram selecionados quatorze educandos do ensino médio da Escola Família Agrícola, distribuídos entre três do 1º ano, três do 2º ano, três do 3º ano e cinco do 4º ano<sup>32</sup>. As entrevistas realizadas com esses alunos tinham por intuito entender se a postura da EFASE, contrária à migração, difundida por meio do seu projeto pedagógico, promove profundas ou rasas transformações na visão de mundo e nas expectativas de futuro desses jovens.

Também se fez importante entrevistar alunos de escolas públicas. Tive acesso apenas a 10 estudantes pertencentes às quatro comunidades analisadas, escolhidos aleatoriamente (mais por disponibilidade de tempo, posto que eles possuem uma vida intensa. Geralmente estudam pela manhã, e à tarde desenvolvem as atividades domésticas e/ou na lavoura). A intenção em analisar este grupo estava pautada na busca por uma compreensão de possíveis divergências e convergências existentes nas ações pedagógicas desses dois modelos de instituição educacionais. Através desta análise comparativa, há a possibilidade de se perceber quais as implicações diretas de cada prática pedagógica na lógica de reprodução dessas famílias.

Também foram entrevistados três dos quinze monitores que ensinam nesta escola, objetivando compreender a postura ideológica da EFASE em torno da questão da migração e as formas como este conteúdo é transmitido aos jovens da região. A escolha se deu de acordo com a disponibilidade de tempo, mas buscando-se atender aos seguintes requisitos: i) tempo de permanência na instituição enquanto monitor (um novato, outro com três anos de prática de ensino e outro que está presente desde o processo de formação) e ii) se foi aluno de um Escola Família Agrícola (os dois entrevistados com maior tempo de permanência são ex-alunos desta escola)<sup>33</sup>.

Por sua vez, as entrevistas efetuadas com os agricultores tinham por objetivo fundamental resgatar a tradição e os aspectos da sociabilidade locais por meio da oralidade. Ativar e resgatar a memória coletiva dos grupos analisados me conduziu à compreensão das influências sociais em torno da lógica de reprodução dos grupos camponeses analisados.

---

<sup>32</sup> Vide Quadro 1 em anexo.

<sup>33</sup> Esses monitores cursaram na EFASE apenas o ensino fundamental, pois à época ainda não era ministrado o ensino médio. Este foi concluído por um na Escola Agrotécnica Estadual de Juazeiro e pelo outro na Escola Agrotécnica de Senhor do Bonfim.

Paralelamente às articulações observadas e aos instrumentos metodológicos aplicados na pesquisa *in loco*, foram executados vários tipos de registro de todo o processo que estava sendo desenvolvido. Além de gravações e escrita das entrevistas e das anotações, em um diário de campo - registro do todo observado e das impressões sentidas e vividas do que foi visto, acompanhado e executado em campo -, também foi efetuado um profundo trabalho fotográfico, marcando as fases da pesquisa em geral. O registro visual funciona como um documento que proporciona o congelamento da situação cotidiana vivenciada pela comunidade, assinalando, por meio de uma imagem visual, as dinâmicas que eram impressas em tal período. (MINAYO, 2000).

Em suma, esta forma própria de investigação das Ciências Sociais é indispensável para o pesquisador alcançar um resultado, uma resposta à sua questão o mais próximo possível da realidade, validando-o segundo meios científicos adequados de experimentação do real. Esses instrumentos metodológicos utilizados são os responsáveis por conceber uma articulação entre a teoria e a práxis, ou seja, fomenta a sistematização da produção do conhecimento. Para Minayo (2000), é neste processo que a ciência cria e incorpora novas questões à sua busca de respostas sobre a realidade social do mundo. Este promove um reforço ou mesmo uma superação daquilo que já se encontra produzido nos vários campos do conhecimento.

Todavia, a sistematização das informações coletadas em campo traz em si resultados encontrados referentes aos objetivos a que se propõe esta pesquisa. Mas, para que a sua incorporação ao trabalho seja legítima, é mister relacioná-los e analisá-los com base nos paradigmas que abarquem as idiossincrasias teóricas de tal temática e questões essenciais. Por isso, a importância de discorrer sobre a evolução teórica da sociologia rural, no que tange ao seu objeto de estudo e, em seguida, abordar o *modus vivendi* do campesinato nordestino. Isto antes mesmo de adentrar as especificidades que tratam do sistema educacional, da ação e do projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão, bem como dos resultados finais desta pesquisa.

## **1.2 O MUNDO RURAL**

### **1.2.1 A sociologia rural e suas análises sobre o campo**

A sociologia rural possui uma gama de elementos que se apresenta como objeto empírico de análise, não sendo apenas as populações rurais em si seu foco de

pesquisa, mas como esses grupos se relacionam com os meios social e ambiental, no que se refere ao estabelecimento de comunicações inter e intragrupoais.

Ao longo do estabelecimento desta vertente teórica são construídos diversos paradigmas buscando-se explicações legítimas sobre os elementos pertencentes a este espaço físico e simbólico, bem como sobre as dinâmicas que proporcionam um caráter ativo e, por vezes, central ao mundo rural. O campesinato passa por graduais fases de entendimento e percepção, culminando em distintos resultados sobre o seu *ethos*, engendrando um caminho de análise ambígua referente a uma possível continuidade ou não deste grupo.

Com o advento e o estabelecimento da modernização no campo, a sociologia rural passou a aprofundar as suas análises sobre a diferença da unidade de produção entre os grandes fazendeiros e os pequenos agricultores. Nos pormenores do seu programa, a modernização da agropecuária brasileira conferia projetos uníssonos para áreas e grupos extremamente diferenciados. Esta adentrava os espaços das comunidades rurais centenárias, imputando aos pequenos agricultores novas técnicas e instrumentos de trabalho agrícola não reconhecidos e não aceitos por eles e que nem mesmo correspondiam à realidade desta população. Sua tessitura tinha como base asseverar a monocultura voltada ao mercado externo e à busca pelo lucro em detrimento da policultura caracterizada pela produção familiar. Esta mixórdia de entendimentos e práticas se instaura no meio rural acirrando os conflitos, solapando o *modus vivendi* camponês, acarretando um desenraizamento cultural. Com isso, há uma formulação teórica de interpretações, que confere ao campesinato um caráter negativo, afirmando-o primitivo (no sentido pejorativo da palavra), retrógrado, isto é, um empecilho ao desenvolvimento e expansão do sistema capitalista de produção. (MARTINS, 2001).

No entanto, vale ressaltar que, não obstante essas análises tivessem como base o apoio ao processo de modernização, existiam também estudos contrários e críticos, que procuravam transparecer o caráter de devastação social da modernização agrícola, bem como das dinâmicas sociais de permanência e transformação do campesinato, na busca de soluções para os seus problemas.

A modernização forçada no meio rural foi introduzida no país a partir da década de 1950 quando se consolida o processo de industrialização. Embora buscasse promover um aumento e melhoria do processo de produção agropecuária, a forma como esta foi estabelecida pelo Estado Nacional transpareceu o grande equívoco que se encontrava em voga. Este processo – *en passant* para os pequenos agricultores –

implicou um contra-desenvolvimento, esmagando a agricultura familiar e favorecendo os grandes proprietários de terra, o que fomentou intensas e profundas relações desiguais no campo.

A questão da desigualdade e exclusão dos camponeses brasileiros se faz presente no país desde o período colonial, no século XVI, quando a coroa portuguesa, para manter o domínio sobre a sua mais nova colônia, decide dividir as terras e doá-las como sesmarias. Distintos fatores internos e externos ao Brasil ocasionam várias transformações na dinâmica social, econômica e política. A transferência da renda capitalizada na figura do escravo para a renda territorial capitalizada - a terra -, por exemplo, assinala ainda mais a crescente desigualdade no campo, na medida em que esta torna-se fonte de riqueza, de obtenção de lucro e, por conseguinte, capital especulativo. (MARTINS, 2004).

A própria legislação consolidada no Brasil, a começar com a Lei das Terras em 1850, dificulta o acesso a terra por parte da população menos favorecida economicamente. A questão agrária se vê cada vez mais ao revés, mergulhada numa desenfreada expansão da desigualdade fundiária, isto é, no esquecimento e exclusão de uma parte da população que lhe representa: os grupos camponeses em suas variadas formas de expressão (comunidades quilombolas, indígenas, de fundo de pasto, pequenos agricultores etc.) e no acirramento dos conflitos agrários.

Segundo Vinhas (1980), o Estado é um dos responsáveis por esta situação degradante, pois favorece a expansão desse modelo concentrador e coercível de terras e bens, sem considerar prioritariamente a situação ambiental e social do meio em questão. A partir disto, ocorre uma transformação na dinâmica das relações de poder no campo, agravando ainda mais o aumento da concentração monopolista das terras por uma minoria agrária, a penetração da lógica capitalista que versa pela lucratividade nas relações de produção agrícola (o chamado agronegócio) e a degradação da agricultura familiar.

Todo este processo, ocorrido ao longo desses anos, tem fomentado problemas sociais de efeitos desastrosos nas comunidades rurais. *Esquecimento*, *exclusão* e *discriminação* são palavras-chave que podem ser utilizadas para especificar o comportamento do Estado, das elites agrárias e urbanas frente ao grupo camponês. Isto repercute no aumento da miséria e da fome no campo<sup>34</sup>, no crescimento do índice

---

<sup>34</sup> No entanto, cabe ressaltar que atualmente o estabelecimento de programas e políticas de apoio à população, como a aposentadoria rural (no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC), o Bolsa

de migração para os principais centros urbanos, sobretudo entre os jovens, no desenraizamento cultural, desemprego, na degradação da família, do trabalho e da comunidade e, até mesmo, no “retorno” da presença de trabalho escravo nas grandes propriedades agrícolas, contrariando o papel emancipador e desenvolvimentista da modernização no meio rural.

A própria população rural tem tentado tornar-se visível frente à sociedade civil, o Estado e o meio acadêmico-científico, na perspectiva de solucionar estes e outros problemas e de atender às suas necessidades. Através da organização de movimentos sociais, da constituição de associações comunitárias e da instalação de escolas que tenham seus projetos pedagógicos pautados na realidade local (a exemplo das EFAs), têm em pauta a exigência daquilo que lhes é de direito, ou seja, políticas de reparação pelos problemas causados durante séculos no período colonial e a organização e instalação de projetos de políticas públicas que atendam às peculiaridades do *modus vivendi* camponês e que também correspondam à diversidade dos grupos rurais<sup>35</sup>.

O objetivo fundamental, portanto, é buscar a melhoria das condições de vida e trabalho no contexto agrícola, por meio de uma relação dialógica, através da qual possam apresentar suas necessidades e construir conjuntamente propostas de possíveis soluções. Eles quase sempre negam a entrada de “pacotes prontos” de modernização que não condizem com a realidade vivenciada em suas comunidades. Conforme aponta Martins, embora este seja um longo e árduo caminho a ser percorrido,

as próprias populações rurais vitimadas pelo desenvolvimento econômico excludente, (...) têm procurado seu próprio rumo, têm se alçado acima da indignidade que as vitima, têm proclamado seus direitos e têm questionado os responsáveis por sua situação. (...) Eles [os camponeses] desafiam a sociologia rural a compreender o protagonismo e a criatividade das populações rurais e a compreender também as saídas possíveis das situações socialmente anômicas em que muitas vezes se encontram. (2001, p.35).

---

Família e o PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (nos governos de FHC e Luiz Inácio Lula da Silva) têm amenizado a situação econômica de boa parte das famílias camponesas no semi-árido. Estes funcionam como complemento da renda mensal, quando não se constituem como a única renda mensal dessas famílias.

<sup>35</sup> Temos aqui os grupos indígenas e as comunidades quilombolas, que lutam por políticas de reparação, e as comunidades rurais centenárias, lutando por melhores condições de saúde, educação, estrutura básica etc.

Na prática, as populações rurais - que possuem seus conhecimentos idiossincráticos no que tange à visão de mundo, modo de vida e trabalho - não vêm seus desejos, necessidades e expectativas serem contemplados por este modelo modernizador. Para elas, esta experiência se resume numa ação externa de agentes “de fora”, que proclamam uma transformação forçada no interior dos seus grupos.

Martins (2001, p.32), por exemplo, discorre uma crítica contundente sobre este modelo de análise, por vezes interventivo, da sociologia rural, quando afirma que esta se estruturou no mundo acadêmico-científico inicialmente “(...) mais como ‘adversária’ do que como ciência aberta à compreensão dos efeitos destrutivos e perversos que não raro a modernização acarreta.” Para ele, a mesma, da última década do século XX a este, se encontra imersa nas águas do seu próprio desencantamento e ainda frente a seu objeto de estudo, pois encontra-se obstinadamente presa ao pressuposto de que o homem do campo e seu grupo constituem peças retardatárias ao desenvolvimento econômico.

Todavia, algumas mudanças ideológicas e estruturais levam a sociologia rural a se ver quase que obrigada a repensar seus paradigmas, fazendo uma revisão crítica dela mesma, movimento que Martins (2001) chama de ‘uma sociologia da sociologia rural’. Com isso, novas temáticas e novos objetos de análise emergem dos espaços que até então se encontravam “ocultos”, dando margem às peculiaridades do *ethos* camponês e possibilitando voz ativa aos indivíduos do campo. As populações das comunidades rurais passam, então, a desenvolver um sentimento de desconfiança para com o Estado Nacional, resistindo à instalação de projetos que por elas não podem ser compreendidos, tais quais aqueles embasados pela Revolução Verde, pela Extensão Rural e pela expansão das Fronteiras Agrícolas, que impulsionaram transformações nas dinâmicas sociais, econômicas e políticas locais.

A categoria campesinato passou então a ser analisada com mais rigor, valorizando a diversidade dos grupos existentes, das distintas regiões e das especificidades ambientais, culturais, simbólicas, econômicas e sociais de cada comunidade rural. Outra categoria que também se afirma com bastante força no campo da produção do conhecimento sobre o meio rural é a chamada agricultura familiar, que congrega a tríade família-trabalho-produção. Obviamente, o quadro que se tem atualmente é um olhar mais apurado e cuidadoso sobre a dinâmica dessas populações que foram e ainda são vitimadas pela difusão tecnológica e modernizante de um sistema

econômico que impõe o seu domínio, mantendo as relações não-capitalistas de produção quase que totalmente subjugadas às relações capitalistas de produção.

No entanto, esta produção científica não corresponde apenas ao antes e depois do desencantamento da sociologia rural. De acordo com Soto (2002), os estudos empreendidos podem ser divididos entre quatro estágios principais, que somados revelam o perfil das relações estabelecidas no meio rural brasileiro. Contudo, esta separação das análises por fases ideológicas de paradigmas não significa que não tenham ocorrido outros tipos de estudos contrários à linha teórica vigente.

Até o início da década de 1950, os estudos sobre o campo se calcavam no debate da superação do feudalismo pelo capitalismo e das relações antagônicas existentes entre eles, que desembocariam no desaparecimento do grupo camponês, tendo como base teórica, dentre outros, a tese de Lênin sobre a diferenciação social do campesinato. Segundo esta teoria, as transformações que vinham ocorrendo ocasionariam a proletarização dos camponeses classificados como “pobres”, enquanto que os camponeses “ricos” tornar-se-iam a nova burguesia.

Entre as décadas de 1950 e 1960, os teóricos da sociologia rural priorizavam as análises sobre as relações sociais no campo. Os principais aspectos analisados referiam-se ao processo de modernização no meio rural como a função do crédito subsidiado e o seu caráter conservador e concentrador, os impactos sociais da mudança tecnológica e a expansão da agroindústria. Além disso, buscava-se também compreender como ainda se dava a permanência e reprodução da família camponesa, e não o seu desaparecimento, mesmo com a entrada e expansão do capitalismo no campo.

Já durante o período que agrega os anos de 1970 a 1980, a produção do conhecimento aborda o processo de transformação da agricultura brasileira e as conseqüências advindas da instalação da modernização no meio rural. Por conta disso, são constantes as abordagens sobre a pequena produção agrícola e a produção capitalista, a cultura rural, a migração e as práticas políticas que versam sobre a reforma agrária, políticas públicas e a cidadania no campo.

E, por fim, inicia-se uma nova fase, a partir da década de 1990, na qual a sociologia rural passa a repensar as suas formas e métodos de análise, e ainda a sua construção teórica sobre o mundo rural. É então que surgem novas temáticas que ampliam o perfil do campesinato, como a agricultura familiar, a pluriatividade, a agroecologia e a relação homem versus meio ambiente; estas tendo como prioridade, em suas análises, a manutenção do equilíbrio entre o meio social e o meio natural.

O que se pode perceber, a partir das pesquisas já realizadas até o presente momento, é que, embora esta ciência tenha se envolvido a priori numa mixórdia paradigmática, assim como numa falácia sobre os seus resultados, tem fomentado traçar o perfil múltiplo do campesinato histórico brasileiro. O conteúdo explorado até então mostra que a teoria sobre o desaparecimento do campesinato negligenciou o caráter de resistência e de adaptação, postos em prática por este grupo, além do próprio caráter ambíguo expresso pelo capitalismo, que busca manter certos tipos contrários de relações como modo de reprodução e de legitimação do seu domínio.

Para Moura (1986, p.17), “(...) é mais correto falar em recriação, redefinição e até diversificação do campesinato do que fazer uma afirmação finalista (...)” que aponte a extinção desse grupo. O que se tem de fato é uma redefinição do modo de vida e trabalho dessas populações, uma relação dicotômica de convivência conflitual entre a adaptação e a resistência ao novo sistema econômico que imputa estarrecedoras tensões externas e internas ao meio rural contemporâneo.

Essas transformações ocorridas no campo são frutos de diversos fatores que atuam conjugados, não se restringindo a um único elemento. De acordo com Giddens (1991, p. 11), um aspecto que contém grande parcela de responsabilidade sobre as dramáticas e abrangentes mudanças ocorridas em todo o mundo é a modernidade que “(...) refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”.

Esta modernidade engendrou processos de modernização calcados em novos estilos de vida e trabalho, rompendo com a base tradicional da ordem social, posto que interconecta o mundo por meio da ação globalizante e altera algumas características cotidianas específicas, tanto ao indivíduo quanto ao grupo social. Entretanto, vale salientar que, embora a modernidade seja caracterizada por descontinuidades no tempo, no espaço e nas instituições, há a continuidade de traços fundamentais do *ethos* tradicional e da visão de mundo mantidos através da resistência empregada frente aos novos estilos modernizantes de vida ou adaptação a estes, sobretudo quando se trata das populações camponesas.

Em suma, a sociologia rural traz grandes contribuições sobre a dinâmica social, econômica, simbólica, ambiental, política e cultural do meio agrícola brasileiro, apontando as idiosincrasias de um grupo diverso, que se espalha por cinco regiões

totalmente distintas do país. Ou seja, ainda que o campesinato seja uma categoria única, esta se encontra dividida em diversos grupos de análise<sup>36</sup>.

Com base neste fato, para se alcançar os objetivos a que se propõe esta pesquisa - de compreender a relação estabelecida no campo referente à questão educacional e de como esta interfere na lógica de reprodução da família camponesa a partir do projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão -, cabe especificar primeiramente a qual grupo camponês este trabalho está se referindo. Os jovens educandos desta instituição, filhos de agricultores das comunidades rurais do semi-árido baiano, vivem um *ethos* camponês peculiar, calcado numa lógica e visão de mundo distintas. Portanto, faz-se necessário caracterizar o campesinato histórico nordestino do país, apresentando a diversidade e as características comuns que o identificam enquanto tal.

### 1.2.2 Campesinato histórico brasileiro

Falar do campesinato brasileiro é apontar a heterogeneidade de um grupo assinalado por uma historicidade multilinear de grandes embates e dificuldades. Os distintos processos de formação nortearam o caminho de quatro principais grupos de camponeses, marcados por características e elementos convergentes e divergentes (o nordestino, o caipira do centro-oeste, o sulista de origem européia e o extrativista do norte). Este fato reforça a idéia de que o conceito de campesinato não deve ser tratado de forma homogênea, não obstante haja uma aparente uniformidade em alguns dos traços sociais, econômicos e na concepção de mundo entre estes grupos; mesmo porque o estilo de vida e trabalho dessa população rural está intrinsecamente ligado à própria diversidade ambiental de cada região territorial, bem como do seu processo histórico de formação. (QUEIROZ, 1976).

O campesinato nordestino surge com o ciclo do gado e também com o movimento das entradas e bandeiras, que tiveram como rota principal de ocupação do país as margens do Rio São Francisco. Assinalado pela mão-de-obra livre e pelo plantio como produção secundária, gesta o sertanejo que cria o seu próprio estilo de vida, calcado numa religiosidade mística/sebastianística intensa. Segundo Magalhães (2007,

---

<sup>36</sup> Os grupos camponeses do nordeste, do extremo-sul, do centro-oeste e do norte do país, serão melhor abordados ainda nesta página na seção *Campesinato histórico brasileiro*.

p.32), é também marcado por um tipo de dominação carismática com a presença de figuras simbolicamente divinizadas (como Antônio Conselheiro), do coronel e, mais tarde, do bacharel.

Os longos períodos de estiagem incorporam à lógica de reprodução desse grupo a migração para outros pontos do país, no sentido de enfrentar as dificuldades impostas pela natureza. Porém, as chuvas apontam o sentido contrário da migração, isto é, o retorno para os locais de origem, reiterando o caráter cíclico deste processo. Conforme Cunha (2003, p.115-116), “o sertanejo é, antes de tudo, um forte. (...) É um homem permanentemente fatigado. (...) Entretanto, toda esta aparência de cansaço ilude”. Adaptando-se às intempéries da natureza e a toda dificuldade enfrentada pelo desamparo do Estado, constrói uma identidade única e um sentimento de pertencimento a um grupo que permeia a terra de sentidos simbólicos e místicos.

O campesinato do centro-oeste tem no caipira a sua maior expressão. De origem lusitana, é constituído a partir do ciclo das bandeiras e entradas de colonização e do ciclo do ouro. Segundo Cândido (1964, p.), o povoamento disperso favoreceu o estabelecimento de técnicas rudimentares, ajustadas a uma agricultura itinerante e a atividades de coleta, caça e pesca, encontrando condições benéficas de sobrevivência e permanência. Todavia, as transformações engendradas acarretaram modificações profundas no interior deste grupo rural.

De origem européia, o campesinato do extremo-sul do Brasil se constitui através da política de branqueamento empreendida pelo Estado Nacional. A imigração dos europeus para o país, sobretudo de italianos e alemães, marcam um grupo que geralmente possui a propriedade da terra, mantendo uma relação e um modo de lidar com esta diverso dos outros grupos. Os colonos trazem consigo a lógica de modernidade, de um mercado voltado para a venda e o consumo, ampliando com isso o apoio e a presença do Estado.

No norte, por sua vez, surge um campesinato calcado na lógica de extração dos bens da floresta amazônica, principalmente com o ciclo de extração da borracha. À descendência indígena, é também agregado o migrante nordestino que, devido ao grande período de estiagem de 1915, sai em massa, rumo ao norte, fugido do flagelo da seca. Este é caracterizado por uma produção extrativista, extremos conflitos, esquecimento por parte do Estado e por uma profunda miséria nas condições de vida.

De fato, para se abordar o campesinato brasileiro, é imprescindível, a priori, conceituá-lo de modo mais generalizado, caracterizando-o enquanto um grupo distinto

dos grandes agricultores - donos de extensos estabelecimentos rurais. A partir disso, vale reiterar o quão dual é esta questão, vislumbrando o esquecimento do Estado frente aos pequenos agricultores, bem como do sistema de produção pautado na agricultura familiar. Tais agricultores são preteridos em relação aos proprietários de terras, que produzem monoculturas para exportação fundamentada na lucratividade.

Para Wanderley (1996), a história do campesinato brasileiro é composta até hoje pela perpetuação de um “modelo original” de campesinidade expresso sobre o formato do quadro colonial: dominação econômica, social e política da grande propriedade, herança das marcas de escravidão, reconhecimento das propriedades rurais dominantes, esquecimento da agricultura familiar etc. Esses fatores assinalam um registro de diversas lutas travadas no campo, com o objetivo de se conseguir um espaço produtivo próprio e de trabalho da família, pela constituição do patrimônio familiar, pela realização da reforma agrária, pela implantação de políticas públicas no campo, liberação de créditos e subsídios rurais, dentre outros.

Destarte, diante de tamanha diversidade do grupo camponês, é mister, antes de adentrarmos aos pormenores das idiossincrasias pedagógicas da Escola Família Agrícola do Sertão, conceituar e caracterizar as especificidades do *modus vivendi* do campesinato a ser abordado neste trabalho. A caracterização do campesinato nordestino tem como intuito essencial revelar as lógicas de reprodução social da família camponesa. Isto permitirá entender se esta instituição atua como um instrumento de intervenção, transformando o cenário de um ato centenário e tradicional, ao idealizar e transmitir uma nova lógica e visão de mundo.

### **1.2.3 *Modus vivendi* do campesinato nordestino**

O campesinato vive uma relação umbilical com a terra enquanto um patrimônio abrangente, preparando, semeando e colhendo da terra a base da reprodução familiar - produtos de gêneros alimentícios. Utilizando-se do trabalho da família, pais e filhos exercem as funções da labuta na lavoura, acrescentando-se a esta as atividades domésticas, do quintal e o cuidado com a criação de animais.

O camponês é conhecedor das regras e normas da natureza, entendendo o tempo e o espaço diferentemente da lógica urbana e industrial. A percepção do espaço está tacitamente atrelada à noção de espaço social. Este, quando fundamentado numa

temporalidade única e específica, responsável pelo norte do trabalho da família, torna-se o elemento essencial de reprodução desta. (SANTOS, 2004). Diante disso, este grupo não possui o mesmo tipo de controle sobre a terra e sobre o sistema de produção que o capitalismo (onde este emprega o seu domínio). Na realidade, ele se subordina, ora se integrando, ora resistindo e ora se adaptando à lógica econômica do capital industrial.

O camponês possui uma autonomia mínima sobre o controle, os instrumentos e os meios de trabalho gestados na “obediência” das regras costumeiras e dos conhecimentos herdados dos seus antepassados. Embora seja a base da reprodução social, haja vista que a sua grande maioria abastece a mesa das famílias rurais e urbanas com a produção de policultura, o campesinato tem sido forçado a se subordinar aos grandes donos de terra e do poder. Para os grandes fazendeiros, o camponês é visto como aquele que abastece a “casa grande” de gêneros alimentícios, que realiza o trabalho pesado, não propiciando o acúmulo de capital. O campesinato ainda sobrevive dentro deste sistema, não porque para o capitalismo ainda é interessante mantê-los à margem e subordinados, mas também porque resiste à sua invasão.

A partir desta realidade, Moura (1986) conceitua o campesinato como um grupo constituído de lavradores que se define em oposição aos grandes centros urbanos, aos donos do poder, de uma elite agrária dominante e até mesmo dos empresários capitalistas. O camponês “(...) é um cultivador que trabalha a terra, opondo-se àquele que dirige o empreendimento rural”. (*Idem*, p. 13-14). As formas econômicas, culturais e sociais são próprias da sua organização, e ele luta para manter o seu estilo de vida e trabalho contra um sistema perverso que lhe impõe as suas normas e regras. Na verdade, ele mais estranha do que recusa “(...) a sociedade abrangente que o contém e o circunda”. (*Idem*, p.8).

O significado da terra para o pequeno agricultor vai além da sua própria representação. Há imbuído um conjunto de valores que ultrapassam a significação econômica empregada pelo sistema capitalista a esta. A terra é seu patrimônio, assim vista enquanto fonte de reprodução social da família camponesa, meio de trabalho e de subsistência. É uma obra “divina”, impregnada de valores simbólicos e religiosos, a qual o camponês conhece muito bem e deve obrigações e respeito, não obstante promova intensas modificações à mesma.

No caso das comunidades de fundo de pasto, a terra é a representação material da ocupação histórica e centenária de um território comum. É a lembrança de uma memória coletiva e, por vezes, individual que, por meio da oralidade e das práticas

nela desenvolvidas, insiste em sobreviver. A terra é o amálgama da coesão do grupo. É através dela que se constitui a identidade e o sentimento de pertencimento a uma coletividade; coletividade esta que trabalha historicamente a terra ainda pautada no saber tradicional.

O modo de vida camponês está calcado na formação do tripé terra-trabalho-família, constituindo-se elemento indissolúvel para este grupo. A terra é um patrimônio, não apenas por possuir um valor econômico, como vimos, mas porque está intrinsecamente ligada ao trabalho nela empregado pela família e para a família. Ela perpassa características fundamentais no processo de reprodução social da família camponesa, como a divisão sexual e geracional do trabalho, o cultivo da lavoura de produtos alimentícios – bem como as formas de venda ou troca do excedente destes nas feiras livres -, a cultura e o saber tradicionais legados por seus antepassados, as manifestações culturais e religiosas etc. Enfim, é a composição de uma ética que guia todos os passos do *modus vivendi* daqueles que vivem no campo e para o campo. (WOORTMANN, 1990).

A ética camponesa é a responsável pela (re)criação e permanência do campesinato, posto que possui características próprias calcadas no direito consuetudinário, implicando a manutenção da sociabilidade e coesão do grupo, bem como das relações econômicas e políticas. Está fundamentada na ética religiosa, sobretudo, no catolicismo popular, na intensa moral patriarcal, nas relações de parentesco, compadrio e vizinhança, no modo de produção doméstico e na relativa e aparente autonomia econômica e do processo de trabalho. Desse modo, torna-se, portanto, “(...) constitutiva de uma ordem moral, isto é, de uma forma de perceber as relações dos homens entre si e com as coisas, notadamente, a terra.” (WOORTMANN, 1990, p. 11).

A terra, nesse sentido, não é vista apenas como coisa ou mercadoria, ou ainda expressão e objeto de trabalho; seu significado e utilidade transcendem à matéria, ultrapassando as barreiras físicas da existência humana. Esta possui um valor ético, que expressa toda a moralidade das relações simbólicas e sociais da convivência estabelecida entre as famílias de tal grupo rural, constituindo-se dádiva divina e, como tal, deve ser retribuída. (MAUSS, 1974).

Este sistema de troca se concretiza por meio do modo como lidam e cuidam da terra. A relação terra-trabalho-produção utiliza-se da mão-de-obra não remunerada de todos ou quase todos os membros da família, com vistas a assegurar a subsistência

do grupo. A livre criação de animais em suas áreas de fundo de pasto expressa a liberdade do direito de utilizar aquilo que lhe foi dado por Deus. A fala de um agricultor expressa bem o caráter dadivoso atribuído a terra:

*- Deus deixou a terra pra todo mundo plantar e criar. A terra é minha, é sua, é de todo mundo. Ela me dá o alimento e em troca eu tenho que cuidar bem dela.*

(J. 54 anos, pai de aluno da EFASE).

O camponês, dentro desta perspectiva de análise, é entendido como um “cultivador de pequenas extensões de terra, as quais controla diretamente com a sua família.” (MOURA, 1986, p.12). É com base neste processo de trabalho que ele se faz homem como tal, trabalhando a terra de forma recíproca, posto que esta é o espaço por excelência do trabalho e resultado deste. (WOORTMANN, 1997).

De acordo com Cardel (1996, p.47), “ele [o trabalho] se articula com relações de parentesco, de amizade e, principalmente, está localizado no interior de uma comunidade e fundamentado em um coletivismo que o submete a regras sociais, éticas e econômicas”. As crianças e jovens do meio rural trabalham juntas com seus pais desde cedo na lavoura, cuidando dos animais, do quintal e dos afazeres domésticos. Esta relação de trabalho não se estabelece como exploração e nem apenas como um complemento da atividade econômica da unidade doméstica de produção, mas, é antes de tudo, um processo de socialização do sujeito, de formação daquele que está sendo preparado para herdar e cuidar da terra, responsável pela reprodução e continuidade da família.

São essas vivências e experiências adquiridas pelos jovens no ambiente doméstico e no trabalho que pautam toda a ação pedagógica da EFASE. Esta objetiva resgatar a cultura e as práticas camponesas como elementos fundamentais do processo educativo, formando profissionais que entendam e saibam atender às necessidades básicas de sua comunidade/região. A pedagogia da alternância consegue assegurar esta relação, na medida em que procura unir teoria e prática, educação e trabalho, escola e família/comunidade.

A lógica da produção econômica camponesa é distinta e mesmo oposta àquela da economia capitalista, o que se deve ao caráter familiar da unidade de produção; “(...) a própria natureza da produção familiar torna aceitável baixos retornos

por unidade de trabalho, o que lhe permite existir em condições que levariam o empreendimento rural capitalista à ruína” (WOORTMANN, 2001). O camponês tem noção do que seja o trabalho para si e para o outro, na medida em que ele mesmo controla os dias e os horários do seu trabalho, detém as ferramentas e, em parte, o controle do processo de produção, ao contrário do trabalhador assalariado que vende a sua própria força de trabalho.

Todavia, a baixa renda mensal e as dificuldades de produção que acarretam reduzidos índices de colheita dos gêneros agrícolas, dentre outros fatores, como a perda da posse da terra, têm impulsionado os pequenos agricultores e suas famílias a realizarem outras atividades não-agrícolas. Por vezes, o exercício dessas outras atividades leva esses indivíduos a venderem a sua força de trabalho inserindo-os também nessa relação de alienação.

De fato, o campesinato foi incitado a conciliar outras formas de atividades e trabalho com a agricultura familiar, posto que muitas vezes não há uma real satisfação das necessidades familiares. Para superar estas dificuldades, na medida em que o Estado não cumpre com o seu dever de favorecer boas condições de vida e trabalho no campo, as famílias rurais se utilizam de diversas estratégias, buscando superar ao menos a reduzida renda familiar fomentada pela baixa produtividade.

O conceito de estratégia utilizado por Chayanov<sup>37</sup> pode expressar claramente a utilização e o desenvolvimento dessas atividades não-agrícolas. Para ele, a estratégia “(...) funciona como um conjunto de ações conscientes e planejadas de que a família se utiliza para alcançar seus objetivos” (apud: SCHNEIDER, 2003, p.107-108), isto é, uma nova forma de adequação das necessidades impostas por um novo contexto. As atividades não-agrícolas funcionariam como um instrumento de manutenção do equilíbrio entre o trabalho e o consumo, garantindo a reprodução social do grupo familiar. Neste caso, “trata-se de um sistema único de equilíbrio básico, que faz com que haja uma interdependência entre os ganhos totais da família”. (*Idem*).

Essas novas atividades econômicas e produtivas podem assumir várias formas que não aquelas ligadas apenas ao cultivo da terra e à criação de animais, como o trabalho assalariado, diarista, produção de doces, compotas, artesanatos etc., podendo ser executadas também fora do âmbito da unidade doméstica de produção. A *pluriatividade* se constitui, portanto, uma “estratégia de reprodução social e econômica

---

<sup>37</sup> Ver: CHAYANOV, Alexander V.. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

das famílias rurais” (SCHNEIDER, 2003, p.101), se ajustando entre a combinação do trabalho na lavoura – atividades de produção agrícola - com outras atividades não agrícolas, realizadas por um indivíduo ou até mesmo pelo conjunto familiar.

O termo [*pluriatividade*] procura focalizar as diferentes atividades e interesses dos indivíduos e das famílias que vivem na unidade produtiva. Preocupa-se tanto com a reprodução social e a participação no mercado de trabalho rural, como uma forma de gestão do trabalho doméstico que sempre inclui o trabalho agrícola, o que não quer dizer que esta atividade seja exclusiva ou mesmo a mais importante. Outras atividades podem ser assumidas com o objetivo de sustentar ou de dar suporte à unidade doméstica ou ainda serem motivadas por considerações não relacionadas à agricultura. (*Idem*, p. 103).

Como vimos, o camponês é, em parte, dono da sua força de trabalho e da relação de produção familiar. Conforme aponta Martins (2004), neste processo é quase que impossível calcular a quantidade efetiva de horas trabalhadas e muito menos a partir da quantidade de pessoas que desempenham tais atividades. A relação de trabalho familiar não pode, portanto, ser considerada uma relação capitalista de produção, mas sim um modo de produção doméstico pautado na ética camponesa (variando internamente de acordo com o espaço territorial, o período e a organização grupal), funcionando como uma relação não-capitalista de produção. Valmir Stropasolas (2004) também aborda esta questão, quando afirma que o trabalho familiar enquanto ética econômica gera uma ética social, ou seja, não é o lucro, o acúmulo de capital o seu objetivo final, mas o trabalho e a produção em si – a garantia de prover a alimentação e, conseqüentemente, a manutenção e reprodução da família.

No desenvolvimento e resultado do trabalho camponês, não há uma valorização do produto em detrimento do indivíduo, mas há uma relação recíproca fundamental e complementar entre estes. No inverso desta relação está o trabalhador assalariado. Segundo Marx (1988), ele não é livre para escolher os meios de trabalho. Ele labuta para satisfazer as necessidades dos outros e dos interesses do capital, ao invés de ter como sentido o suprimento das suas próprias necessidades e interesses (obviamente este é um processo que se desenvolve, por vezes, de modo inconsciente). Na lógica capitalista, o assalariado se vê estranho, alheio à relação de trabalho, não se reconhece na sua função, e o produto aparece como algo externo a ele mesmo, havendo uma separação entre o homem, o produto e o trabalho.

De fato, o que se observa no mundo agrícola não é a individualização do trabalho e nem a separação entre o trabalhador, os meios e os instrumentos. Há uma coletivização da realização do trabalho na lavoura, seja por uma única família ou também na ajuda mútua entre as famílias vizinhas, quando é realizado o mutirão. Conforme Cândido (1964), o mutirão funciona como formador e estruturador de sociabilidade do grupo rural, no qual algumas ou muitas famílias entrelaçadas pelo sentimento de localidade e convivência exercem atividades de auxílio mútuo, que podem se dar na lavoura, na colheita, na construção de uma casa, no preparo da refeição, ou até mesmo na construção de um bem coletivo, a exemplo de um prédio escolar.

O mutirão reforça os laços de confiança, solidariedade e reciprocidade entre os parentes e vizinhos. Nele se estabelece um sistema de troca de favores:

*- (...) hoje a gente ajuda ele a colher, amanhã eles ajuda nós a roçar a terra.*

(J. 54 anos, pai de aluno da EFASE).

A fala deste agricultor (pai de um aluno da EFASE) deixa claro que, nas comunidades rurais de Monte Santo, o mutirão ainda é muito praticado, tanto para preparar a terra para a plantação, quanto no momento da colheita, sobretudo quando diz respeito a alguma atividade a ser empreendida nas áreas do fundo de pasto. A estrutura física da EFASE, por exemplo, foi construída no regime de mutirão pelos agricultores<sup>38</sup>.

A educação do campo e para o campo valoriza esses sentimentos de solidariedade, reciprocidade e coletividade. É por isso que a alternância se faz em âmbito escolar e também em âmbito familiar e comunitário. Agregar o indivíduo/família à comunidade, para a EFASE, é negar o individualismo extremo proposto e imposto pelo sistema capitalista, em favor de uma coletivização que possa garantir no futuro o desenvolvimento de todos.

Resgatar as relações de sociabilidade estabelecidas nas comunidades rurais faz parte da ação pedagógica e consiste em agregar o currículo básico ao capital cultural adquiridos em âmbito familiar e comunitário. A sua estrutura representa o agrupamento

---

<sup>38</sup> Em algumas comunidades desta região, a categoria êmica utilizada para definir o trabalho grupal é “Batalhão” ou “Boi Roubado”, mas este não é o caso das comunidades rurais analisadas, que nomeiam este tipo de trabalho como “mutirão”.

de poucas ou várias famílias unidas num espaço territorial comum, desfrutando de um mesmo sentimento de localidade, de pertencimento e de identidade que são difundidos através das relações de vizinhança, parentesco e compadrio, promovendo a unidade e coesão de tal grupo. Esse processo de sociação, de acordo com Simmel (1983), é marcado por interesses uníssonos, acarretando a interação entre os diversos indivíduos que compõem tal grupamento, constituindo, portanto, uma unidade social.

Essa unidade social de que fala Simmel, no mundo rural é assegurada pelo sentimento de igualdade da labuta com a terra, do trabalho familiar, ou seja, de um estilo de vida que propicia a sociação entre estes indivíduos. O camponês/sertanejo que vive nas áreas de fundo de pasto possui traços convergentes na história de ocupação do território, na luta pela permanência na terra e nas dificuldades enfrentadas. Enfim, a coesão é marcada por um processo em que “(...) a sociabilidade demanda o mais puro, o mais transparente, o mais eventualmente atraente tipo de interação, a *interação entre iguais*”. (*Idem*, p.173).

No entanto, por mais iguais que pareçam ser os camponeses, ainda que pertencentes a uma mesma comunidade rural, estes possuem peculiaridades gestadas em sua visão de mundo, que trazem à tona as diferenças existentes dentro de tal grupo e, conseqüentemente, demandam o conflito. Para Simmel, o conflito é algo inerente à sociedade e extremamente necessário, pois fomenta as relações sociais, trazendo consigo o aspecto dinâmico e evolutivo da sociedade.

Esse mundo rural não é estático e imutável, ao contrário está em constante processo de formação e reconstrução. É neste caminho que se estabelece o conflito funcionando também como um instrumento estruturador e mantenedor das características tradicionais. É um conflito que se dá entre os ‘iguais’ e entre estes e os ‘desiguais’; isto é, entre os ‘de dentro’ e os ‘de fora’, marcando as relações internas e externas e, sobretudo, mantendo o equilíbrio social (SIMMEL, 1983).

Nas relações de sociação se oferece ao outro o máximo de valores e ações sociais compatíveis com o máximo que este outro possa retribuir – a exemplo das trocas estabelecidas no mutirão. Mauss (1974), em sua análise sobre os estudos de Malinowski referentes à sociedade Tobriandes, na Polinésia, chama este processo de sistema de trocas, representado pela tríade dar-receber-retribuir, responsável por assegurar a reciprocidade e a solidariedade entre os membros de tal grupo. Este sistema expressa a reciprocidade no campo social, e é por vezes infinita, já que não há uma expectativa temporal de retorno. Entretanto, a dádiva “camufla” a obrigação de retorno

existente entre os indivíduos envolvidos no processo. Ela se constitui a base da integração social entre os sujeitos e/ou grupos, na qual o dar-receber supõe em si mesmo a retribuição de bens pelo recebedor da dádiva, criando, com isso, um forte laço social entre os membros.

Mauss conclui que, no sistema de trocas, os fenômenos sociais são todos fatos sociais totais, na medida em que expressam ao mesmo tempo características morais, jurídicas, religiosas, econômicas etc. e “põe em movimento, em certos casos, a totalidade da sociedade e de suas instituições” (MAUSS, 1974, p.179). No mundo rural sertanejo, a dádiva (a terra) se constitui elemento ligante, formadora de coesão social, criadora de uma identidade coletiva e individual. É também a base da solidariedade, mantenedora dos laços de confiança, cooperação e igualdade.

Segundo Godbout (1998), a dádiva nas sociedades tradicionais representa aquilo que circula em nome dos laços sociais, ao contrário das sociedades modernas nas quais os laços sociais são subjugados aos interesses do mercado e ao cálculo de acúmulo do grande capital. Para Bourdieu (1996), o sistema de trocas se dá através do conhecimento e do reconhecimento dos atores envolvidos em tal processo, transformando esse sistema de trocas em capital simbólico. Este fato reforça a dominação simbólica, sem que esta seja percebida enquanto um ato de submissão. Destarte, o sujeito não é capaz de racionalizar os códigos ambivalentes instituídos através das relações sociais, ou seja, das disposições comuns e opiniões (do *habitus*).

As relações de vizinhança, parentesco e compadrio, tão peculiares ao meio rural, são umas das formas de reciprocidade instituídas entre as famílias camponesas, assim como as relações de trocas dos produtos agrícolas. As várias famílias, que compõem uma comunidade rural, formam grupos de vizinhança caracterizados pela homogeneidade de um estilo de vida, posto que a estratificação ou divisão social sejam tênues, ou quase que inexistentes. (CÂNDIDO, 1964).

O parentesco e o compadrio se agregam, entrelaçando-se como um único elemento relacional. O parentesco é a ligação que une vários grupos familiares numa mesma família geral, através dos laços de consangüinidade. Já o compadrio segue o mesmo princípio de união do parentesco, porém marcado por laços espirituais “(...) estabelecidos entre indivíduos que voluntariamente desejaram se unir por meio [do apadrinhamento]”. (*Idem*, p.54). Por exemplo, um sujeito não pertencente a uma comunidade rural (reconhecido como “de fora”) pode tornar-se um membro desta

(passando a ser reconhecido como “de dentro”) por meio do estabelecimento de laços matrimoniais ou de compadrio.

Em suma, o campesinato nordestino é um grupo centenário, assinalado historicamente por um processo de ocupação territorial sem a propriedade efetiva da terra. Embates e conflitos foram e ainda são travados entre os pequenos agricultores e grandes fazendeiros/latifundiários, constituindo-se uma luta sem fim pelo direito à permanência nas terras que lhes foram herdadas de seus familiares. O sertanejo tem seu próprio estilo de vida e ritmo de trabalho. Seu sofrimento e expectativas de futuro são atribuídos ao caráter “divino” e social da terra. É esse *habitus*, gestado neste contexto, o responsável pela lógica de reprodução e continuidade de tal grupo camponês.

Por isso, a Escola Família Agrícola do Sertão traz para o seu projeto pedagógico a realidade vivenciada cotidianamente por seus educandos. É o capital cultural internalizado e adquirido em âmbito familiar e social que direciona as suas ações e projetos pedagógicos. Esta vem tentando fortalecer e incentivar a permanência dos jovens no campo, por meio de uma formação geral e mais solidária e, sobretudo, crítica e politizada no que se refere ao meio urbano.

Na perspectiva de compreender tal processo, cabe analisar, a priori, a EFASE, enquanto uma instituição que representa os novos modelos de educação rural, aquelas pautadas na educação do campo e para o campo. É importante estabelecer as divergências entre este modelo e o sistema de ensino tradicional que direciona a ação pedagógica das escolas urbanas, atentando, principalmente, para as peculiaridades da Pedagogia da Alternância.

## CAPÍTULO II

### UM NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO RURAL

O sistema educacional constitui-se o principal objeto de análise científica da sociologia da educação. Responsável pela transmissão, manutenção e reprodução cultural e social, abarca diversos e distintos elementos que, imbricados, fomentam a reprodução da estrutura das relações de força e também das relações simbólicas entre as diferentes classes e grupos sociais. Conforme Bourdieu (1987, p.296), a definição dada por Durkheim ao sistema de ensino – percebido enquanto um “(...) conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada, (...), ‘a conservação de uma cultura herdada do passado’, ou seja, a transmissão entre gerações da informação acumulada” – não corresponde à complexidade deste, na medida em que não concebe as diferentes ações pedagógicas também como instrumentos de transmissão e manutenção dos ideais e práticas de uma cultura dominante, mas sim como uma propriedade intrínseca ao conjunto da sociedade.

O que se pode perceber, de fato, é que o sistema de ensino dissimula, subjacente às formas de práticas e idéias neutras e naturais, a sua verdadeira função de reprodução da estrutura de distribuição do poder e dos privilégios, pautada na apropriação do capital cultural dominante. Toda esta estrutura veiculada pelas instituições educacionais fomenta a manutenção e o conseqüente agravamento da desigualdade e da exclusão sociais nas determinadas sociedades em que atuam.

Segundo Althusser (1989), a escola (pública ou privada) funciona como um *Aparelho Ideológico do Estado* (AIE), responsável diretamente pela propagação das regras morais, de consciência cívica e profissional estabelecidas por uma ideologia prática da classe dominante, assegurando a submissão das classes e grupos dominados à sua esfera de ação. Desse modo, o sistema educacional molda os indivíduos através de uma ideologia mascarada, que se utiliza de métodos próprios de sanção, exclusão, seleção, dentre outros, contribuindo ainda mais para a falta de acesso à escola e de continuidade aos estudos dos desfavorecidos econômica e culturalmente.

Substituindo o papel central de controle e de ação exercido anteriormente pela Igreja (que também atua como um aparelho ideológico do Estado), o sistema escolar assume o cunho dominante de exercer o papel de manter as relações de

produção de uma formação social essencialmente capitalista, firmando a existência da relação antagônica entre exploradores e explorados. Este processo se desenvolve por meio de uma representação dissimulada, na qual a escola é universalmente aceita por ser percebida como uma instituição neutra, responsável por conduzir as crianças e adolescentes “(...) à liberdade, à moralidade e à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e ‘virtudes libertárias’” (ALTHUSSER, 1989, p.80). Dessa maneira, as ações pedagógicas concebem um perfil de naturalidade às variadas faces da desigualdade e da exclusão sociais.

Para adentrarmos de fato no modelo de educação rural proposto pela Escola Família Agrícola do Sertão - que se contrapõem ao modelo de educação tradicional por se auto-atribuir “inovador” – faz-se necessário primeiramente entender como se processa a desigualdade e a exclusão via educação escolar na realidade brasileira, apontando as contradições tácitas e intrínsecas ao sistema educacional. Em seguida, buscaremos compreender a que de fato se propõem as instituições fundamentadas no conceito de educação básica do campo e para o campo e, principalmente, a proposta pedagógica desta instituição.

## **2.1 AS CONTRADIÇÕES DO SISTEMA EDUCACIONAL**

A realidade social brasileira sempre esteve marcada por altos índices de desigualdade e exclusão sociais, perpassando os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, carecendo de um elemento unificador na relação indivíduo e sociedade. De acordo com Cardoso (2001), há uma diferença entre esses dois conceitos, marcada pela instabilidade nas suas relações e oportunidades de vida seletivas e excludentes por si mesmas. A desigualdade se sucede via subordinação, apresentando-se como um aspecto socioeconômico, enquanto a exclusão é dada via própria exclusão, constituindo-se fator sociocultural rompendo com os laços de reciprocidade, pertencimento e identidade.

A ruptura nos laços de reciprocidade fomenta uma desconfiança dos indivíduos e dos grupos em relação às instituições ou entre eles mesmos, bem como fracos níveis nos laços de cooperação, produzindo exclusão social e, até mesmo, um enfraquecimento da identificação do ator com a coletividade. A reciprocidade está pautada nas relações de troca (dar-receber-retribuir) não-paritária, influenciada pelo status e bens materiais e/ou simbólicos dos indivíduos. Esse processo de troca

estabelece interações, reafirma o papel social dos agentes nele envolvidos e também o reconhecimento mútuo na relação. Isto implica a legitimação da ordem e dos campos de dominação onde se produzem as relações sociais.

Por ser produtora de identidades multifacetadas, a reciprocidade permite a coexistência entre a igualdade (identidade) e a diferença (individualidade dos agentes). Para tanto, demanda a cooperação entre indivíduos e grupos, variando por comunidade de acordo com a evolução do sistema, das tradições herdadas e do contexto histórico, isto é, do seu capital social. Vale ressaltar que, de acordo com Putnam (1996), o capital social é o fruto da integração das atividades humanas, uma riqueza passada por gerações e que, numa dimensão moderna se expressa nas instituições, tendo como base a confiança e a cooperação. Isso envolve, portanto, compromisso, participação e compreensão do sistema social por parte dos atores e vice-versa. Nesse sentido, para que se garanta a igualdade, devem-se considerar critérios que levem em conta a realidade múltipla e diferenciada dos indivíduos encontrados nos grupos ou comunidades, como a posição social, identidades, valores etc.

Não obstante a busca pelo equilíbrio entre a igualdade e a liberdade seja o esperado e o mais desejável, o que se vê é um grande desequilíbrio que promove a injustiça e agrava a falta de confiança no sistema de justiça comum do país, dando margem ao não reconhecimento de legitimidade da legislação do Estado. Essa redução da confiança é gestada por uma não retribuição do Estado ao cidadão, abalando as bases do sistema de troca e contribuindo imensamente para o aparecimento de variadas formas de exclusão social.

O sujeito percebe-se excluído ou de fato está excluído do sistema – tanto a nível microsociedade quanto a nível macrosociedade - quando o desequilíbrio na relação de compromisso frustra as expectativas dos indivíduos, produzindo o sentimento de exclusão. Segundo Heller (1993), para que o sujeito (individual ou coletivo) se sinta incluído, é de fundamental importância considerar concomitantemente a igualdade na liberdade e a igualdade na oportunidade, restabelecendo a confiança e, conseqüentemente, o reconhecimento da legitimidade na legislação do país.

O grande problema é que estamos falando de uma população que não se sente e, na realidade, não está incluída na prática das políticas educacionais do Estado Nacional brasileiro. O sentimento expresso é muito mais abrangente e avassalador que meramente o de exclusão. Não há como sentir-se excluído se o indivíduo nunca esteve incluído. Para os moradores das comunidades de fundo de pasto do município em

questão, não se pode falar em inclusão educacional. Não há um reconhecimento do modelo de ensino proposto, ocasionando uma insatisfação geral por parte da população local.

As mudanças ocorridas no Brasil, a partir da década de 1950, com base no processo de mecanização, industrialização e urbanização - embora se façam acompanhadas por uma modernização das leis que, de certo modo, tenham como perspectiva contemplar aspectos pertinentes à pobreza, às minorias e à universalização de oportunidades econômicas, culturais e sociais - vêm fomentando uma fraca implementação das normas legais e uma crescente desigualdade de acesso aos recursos voltados para a justiça.

Isto é o que se observa explicitamente no meio rural: desigualdade e exclusão social em todos os níveis e aspectos, sobretudo no que tange à questão educacional. O sistema de educação implantado nas escolas públicas (municipais e estaduais) de comunidades rurais está pautado no currículo escolar básico e atrelado às experiências dos grandes centros urbanos. Este não leva em consideração a realidade vivida pelos jovens - filhos de agricultores rurais -, impondo um modo de vida, de concepção de trabalho e de educação que não atendem às expectativas e experiências concebidas e apreendidas no campo.

Na maioria dos casos, estes jovens entram em conflitos pessoais por não se conceberem pertencentes ao meio escolar, já que não conseguem encontrar o liame entre educação e trabalho. Esses conflitos geralmente são acompanhados por altas taxas de evasão escolar, repetência e de uma valorização do êxodo aos grandes centros urbanos do país. Isso se dá na medida em que o jovem se vê obrigado a optar entre permanecer integralmente na unidade doméstica de produção para desempenhar as atividades da roça, do quintal e da casa ou dar continuidade aos estudos, que requer deles e de suas famílias muito esforço e abnegação, pois a sua ausência deixa lacunas no trabalho familiar. E, por fim, migrar em busca de melhores oportunidades de vida, emprego e condições financeiras, acrescentando metade ou mais da metade da sua renda ao orçamento familiar daqueles que ficam.

A falta de implementação e implantação de políticas públicas referentes às questões de cunho educacional e a não reformulação e a não adaptação do projeto pedagógico à realidade rural fortalecem o sentimento de desconfiança na atuação do Estado nacional e há, até mesmo, uma rejeição. O cumprimento ou não das normas e regras (neste caso específico, trata-se da Lei de Diretrizes e Bases - LDB) pode tornar os

sujeitos envolvidos em tal processo em mais iguais ou desiguais. Mas, na prática, as leis se estabelecem em níveis desiguais, embora garantam em si mesmas uma igualdade formal.

A lei nº 9.394 de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em sua tessitura, contempla o equilíbrio entre a igualdade e a diferença, porém a realidade da educação rural está imersa em ilusões, exclusões e desigualdades. Em seu art. 1º, a LDB estabelece que:

educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

E mais a frente, tentando garantir uma educação básica igualitária - contudo calcada nas peculiaridades de cada grupo social, abarcando assim todo o conjunto - acrescenta que, para a população rural, o processo de formação educacional deve estar embasado na realidade local por ela vivenciada. Desse modo, seu texto traz a importância de adaptar o projeto pedagógico às idiossincrasias locais de cada região do meio rural.

Art. 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 especificamente:

- 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.

Entretanto, contrariando as suas assertivas, o que se encontra nas escolas rurais é um quadro de total abandono, ou seja, os conteúdos curriculares e a metodologia aplicada não atendem aos interesses e necessidades dos alunos, bem como não há uma adequação do calendário escolar ao ciclo agrícola e às condições climáticas regionais. De fato, o que se verifica é a existência de uma separação entre educação e trabalho agrícola familiar. A cultura local não é considerada. Os alunos não conseguem apreender a teoria e estabelecer uma aplicabilidade desta no desempenho das atividades agrícolas.

Este fato tem suscitado uma visão mais crítica e uma expansão da luta pela justiça no campo. Os camponeses têm se agregado a vários atores e movimentos sociais,

como ao Movimento dos Sem Terra, ao Movimento de Mulheres Agricultoras, aos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, a ONGs, à Comissão Pastoral da Terra, além de criarem diversas Associações Comunitárias (como as Associações de Fundo de Pasto) objetivando oportunidades mais igualitárias de acesso e permanência na educação, entre outras questões. É nesse caminho que o debate sobre a educação rural tem se estabelecido e as suas ações vêm sendo desenvolvidas.

Com base neste aspecto excludente e contraditório do sistema de educação tradicional, Bourdieu (2005), ao analisar o sistema de ensino francês, nos mostra o caráter essencialmente contraditório da educação escolar, visto que a mesma tende, na aplicação do seu método de ensino, a favorecer e a manter as desigualdades sociais, econômicas e políticas existentes entre os jovens das diferentes classes e/ou grupos sociais. A prática pedagógica tradicional utiliza os ideais de igualdade e universalidade como uma camuflagem que serve de justificativa à indiferença frente às desigualdades concretas atreladas ao sistema educativo, que privilegia aqueles que são detentores de um capital cultural e de um *ethos* herdados, a priori, de seu meio familiar e que são exigidos de acordo com os padrões culturais da escola.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais [e dos grupos sociais]. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2005, p.53).

Bourdieu, durante todo o processo de construção da sua teoria sobre o sistema de ensino, reitera que a herança cultural familiar e o *ethos* – visto enquanto um sistema de valores profundamente interiorizado – atuam como verdadeiros mecanismos de manutenção de desigualdade ao acesso e à permanência escolar, favorecendo assim a exclusão de uns perante o sistema educacional e a distinção entre os outros, no que se refere à experiência e ao êxito escolar. A união desses dois elementos na formação primeira do indivíduo contribui para reforçar a idéia de que o seu conhecimento e êxito são produtos de algo que está além do objetivo do processo de aprendizagem. Este é concebido através de um dom (dado naturalmente), distinguindo ainda mais aqueles

provenientes das camadas de origem social elevada, daqueles que se encontram fora desta faixa.

Percebe-se que o ensino tradicional tem como prática pedagógica a função de perpetuar e transmitir uma cultura escolar que abarca quase a totalidade dos elementos constituintes da cultura de uma elite, conservando os valores que fundamentam a ordem social. A aquisição ou não de conhecimento nos distintos domínios do saber, como teatro, cinema, pintura etc. herdados culturalmente constituem um capital de informações que definem o destino futuro da criança ou do jovem das diferentes classes ou grupos sociais no meio urbano. A permanência, o êxito e a continuidade dos estudos dependem, de certa forma, dessas práticas culturais estabelecidas anteriormente, dando margem ao sujeito de apropriar-se adequadamente dos códigos que o permitem decifrar os bens culturais enquanto bens simbólicos. Como o sistema educacional em sua ação e trabalho pedagógico exige de todos, implicitamente e explicitamente, o domínio desses códigos, os indivíduos eivados de tal capital cultural e simbólico perfazem – quase que em sua totalidade – as estatísticas de baixo êxito, desistência e repetência escolar.

Este contexto, marcado por um aspecto contraditório em âmbito educacional, tem levado diversos atores sociais a embasar projetos que disseminem uma nova forma de implementar as ações e os trabalhos pedagógicos, sobretudo aqueles referentes à educação rural. De fato existe uma gama de experiências educativas na zona rural, subjacente aos mais variados modelos de escolas que buscam suprir as necessidades e interesses idiossincráticos de cada região, mas que possui em comum uma estreita ligação entre a escola-família-comunidade, o ideal de valorização e de superação da ruptura entre o ensino e o trabalho.

A aplicação de um novo modelo pedagógico de educação, construído dialogicamente a partir das experiências das famílias camponesas e direcionado a elas, tem levado as escolas do campo e para o campo a fomentarem o cumprimento, ainda que indiretamente e não abrangente, dos princípios fundamentais da educação, aplicados teoricamente pela LDB e marginalizados na prática pelos órgãos institucionais (as escolas públicas municipais e estaduais). A Lei afirma que:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...);  
III - Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (...);

- IX - Garantia do padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extra-escolar;
- XI - Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Esses e outros princípios orientam as ações pedagógicas desses novos modelos de educação do campo, contrários ao ensino rural tradicional. Estes têm como meta despertar os jovens para a situação de desigualdade e exclusão a que estão atrelados, exaltando a valorização de pertencimento a uma comunidade rural; a solidariedade entre os membros de tal grupo; o desenvolvimento sustentável da região, adaptando-a aos recursos naturais e climáticos locais; a participação comunitária e organização das suas associações; o crescimento e uma maior produtividade da agricultura familiar, garantindo a reprodução do grupo camponês e, sobretudo, a formação intelectual, profissional e cidadã do jovem.

Esta forma de atuação, ou ao menos a tentativa, confere às experiências vividas e praticadas (a exemplo do trabalho agrícola), o papel fundamental de direcionamento das práticas pedagógicas. Com isso, há uma valorização da herança cultural diretamente relacionada à ética camponesa, base do modo de vida e visão de mundo do grupo camponês. De acordo com Bourdieu (1982), esta maneira de pensar e de agir favorecem o sucesso da educação escolar, na medida em que a pedagogia institucional não se distancia consideravelmente do trabalho pedagógico exercido em âmbito familiar. Em suas palavras aponta que:

Considerando-se que o habitus primário inculcado pelo TP [trabalho pedagógico] primário [realizado no meio familiar e social] está no princípio da constituição ulterior de todo habitus, o grau de produtividade específica de um TP secundário [desenvolvido na escola] se mede, sob essa relação, pelo grau em que o sistema dos meios necessários à realização do TP (modo de inculcação) está objetivamente organizado em função da distância existente entre o habitus que ela visa inculcar e o habitus produzido pelos TP anteriores. (1982, p.55-56).

O ensino básico tradicional, aplicado no meio urbano, adentra ao meio rural sem avaliar e sem considerar a realidade e cultura próprias do campo. Não há uma preocupação em investigar, analisar, sistematizar e aplicar o seu projeto pedagógico fundamentado nas necessidades reais enfrentadas por crianças e adolescentes pertencentes a esse grupo social. O que se percebe é uma tentativa de adaptação da escola rural aos modelos de escola urbana. A invisibilidade dos artigos 1º, 3º e 28 da

Lei de Diretrizes e Bases torna-se gritante na medida em que não se vê na prática o seu cumprimento. Há uma separação entre os meios sócio-cultural, educacional e profissional, desvalorizando o trabalho agrícola e o fortalecimento da idéia de que a solução viável dos problemas socioeconômicos seja migrar para os centros urbanos do país, a exemplo de São Paulo.

O ensino aplicado mantém a relação de dominação das idéias através da prática pedagógica tradicional e conduz à legitimidade do meio urbano frente ao meio rural - este visualizado como aquele que é atrasado e retrógrado, dando um aspecto de que se trata de um fenômeno natural e que, conseqüentemente, não deve ser questionado. Conforme Bourdieu (2005, p.41), “(...) tudo tende a mostrar que o [sistema escolar] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”.

Neste mesmo caminho, Paulo Freire (1983) aborda que as correntes pedagógicas do sistema educacional tradicional manejam a prática do ensino de modo a conduzi-lo a uma dominação das consciências, tentando adaptar o educando a uma realidade que afirmam não poder ser modificada. “Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’”. (*Idem*, 2006, p.19). Este autor é a favor da construção e da renovação constante de uma nova pedagogia calcada na autonomia e na libertação dos indivíduos, enraizada na cultura e no modo de vida próprios de cada grupo, ou seja, a partir deles e com eles. É fundamental conscientizar os educandos e, conseqüentemente, as suas famílias de que esta é uma realidade construída socialmente e que, portanto, é passível de mudança, na medida em que eles atuem enquanto agentes sociais transformadores de determinado contexto.

A expansão de um debate sobre os aspectos da educação rural no Brasil vem trazendo alternativas e críticas relacionadas aos seus modelos pedagógicos e metodológicos. Segundo Nascimento (2004), desde a década de 1990 houve uma intensificação da organização e realização de seminários, conferências, encontros e debates voltados para a discussão sobre a educação básica no campo. Daí a importância de conceituar este termo.

A idéia de uma educação básica do campo é a busca por uma educação específica para o campo por meio de novos conteúdos e uma metodologia pedagógica diferenciada a partir da realidade e dos anseios de cada localidade, daí a importância da participação dos atores na construção dessa educação não formal e informal. Na verdade, a educação básica do campo é a tentativa de construir a educação popular a partir dos camponeses(as) e de suas memórias coletivas. (*idem*, p.1).

Com base nesse conceito de educação básica do campo, podemos enquadrar vários modelos de escolas rurais que buscam atender às especificidades de cada região, já que cada uma delas possui características idiossincráticas. Têm-se as propostas pedagógicas e metodológicas da educação contextualizada com o semi-árido, que busca através de suas práticas construir uma cultura de harmonia com o meio em questão; do Movimento de Educação de Base (MEB), que trabalha com alfabetização de jovens e adultos; das Escolas de Assentamentos e Acampamentos do Movimento dos Sem Terra (MST), que trazem à tona as condições de vida dos seus integrantes e as várias faces da luta pela realização da reforma agrária; das Escolas do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), expondo as propostas de reassentamento das populações atingidas e estabelecendo novas diretrizes de luta contra os grandes projetos do Estado; das Escolas Indígenas e das Comunidades Remanescentes de Quilombos, que ampliam o debate sobre a questão da identidade, pertencimento e etnicidade e, por fim, as Escolas Família Agrícola (EFA), que têm por finalidade proporcionar o fortalecimento e viabilidade da agricultura familiar.

Obviamente, a relação estabelecida entre o progresso individual e o socioeconômico integra o desenvolvimento à participação da comunidade, propondo esse processo como uma responsabilidade coletiva, e não apenas do jovem educando. Para tanto, deve-se manter uma relação estreita entre o educando, a família e a comunidade, construindo uma identidade e uma idéia de pertencimento a um grupo comum, fortalecendo com isso a coesão do grupo.

A comunidade deve acompanhar e participar do processo de formação do projeto pedagógico educacional, adaptando o modelo global à realidade e às necessidades locais, rompendo com a barreira da uniformidade dos planos e programas do sistema educativo tradicional. Segundo Petty, Tombim e Vera (1985, p.40), “(...) a ausência das características do meio no conteúdo dos currículos dificulta seriamente à educação influir no processo de desenvolvimento regional.” O ponto-chave da educação

rural é, desse modo, estabelecer uma relação dicotômica entre a educação e o trabalho<sup>39</sup>. Este fato é também conhecido como a “interfuncionalidade entre aprendizagem e o trabalho produtivo”, por intermédio do qual o ensino capacita para o trabalho produtivo, e este fomenta a temática e a motivação para a realização do processo educativo. “Um não é subordinado a outro; a tarefa educo-produtiva se integra totalmente” (*Idem*, p. 44 e 47).

Outra característica a ser considerada é a questão do funcionamento e da manutenção da escola rural. A proposta de instalação e funcionamento deve partir da vontade interna da comunidade, podendo ser mediada por outro(os) agente(s) externo(s), como ONGs, CPT, outras escolas mais antigas e que estão obtendo resultados favoráveis em suas experiências etc. Sabe-se que o investimento inicial é bastante elevado, mas o ideal é que a comunidade, através de um espaço cedido em seu próprio território, possa, através do regime de mutirão, construir as bases da estrutura física do novo estabelecimento escolar.

Para um bom funcionamento e manutenção da instituição, é necessário que se tenha um nível máximo de participação, tanto da comunidade e de agentes externos a ela, quanto dos monitores e educandos. O ideal é que a escola seja auto-suficiente<sup>40</sup> no que tange à produção de gêneros alimentícios para consumo interno, favorecendo um melhor rendimento da relação entre educação e trabalho dos seus alunos. No entanto, não é o que se verifica na prática. Essas escolas ficam na dependência de colaborações e recursos externos, passando em alguns períodos por dificuldades extremas, o que compromete o trabalho pedagógico.

A produção de auto-suficiência da instituição, além de prover a alimentação dos alternantes, monitores e colaboradores, também representa o instrumento de treinamento dos jovens<sup>41</sup>. Ao técnico(a) agrícola devem ser fornecidas habilidades que o permitam conduzir um estabelecimento rural com rigor econômico, evitando com isso os desperdícios. Ao aplicar tecnologias apropriadas e adaptáveis à sua região, este pode

---

<sup>39</sup> É por isso que a Pedagogia da Alternância integra teoria e prática, escola e unidade de produção familiar. As aulas teóricas devem ser complementadas com as aulas práticas e vice-versa. O conteúdo pedagógico teórico pauta-se na aplicação de disciplinas curriculares básicas como História, Geografia, Matemática, Física, Biologia etc., com uma análise mais aprofundada sobre os meios físico e social em questão e também no acréscimo de disciplinas voltadas para a produção e o trabalho agrícola e pecuário, como Zootecnia, Agricultura, Educação Ambiental, Administração Rural e Formação Política Humana.

<sup>40</sup> Ver Ilustrações 2 e 3 em anexos.

<sup>41</sup> Ver Ilustrações 4 e 5 em anexos.

aproveitar ao máximo os campos produtivos, a partir dos elementos próprios do sistema ambiental, técnica conhecida por agroecologia<sup>42</sup>.

Além destes fatores, a capacitação dos monitores (que substituem o papel dos professores) torna-se uma questão fundamental à realização dos objetivos da educação rural. Os monitores não são vistos como os detentores do saber e do poder, mas como aqueles que estão ali presentes para ensinar o que sabem, como também para aprenderem com os seus alunos. É estabelecida uma relação dialógica entre eles - ensinar-aprender, aprender-ensinar - evidenciando e valorizando a importância de cada um. O monitor deve ser treinado metodologicamente para reconhecer a dinâmica de vida e trabalho das comunidades e as necessidades e carências da região.

Em suma, para que a educação básica do campo atinja os objetivos aos quais se propõe, é mister apresentar em sua estrutura os elementos descritos acima. Porém, é bastante complicado na prática viabilizar um projeto deste nível sem a colaboração das instituições e órgãos do Estado, pois o ideal de manutenção do seu poder e de conservação dos valores que fundamentam a sua ordem social não fazem parte da sua estrutura de interesses. Portanto, financiar e apoiar este modelo de ensino, que tem como proposta a libertação do indivíduo, seria dar margem a contestações sobre o seu próprio conteúdo e ação de legitimação.

Obviamente que há uma distinção, um afastamento e uma exclusão referente à educação voltada para as crianças e adolescentes do meio rural. Conforme Bourdieu (1987), o resultado final da junção dos produtos simbólicos gerados através do trabalho pedagógico, do capital cultural e do *ethos* herdados a priori (como o saber, o saber-fazer, o modo de vida, visão de mundo etc.) possui menos valor para os mercados escolar, econômico, simbólico e cultural quanto mais distante estiver do modo ideológico e do modo de produção dominante. Disto resulta que, mesmo que a educação básica do campo venha a atender, até certa medida, aos interesses da classe dominante, esta não terá sua legitimidade totalmente reconhecida, e o seu produto - os jovens educandos – ainda assim serão mantidos nas vias marginais da sociedade.

---

<sup>42</sup> A agroecologia tem como ponto central a transição gradual e multilinear de mudanças nas formas de manejo dos sistemas agrícolas, passando de um modelo agroquímico de produção à incorporação de tecnologias com base ecológica e sustentável. Segundo Caporal e Costabeber (2004a), a agroecologia é diferenciada e positiva por ser caracterizada por uma relação recíproca e harmônica entre o meio ambiente e o meio social, promovendo transformações nas ações e valores dos atores sociais no tocante ao manejo e conservação dos recursos naturais, o que proporciona o desenvolvimento local sustentável.

Então, o que tem proposto a Escola Família Agrícola do Sertão? O que tem produzido a partir da aplicação de sua ação pedagógica? Ela está intervindo na lógica camponesa ou está atuando apenas como mediadora das demandas educacionais do meio rural? Para responder a estas questões, é preciso entender as formas de ação desta escola e a aplicabilidade da pedagogia da alternância em seu contexto educacional.

## 2.2 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO

A Escola Família Agrícola do Sertão nasce pautada nos princípios fundamentais e originais da MFR - *Maison Familiale Rurale* francesa<sup>43</sup>. Esta se constitui um dos modelos de educação rural criado e implantado no país, que busca atender, prioritariamente, aos jovens do campo. Seu objetivo essencial perpassa a transformação e a promoção de melhorias na realidade local - física e social - das comunidades rurais de dezesseis municípios<sup>44</sup> do semi-árido baiano, através do processo de ensino-aprendizagem embasado na *pedagogia da alternância*<sup>45</sup>.

Segundo a análise dos dados, a EFASE é uma instituição educacional organizada sob a égide de uma associação constituída pelas famílias dos educandos, profissionais e entidades afins, visando ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes moradores do meio rural. Esta formação geral tem como base a aplicação de atividades teóricas e práticas, integrando educação e trabalho, que são executadas nos espaços de aprendizagem e de trabalho. De acordo com as análises de Freire (1983), esta poderia ser caracterizada como um modelo inovador de educação, já que não se atenta somente à formação básica escolar. Ao contrário, vai mais além ao ter como

---

<sup>43</sup> A *Maison Familiale Rurale* foi criada em setembro de 1935, em *Sérignac-Peboudou*, Província de *Lot-et-Garonne*, localizada na região sudoeste da França. A proposta surge numa reunião realizada na casa paroquial entre o Padre Abbé Granerau, o presidente do Sindicato Rural Jean Peyrat e mais três agricultores. Como resultado deste encontro foi estabelecido um projeto pedagógico que integra teoria e prática, atrelando a formação técnica de agricultor à formação escolar básica e enfatizando os aspectos de um aprendizado geral que perpassam os valores éticos, humano, ecológico, solidário e o projeto individual do jovem buscando atender as particularidades do grupo e do meio em questão. (SANTOS, 2006).

<sup>44</sup> Os dezesseis municípios de atuação da EFASE são: Alto Redondo, Cansanção, Canudos, Conceição do Coité, Itiúba, Mairi, Monte Santo, Pintadas, Queimadas, Ribeirão do Pombal, Santa Luz, São Domingos, São José do Jacuípe, Serrinha, Uauá, e Várzea do Poço.

<sup>45</sup> A pedagogia da alternância é um dos eixos fundamentais de análise desta pesquisa, constituindo-se necessário realizar uma análise mais específica sobre a sua aplicabilidade. Este será realizado mais a frente na página 87.

perspectiva a transformação social, política, econômica e ambiental, assim como a valorização cultural da coletividade à qual os seus alunos pertencem.

Existem diversas Escolas Família Agrícola espalhadas pelo mundo seguindo os mesmos princípios básicos<sup>46</sup> da MFR, porém, acrescentando valores e práticas específicos à sua região. A Escola Família Agrícola do Sertão se enquadra neste perfil e se destaca por se impor muito mais do que uma instituição escolar, mas por apresentar uma forte postura política posicionada no sentido contrário ao da ideologia dominante.

No Brasil, a MFR é disseminada pelo Padre jesuíta italiano Humberto Pietrogrande e em 26 de abril de 1968 é implantado o MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo<sup>47</sup> no município de Anchieta, no Espírito Santo. Para tanto, foi de fundamental importância contar com o apoio da Pastoral da Igreja Católica, das lideranças locais e das associações comunitárias, além das lideranças sindicais ligadas ao meio rural. (SANTOS, 2006).

Abarcando atualmente vinte e dois estados brasileiros, este modelo de educação conta com cerca de duzentas escolas em funcionamento, quase quarenta em fase de implantação e com o trabalho de oitocentos e cinquenta monitores. As EFAs atendem, aproximadamente, a vinte mil jovens e cem mil agricultores. A grande maioria delas tem um caráter religioso de cunho católico popular evidente, contando com o apoio da Igreja Católica (CPT – Comissão Pastoral da Terra e os CEBs - Centros Eclesiais de Base) e mantém relações estreitas com os movimentos sociais do campo (a exemplo do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). É importante salientar que a rápida difusão deste modelo de ensino no país está relacionada à grave situação conflituosa vivenciada pelos moradores do meio rural.

Na Bahia - estado detentor de uma estrutura fundiária perversa - a grande referência é o Padre, também italiano, Aldo Lucchetta, que implantou uma escola no

---

<sup>46</sup> São quatro os princípios básicos específicos e complementares que proporcionam compreensão e perspectiva futura uníssona entre as EFAs: a) associativismo – presença de uma associação formada pelas famílias dos alunos, responsável pelos aspectos econômicos, jurídicos, administrativos e gerenciais; b) pedagogia da alternância – que proporciona ao jovem uma formação integral alternando sessões na escola/família-comunidade/escola; c) formação integral – trabalhar as habilidades de cada jovem segundo os aspectos sociais, ambientais, humanos, éticos, profissionais, intelectuais e individuais e d) desenvolvimento local sustentável – tentativa de fortalecimento e viabilidade da agricultura familiar através da inserção profissional e empreendedora dos jovens no meio rural. (SANTOS, 2006).

<sup>47</sup> O MEPES tornou-se, após alguns anos de funcionamento, a entidade regional que congrega as EFAs espalhadas nos municípios do estado do Espírito Santo. No caso das escolas do semi-árido baiano, estas se encontram incorporadas à REFAISA – Rede das Escolas Família Agrícola Integradas do Semi-Árido fundada em 1996. A REFAISA tem a sua sede na cidade de Feira de Santana (BA) e além da EFASE congrega mais sete escolas pertencentes aos municípios de Alagoinhas, Ribeira do Pombal, Correntina, Pintadas, Sobradinho, Valente e Japoatã (Sergipe).

município de Brotas de Macaúbas, em 1974, como resultado principal da mobilização de um grupo de agricultores e lideranças locais. Deu-se início, então, a uma nova fase de aprendizagem e de renovação das esperanças por um futuro melhor na vida dos jovens das comunidades rurais. Este fato favoreceu a organização de vários outros grupos de agricultores, localizados em diversos municípios do estado, objetivando criar outras Escolas Família Agrícola para atender à grande demanda de jovens agricultores do estado.

A Escola Família Agrícola do Sertão surge em meio a este contexto de exclusão dos jovens pelo sistema de ensino tradicional<sup>48</sup>, conflitos agrários e desigualdades sociais. Seu objetivo fundamental é formar Técnicos(as) Agrícolas, que não saibam apenas lidar com propriedades de produção agrícolas, mas que também estejam preparados para exercerem uma reflexão crítica sobre a situação real da sua região, atuando politicamente enquanto mediadores das comunidades rurais. Segundo Mânfió (1999), este novo ator social construído por um agente externo (neste caso a EFASE) é o indivíduo responsável e comprometido com a mudança estrutural do meio em questão. Sua formação se dá de maneira acelerada já que as fases de aprender e praticar são realizadas paralelamente, estudando e relacionando a própria ação e os seus resultados “num *continuum* processual”.

A EFASE nasce a partir da sinergia de alguns agricultores insatisfeitos com a situação das elevadas taxa de evasão e repetência escolar, acirradas pelo sentido pedagógico empregado pelo sistema de ensino vigente nas comunidades rurais desse município. A idéia de criar uma escola distinta, que atendesse às peculiaridades do campo, já existia e se expandiu com a chegada de Nelson Mandela<sup>49</sup> à região, em 1995. Nelson conheceu este modelo pedagógico ainda em São Paulo e decidiu disseminá-lo no semi-árido baiano, como uma proposta que busca amenizar o sofrimento do povo sertanejo por meio de uma mudança na sua concepção sobre o mundo externo, empreendendo uma visão política e social mais crítica e reflexiva.

Os agricultores das comunidades Fazenda Lagoa do Pimentel, Capivara e outras, que se inseriram posteriormente à proposta, discutiram por dois anos o processo de estruturação, implantação e manutenção desse novo modelo de ensino. O

---

<sup>48</sup> A expressão “exclusão do sistema de ensino tradicional” é aqui empregada no sentido dado por Bourdieu (1998) ao analisar o sistema educacional, quando aponta que este sistema, ao empregar em sua ação pedagógica as necessidades e a cultura da ordem social vigente, exclui por si só os mais desfavorecidos economicamente.

<sup>49</sup> Nelson Mandela é o atual diretor/coordenador da EFASE.

amadurecimento dessa reflexão resultou na formação da AREFASE – Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão, que mais adiante se torna a associação mantenedora e representante jurídica<sup>50</sup> oficial da futura escola – a EFASE.

Entre 1995 e 1997, a AREFASE elabora os princípios básicos que direcionariam a sua forma de ação calcada na perspectiva agroecológica, na convivência harmoniosa e adaptável ao semi-árido e no projeto pedagógico embasado na realidade do campo. Com base nesses princípios, sua primeira tarefa (já como associação consolidada) foi arrecadar recursos humanos que estivessem dispostos a se capacitarem para atuar na escola enquanto monitores<sup>51</sup> do processo educativo.

A associação decide, então, em 1997, fundar a Escola Família Agrícola do Sertão, iniciando as suas atividades pedagógicas num prédio improvisado na comunidade Lagoa do Saco. O rápido crescimento trouxe consigo a necessidade de ampliação do número de vagas e de uma infra-estrutura que pudesse atender o maior número de jovens possível. Esta foi construída em uma parte do terreno do fundo de pasto doado pelas comunidades Fazenda Lagoa do Pimentel e Capivara, ocupando uma área correspondente a 10 tarefas de cada, totalizando 20 tarefas. A estrutura, erguida através do regime de mutirão - abarcando a mão-de-obra dos próprios pais dos alunos, dos monitores e outros colaboradores - encontra-se localizada a 30 km da sede do município.

A priori foram ministradas aulas apenas para o ensino fundamental, da 5ª à 8ª série. Nessa etapa do processo de aprendizagem, o objetivo essencial foi desenvolver nos educandos a capacidade de identificação dos problemas fundamentais da sua comunidade e do sistema produtivo de sua família, procurando alternativas que pudessem, de alguma forma, contribuir para solucionar estas questões.

Esse processo se desenvolveu por meio do Plano de Estudos (PE), que se refere a um questionário pautado numa determinada temática que será posteriormente pesquisada e trabalhada no meio sócio-profissional<sup>52</sup> de cada aluno. O PE, segundo os monitores, tem por função proporcionar a socialização do saber, a capacitação dos alunos, a sistematização dos dados sobre a estrutura e funcionamento da dinâmica

---

<sup>50</sup> Atualmente a AREFASE é formada por doze representantes que se reúnem bimensalmente na própria instituição para avaliar o andamento das atividades e propor novos projetos.

<sup>51</sup> Os cinco primeiros monitores fizeram um estágio de capacitação no MEPES e foram os responsáveis por difundir e mobilizar as comunidades rurais frente a importância de instalação da EFASE.

<sup>52</sup> O meio sócio-profissional se refere à unidade de produção doméstica familiar, ou seja, ao conjunto roça, quintal, fundo de pasto e espaço de morada.

social, as práticas agrícolas da região e, sobretudo, a valorização da realidade e da cultura locais. Este é trabalhado durante todo o ensino fundamental, iniciando-se na 5ª série e finalizando-se na 8ª série.

Os educandos, logo que adentram a escola, na 5ª série, elegem um tema específico<sup>53</sup> que mais assode as suas comunidades, em conjunto com os monitores. Dá-se início, então, à construção do plano de estudos que acompanhará o jovem durante todo o processo de aprendizado do ensino fundamental, como citado acima. Este plano - específico para cada turma de 5ª série - é elaborado a partir dos moldes científicos, partindo-se de uma suposição levantada pelo senso comum do grupo, direcionando a busca de informações em materiais secundários, como livros, revistas, PEs de turmas anteriores, trabalhos e artigos científicos. Esta primeira fase dá suporte à construção do questionário e do caminho no qual se realizará o levantamento de material primário, isto é, os dados coletados *in loco*, que comprovarão ou não a suposição inicial.

Com o apoio da comunidade, os alunos e monitores levantam quais são as reais condições do grupo social referente à problemática pesquisada, obtendo-se como produto as respostas sobre quais são os pontos positivos e negativos, os problemas enfrentados, o que a comunidade tem feito para solucionar tais questões e as melhorias obtidas, as possíveis formas de mobilização e organização a serem estabelecidas na busca por soluções econômicas, sociais e ambientalmente viáveis. A partir disso se estabelece uma tomada de decisão dialógica entre a escola e a comunidade, objetivando implantar projetos que solucionem tal questão.

O PE é também discutido nas aulas das disciplinas curriculares básicas e técnicas que compõem o projeto pedagógico da escola. O capital cultural herdado em âmbito familiar e social é trazido à tona, fomentando o seu aperfeiçoamento, através das disciplinas técnicas, tais como Agricultura, Administração Rural, Zootecnia, Trabalho Externo nas Comunidades, Cultura Popular Local e Formação Humana. Estas são relacionadas e complementadas com os conhecimentos das matérias básicas do currículo tradicional, a saber, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Espanhol), Filosofia, Biologia, História e Geografia.

O término deste ciclo não significa necessariamente a continuidade dos estudos na própria Escola Família Agrícola. Alguns jovens não têm o desejo de se

---

<sup>53</sup> Estes temas geralmente versam sobre a falta de água, as pragas que atacam a produção, as doenças que acometem os animais, o excesso de lixo, as queimadas nas áreas de caatinga, o aproveitamento das frutas nativas através do beneficiamento das mesmas, o manejo da área de fundo de pasto etc.

profissionalizarem enquanto Técnicos(as) Agrícolas, procurando outras formações (a exemplo do Magistério), ou mesmo paralisam a sua vida escolar, indo apenas trabalhar na unidade produtiva de sua família. Entretanto, a grande maioria dos alunos permanece na escola e conclui o ensino médio. Vale ressaltar que as EFAs que ainda não fornecem o ensino médio direcionam os seus educandos para outras EFAs que já ministram o ciclo profissionalizante.

A EFASE, em 2004, decide acrescentar ao seu projeto pedagógico o ensino médio profissionalizante, tornando-se a primeira no estado da Bahia a oferecer os ensinos fundamental e médio concomitantemente. Os jovens da região em que atua essa instituição passam a ter, portanto, dois períodos de acesso à escola: na 5ª série do ensino fundamental ou no 1º ano do ensino médio, sendo vetada a entrada de alunos nas outras séries. O relato e viabilidade da sua experiência levaram outras EFAs na Bahia também a acrescentarem o ensino médio ao seu projeto pedagógico como a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana.

A proposta do ensino médio elaborada pela referida escola está calcada na formação técnica de agricultor(a), que prepara profissionalmente o jovem a seguir a profissão de Técnico(a) Agrícola, voltada para atender às especificidades da produção agrícola e da criação de animais. Para tanto, tem como princípios básicos os fundamentos da participação comunitária e da aplicação do sistema agroecológico nas comunidades e nas unidades de produção, respectivamente. Ao perguntar aos alunos da EFASE sobre o que eles achavam da formação de técnico agrícola, obtive as seguintes respostas:

*- É muito importante! Nossos pais sempre sabe alguma coisa, mas quando a gente tem a oportunidade de aprender coisas e passar pra outras pessoas é importante. (...) Ser técnico ajuda muito na questão do meio ambiente: como fazer reflorestamento; melhoramento de rebanho... a gente ajuda muito nossa família; o que a gente aprende na escola a gente passa pra nossos pais.*

(CLR, 17 anos, aluna do 1º ano do E.M. da EFASE).

*- É a formação que eu vejo ideal para o nosso meio. Para permanecer onde a gente vive, sem alimentar o êxodo rural. É um estudo voltado para a permanência nas comunidades.*

(H. 22 anos, aluno do 2º ano do EM da EFASE).

*- Muito boa e importante! Pode acompanhar e ajudar as comunidades e os agricultores fortalecendo o conhecimento que eles tem.*

(L. 17 anos, aluna do 4º ano do EM da EFASE).

*- A formação de técnico agrícola é muito importante e para mim é fundamental! (...) É bom porque é voltada para o campo.*

(G. 18 anos, aluna do 4º ano do EM da EFASE).

*- Na maioria dos municípios não tem essa profissão. Monte Santo ter é um privilégio! A gente está se formando dentro do município e isso é muito bom me descobrir como técnico agrícola. Estou me formando não só para exercer a função, mas também tem a coisa do conhecimento que a gente adquire.*

(IB, 25 anos, aluno do 4º ano do EM da EFASE).

De acordo com os relatos supracitados, é atribuído um caráter de relevante importância à formação de Técnico(a) Agrícola, não apenas porque esta favorece o desenvolvimento profissional do indivíduo, mas da unidade de produção familiar, da comunidade e quiçá da região. As narrativas, mesmo que indiretamente, reforçam a idéia de permanência no meio rural inculcada por esta instituição, que tem como uma das suas pautas reduzir o índice de migração. Esta ideologia vem sendo sempre atribuída ao desenvolvimento da agricultura familiar e da sustentabilidade local e, sobretudo, vem carregada de críticas à falta de ação do governo no que tange à implantação de políticas públicas.

Os educandos têm internalizado a postura crítica elaborada pela EFASE frente ao sistema capitalista e têm questionado as instituições públicas sobre as suas formas de ação. Entretanto, percebe-se nas narrativas destes jovens que os seus discursos se apresentam mais como falas que foram memorizadas para logo mais serem reproduzidas, do que uma fala gestada num processo de reflexão do próprio indivíduo. Em muitas delas não se vislumbra uma autonomia do pensamento, mas falas politizadas e maniqueístas:

*- O papel do governo é praticamente zero em relação a infra-estrutura. O pouco conseguido foi com a ajuda da EFASE com alguns alunos que levaram a força para a organização da associação e implantaram projetos. Os alunos de outras escolas nem coloca em prática o que aprenderam. Eles nem aprendem muita coisa mesmo.*

(R. 15 anos, estudante do 1º ano do E.M da EFASE).

*- A maioria dos jovens das outras escolas de lá não acompanha o movimento, não acompanha o trabalho na roça. Acham que menina que é menina deve ficar em casa cuidando de arrumar cabelo e fazendo unha e ainda acha errado a gente ir pra roça ajudar nossos pais. Acho que a mídia influencia muito também, porque passa meninas se arrumando pra ir pra a escola.*

(E. 17 anos, aluna do 1º ano do E.M. da EFASE).

Retornando ao desenvolvimento do processo educativo no ensino médio, o aluno passa por duas fases distintas e complementares, na qual o Projeto Profissional do Jovem é o plano de formação norteador: i) a relação teoria e prática em âmbito escolar e ii) a prática do estágio profissionalizante. Este é idealizado pelo próprio educando e se refere a um aspecto específico da produção agrícola ou da criação de animais, mas a sua práxis é realizada com o apoio dos monitores e da família/comunidade.

Para pôr esse projeto em prática, o jovem recebe da EFASE e das instituições públicas e privadas<sup>54</sup> um pequeno financiamento, atualmente em torno de um mil reais, R\$1.000,00, que deve ter por objetivo fundamental levar beneficiamentos e melhorias ao sistema produtivo e à extensão de toda a comunidade, devendo ser difundido entre os demais moradores da região. Todavia, ainda é constante a precariedade de recursos financeiros. A escola, ao longo desses quatro últimos anos, tem tentado encontrar outros meios de apoio e ajuda econômica para dar continuidade à elaboração do projeto profissional e individual de seus educandos, mas não obteve resultados muito favoráveis. A fala de uma monitora ilustra uma das várias dificuldades que as EFAs do país, em geral, vêm enfrentando: a falta de apoio e reconhecimento dos órgãos institucionais públicos, isto é, dos governos federal, estadual e dos poderes municipais.

---

<sup>54</sup> Geralmente são instituições que estabelecem uma parceria ou convênio com a EFASE e que se responsabilizam por financiar os PPIs e a manutenção da própria instituição, a exemplo da UFBA – Universidade Federal da Bahia, da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana, do PJMP – Pastoral da Juventude do Meio Popular (entidade que ajudou na sua fundação); o IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (em Juazeiro); da APAEB – Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (em Valente); do MOC – Movimento de Organização Comunitária (em Feira de Santana); do SICOOB – Cooperativa de Crédito Rural do Vale do Itapicuru (em Itapicuru); do STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais da região; da Rede Pintadas; das Associações de Trabalhadores Rurais; da CPT – Comissão Pastoral da Terra; da Igreja Católica; da ONG belga – DISOP (Organização para Cooperação Internacional e Projetos de Desenvolvimento) e outros.

*- O que desanima mesmo é ter que tirar dinheiro e não ter como. A escola passa mil reais para o aluno, que para algumas áreas não dá para ele implantar o que deseja. Aí eles ficam desanimados! E ninguém [o Estado] faz nada pra ajudar.*

(ELM, 22 anos, monitora e secretária da EFASE).

É justamente no 4º ano que se potencializa a profissionalização do jovem, correspondendo à fase do estágio profissionalizante em instituições públicas ou privadas conveniadas à escola (a exemplo do Distrito de Irrigação do Projeto de Jacuípe - localizado no município de Várzea da Roça -, da Secretaria de Ação Social da Prefeitura de Itiúba e do Ministério do Meio Ambiente). Este consiste em manter relações de pesquisa e trabalho voltados para aprofundar o conhecimento referente à escolha temática do Projeto Profissional do Jovem, objetivando atender ao sistema produtivo agropecuário. O estágio tem duração de um semestre e é composto por três sessões com duração de um mês cada, alternadas em três sessões escolares com tempo de permanência na EFASE de uma semana.

As fases de elaboração e execução do PPJ perpassam todas as séries do ensino fundamental. Inicia-se pela construção teórica e por uma pesquisa sobre a sua viabilidade social e econômica, executadas durante o período do 1º ano, haja vista que a formação teórica proporcionará o conhecimento mínimo necessário para facilitar a sua aplicação. A importância empregada a este projeto reforça consideravelmente o ideal de permanência do jovem no campo em detrimento da migração para os grandes centros urbanos do país, como podemos observar nos relatos abaixo:

*- Vou implantar meu projetinho e trabalhar pra mim, na minha propriedade e na comunidade. (...) É por isso que eu tô aqui, pra garantir a minha permanência na comunidade.*

(H. 22 anos, aluno do 2º ano do E.M da EFASE).

*- O projeto é uma alternativa de sobrevivência do aluno caso ele não ache um emprego, ou mesmo que ele ache, para não sair de sua comunidade.*

(L. 17 anos, aluno do 4º ano do E.M da EFASE).

No 2º ano é dada continuidade à elaboração do projeto, durante as três primeiras sessões de alternância e nas sessões seguintes este passa a ser executado de fato. Além disso, são debatidos temas que se aproximam dos trabalhos dos alunos e são realizadas pesquisas que têm como enfoque estruturador os seguintes assuntos: impacto ambiental – estudo aprimorado sobre a implantação do projeto sem que este acarrete prejuízo ao meio ambiente; a viabilidade técnica e econômica através da aplicação de uma pesquisa de mercado; a síntese da avaliação da proposta de participação da comunidade; a coerência sócio-ambiental, a coerência técnica e econômica, além de uma análise sobre associativismo e cooperativismo.

Por sua vez, no 3º ano, os jovens apreendem mais aprofundadamente sobre a formação profissional e sobre os meios de avaliação, visitando as comunidades para dialogar sobre a distinção entre o significado de ser um(a) técnico(a) agrícola de formação agroecológica e um(a) técnico(a) agrícola de base convencional. É ressaltada a relação estabelecida entre o profissional e a sociedade, no que tange ao compromisso com a transformação social positiva, os princípios e instrumentos da agroecologia, o processo e interferências da globalização, os aspectos da economia solidária e a avaliação sócio-ambiental, técnica e econômica do projeto.

Esses três anos de aprendizado fornecem ao jovem agricultor um arcabouço teórico e prático que o prepara para a fase do estágio profissionalizante, a ser desempenhado no 4º ano. Os alunos da primeira turma de 4º ano (2007), por exemplo, participaram de um curso técnico e de um estágio profissional. Nessa etapa, o desenvolvimento do PPJ se encontrava em fase de finalização. No entanto, vale frisar que esta é a fase final de apoio total da escola, pois após a conclusão do ensino médio, o projeto prossegue com o esforço do jovem, de sua família e de sua comunidade.

A base complementar teórica de todo este processo de formação profissional do ensino médio é composta pela participação dos educandos nas aulas teóricas e práticas de 16 disciplinas que compõem o currículo básico tradicional, a saber, Geografia, Sociologia, História, Biologia, Filosofia, Língua Estrangeira (Espanhol), Literatura, Língua Portuguesa, Física, Matemática e Química - e o currículo técnico – Zootecnia, Educação Ambiental, Trabalho Externo nas Comunidades, Formação Humana e Monografia de Conclusão de Curso. Após esses três anos e meio de aprendizagem o educando da Escola Família Agrícola do Sertão recebe o seu diploma de Técnico(a) Agrícola e se encontra preparado para exercer as funções inerentes ao seu grau.

Para eles, o último ano na escola representa todo o esforço pessoal empregado e o de sua família nos períodos de confinamento e atividades práticas em sua comunidade<sup>55</sup>. O estágio em instituições externas à escola funciona como uma experiência profissional através da qual será possível colocar em prática todo o aprendizado escolar internalizado.

Em suma, na EFASE as práticas desenvolvidas durante a trajetória do jovem na escola (no ensino fundamental e no ensino médio) são fases preparatórias do processo de socialização, aprendizado e profissionalização, que proporcionam a passagem do jovem estudante ao jovem profissional, não obstante antes mesmo de adentrar a instituição escolar já desenvolva o trabalho agrícola com um caráter técnico/profissional e de muita seriedade em sua unidade doméstica de produção. Durante este período, este indivíduo se encontra numa fase liminar, não se concebendo uma criança, tampouco um adulto, deparando-se com as contradições e os medos inerentes a todo adolescente que se encontra em vias de decidir o rumo profissional norteador de sua vida adulta. A saída da EFASE, portanto, é simbolicamente definida pela festa de formatura, que marca a finalização do tempo liminar enquanto jovem educando e o início de uma nova fase, que pode manter os medos, incertezas e dualidades do aluno, porém pautadas por uma nova perspectiva: o profissional Técnico(a) Agrícola.

### **2.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA APLICABILIDADE NA EFASE**

Educar os jovens de comunidades rurais, filhos de pequenos agricultores, para a EFASE significa valorizar profundamente a realidade familiar e comunitária por eles vivenciada cotidianamente, sobretudo os aspectos fundamentais do trabalho agrícola familiar, internalizados através da herança cultural passada por geração. Para tanto, é necessário reconhecer e legitimar todo o processo de educação familiar e social estabelecidos, respectivamente, na unidade doméstica de produção individual<sup>56</sup> e nos

---

<sup>55</sup> Falo aqui da alternância entre a escola/família-comunidade/escola.

<sup>56</sup> A unidade doméstica de produção – composta pelos espaços complementares da casa, quintal, roça e criatório (no caso específico da maioria das comunidades rurais de Monte Santo o criatório se resume ao fundo de pasto) – para o grupo camponês se constitui num espaço sagrado, privado e individual (com exceção do fundo de pasto, que é um espaço coletivo). Todavia, a palavra individual aqui simboliza, não o indivíduo enquanto sujeito único, mas a família camponesa nuclear composta por pais e filhos.

espaços coletivos, percebendo-os objetivamente da maneira como são e funcionam, trazendo à tona as dinâmicas e os conflitos que lhes sejam inerentes.

Conforme Chagas (2006), este processo permite uma interlocução identitária carregada de significados simbólicos que se encontram imersos no sentimento de pertencimento a uma instituição que preza por seu modo de vida e trabalho. É a manutenção da relação estabelecida entre o tempo de aprender, realizada no espaço escolar, e o tempo de praticar, desenvolvido no espaço familiar/comunitário que fundamenta o projeto pedagógico desta instituição: a pedagogia da alternância.

### **2.3.1 Conceitos e características**

Contrariando o projeto pedagógico do sistema de ensino tradicional, a pedagogia da alternância atrela o currículo escolar básico recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à práxis no espaço sócio-profissional. Esta pedagogia é muito mais complexa e viável do que aparenta ser, pois não se trata apenas de uma alternância educativa entre os meios sócio-profissional e escolar, mas no estabelecimento da interação sistemática e concomitante entre teoria e prática, buscando convergir os espaços social, familiar, cultural, educacional e profissional como maneira concreta de proporcionar um aprendizado global aos jovens camponeses, enraizado na construção das relações familiares e comunitárias. Obviamente que a proposta não abarca apenas a realidade local, mas ela tende a selecionar aquilo que supõe ser o mais importante para manter acesa a luta da permanência do jovem no campo.

A própria palavra ‘alternância’ – que significa ação ou efeito de alternar – traz em si o sentido da relação dicotômica empregada entre a educação e o trabalho. Esta consiste, segundo Calvò (1999), numa relação de complementariedade entre alunos, monitores e pais atuando de forma ativa por meio de uma troca permanente e dialógica de saberes e funções, para que os espaços escolar e comunitário/familiar possam interagir e intervir entre si.

Embora seja um projeto educativo próprio das EFAs, a pedagogia da alternância não foi desenvolvida com exclusividade por estas. Ao contrário, aparece de fato pela primeira vez em 1906, nos Estados Unidos, conhecida como ‘ritmo apropriado’. Conforme Queiroz (1997, p.51), o ritmo apropriado foi aplicado no ensino superior norte-americano para associar de modo permanente a formação teórica geral ministrada pelas Universidades à formação prática profissional proporcionada pelo

trabalho. Este tinha como perspectiva fundamental enviar ao mercado de trabalho futuros profissionais mais competentes e habilitados a exercerem as funções inerentes à profissão de sua escolha, garantindo aos empregadores a formação de uma futura mão-de-obra especializada e aos seus alunos sucesso na carreira profissional.

Nesta pedagogia, a noção de tempo está estritamente ligada à noção de espaço, que representa fisicamente o local onde se processa o aprendizado no meio escolar e no meio familiar/comunitário (sócio-profissional). Essa articulação entre tempo e espaço propicia a criação de sinergias relacionais, que favorecem o fortalecimento dos laços de reciprocidade e solidariedade entre os grupos, o processo de formação pessoal e profissional dos sujeitos e a interação da escola com as comunidades rurais, através da mediação dos alunos.

Assim, o exercício de ir e vir, num movimento entre tempo e espaço dos alternantes, reflete-se na cultura construída ao longo dos anos. Uma cultura que, ao se entrelaçar com novos saberes, por uma via, desmistifica algumas lendas e, por outra, consolida uma herança cultural vista por outro prisma. (CHAGAS, 2006, p. 32).

Aproximando esse modelo pedagógico às análises de Freire sobre a pedagogia do oprimido (1983), fica exposto o caráter libertador e transformador atrelado à sua ideologia e às suas formas de ação, que nos leva a enquadrá-lo numa nova forma de conscientização da realidade. A nova visão de mundo atrelada reforça o caráter de construção social das coisas em detrimento da análise natural dos acontecimentos, trazendo em suas afirmações a transformação do contexto social local por meio da leitura e compreensão dos fatos sociais. Esse processo de amplitude do conhecimento acarreta a identificação do educando enquanto ator social que aprende a lutar pela modificação positiva de uma realidade negativa.

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno 'círculo de cultura'. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. (FREIRE, 1983, p.6).

No relato abaixo, pode-se vislumbrar a auto-identificação enquanto mediador, ator social responsável pela transformação social e política da comunidade, intimamente ligada à permanência no meio rural:

*- São Paulo não faz parte da minha vida. Eu tenho algo aqui que é muito forte. **Eu tenho que contribuir aqui.** Tem pessoas que se dá bem em São Paulo, mas a maioria vejeta lá. Talvez até seja bom de morar, mas o sistema obriga você a ser outra pessoa. Você não é mais a Maria e nem o João que saiu daqui.*

(S. 24 anos, aluno do 3º ano do E.M. da EFASE).

A singularidade das EFAs em relação às outras instituições educacionais está justamente na aplicação da pedagogia da alternância, sobretudo no fato de que esta proporciona o envolvimento da família no processo de formação do jovem e na construção e manutenção da estrutura da própria escola. “O Currículo da Alternância (...) articula o processo curricular às necessidades dos alternantes e das suas famílias, o que, por sua vez, possibilita a (re)construção de saberes individuais e coletivos. (CHAGAS, 2006, p.28).

Convergir os meios social e profissional com o meio escolar garante um aprendizado extenso, completo e positivo, já que o educando é também parte integrante da força de trabalho aplicada na agricultura familiar e futuro herdeiro do trabalho, da terra e da unidade doméstica de produção. Desse modo, para que se tornem adultos mais preparados para lidar com o processo de produção de gêneros alimentícios e da criação de animais, garantindo a reprodução da família camponesa, essa proposta de ensino tenta propiciar um futuro profissional economicamente viável, tanto na propriedade rural familiar, quanto na comunidade ou em outro estabelecimento no qual ele venha a prestar seus serviços.

Para tanto, é necessário que a instituição esteja a par de todo ou pelo menos quase a totalidade do conhecimento e da cultura local, valorizando a manutenção de uma relação dialógica na construção do saber. Este saber deve estar pautado nos elementos presentes nos recursos naturais, nas relações sociais e de trabalho, na visão de mundo, no modo de vida, enfim, nas idiossincrasias que caracterizam a localidade e o grupo camponês. Esse conhecimento compõe o saber-fazer (instituído pelos mais velhos), constituindo o estilo de vida e trabalho de determinada comunidade. É a partir desse saber-fazer que a prática de ensino é direcionada para a utilização adequada ou a

não utilização desses elementos, buscando transformá-los ou não; porém, sempre de acordo com a preservação do meio ambiente e da manutenção de uma relação harmônica entre o homem e a natureza e dos indivíduos entre si, enfatizando a figura do homem e da mulher do campo como sujeitos altamente positivos e ativos.

Forgeard (1999) corrobora com esta idéia e afirma que, para esta pedagogia não basta apenas fornecer uma formação escolar básica aos meninos e meninas do mundo rural, mas, através da aplicação de uma pesquisa participativa, desenvolver o meio, valorizar os recursos do território e o campesinato em si, o que quer dizer que “(...) não se trata de propor um modelo a ser reproduzido, mas de tomar consciência da situação e agir em busca de soluções”. (*Idem*, p.67).

A pedagogia da alternância se pauta em elementos que direcionam o processo de formação educativa, perpassando a totalidade do indivíduo enquanto ser humano, que mantém relação com a integralidade do meio físico e espiritual. Todavia, existem fatores que interferem, positiva ou negativamente, de maneira considerável nas formas e instrumentos com as quais a Escola Família Agrícola executa as suas ações. Para que a educação geral se processe, segundo Calvò (1999), é necessário que a pedagogia aplicada abarque todo o contexto que envolve o educando, trazendo à tona cada aspecto fundamental que compõe o seu mundo e estilo de vida.

Na Escola Família Agrícola do Sertão, o projeto pedagógico é construído em conjunto por monitores, pais, alunos, colaboradores e comunidade, com o intuito de atender às necessidades básicas enfrentadas na região semi-árida. Esta área é caracterizada por uma vegetação de caatinga, solo árido e clima seco marcado por um baixíssimo nível do regime de chuvas, predominando longos períodos de estiagem. A relação estabelecida entre o homem e o meio ambiente ainda é, em algumas comunidades, predatória dos recursos naturais a partir da utilização de queimadas, da extração desordenada de madeiras, grande concentração de lixo em algumas áreas etc. O trabalho na produção agrícola e os cuidados com a criação é muito penoso e, na maior parte das vezes, a seca faz com que os camponeses percam a sua produção ou mesmo não consigam efetuar o plantio, além de perderem boa parte de seus animais devido à falta de água<sup>57</sup>.

Partindo-se destes e de outros fatores, a EFASE elabora seu plano de ação fundamentado em alguns elementos essenciais: i) priorizar o manejo dos recursos

---

<sup>57</sup> Além de longos períodos de estiagem, a maior quantidade de água encontrada nesta região é salobra, sendo considerada imprópria para o consumo humano e também dos animais.

naturais da caatinga, preservando a fauna e a flora; ii) contribuir para a formação de agentes mediadores responsáveis pela condução dos projetos nas comunidades (os alunos) através dos princípios de reciprocidade e solidariedade; iii) criar e/ou reproduzir tecnologias adaptáveis ao semi-árido favorecendo o aumento da produtividade do trabalho agrícola; iv) contribuir para o desenvolvimento local sustentável, o fortalecimento e viabilidade da agricultura familiar; v) proporcionar maior organização das associações de fundo pasto e das associações de trabalhadores rurais e vi) reduzir a taxa de migração, viabilizando a permanência do homem e da mulher no campo por meio da valorização do modo de vida, trabalho e cultura locais.

Por meio das análises e do reconhecimento dos problemas locais, a EFASE direciona a construção e o planejamento das ações acima mencionadas. Estes aspectos internos e externos ao ciclo escolar devem ser levados em conta, pois deixam transparecer as experiências e vivências do meio rural. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem tem o jovem agricultor como objeto de suas práticas, localizando-o no centro do seu projeto. O mesmo é interligado aos elementos ecológicos, éticos, espirituais, econômicos, artísticos, intelectuais, técnicos, científicos, profissionais, humanos, sociológicos, dentre outros, os quais fornecem a ele um certo capital cultural, simbólico, social ou econômico, que, entrelaçados, dão margem à integralidade do indivíduo.

Cada elemento apontado corresponde a uma parte da realidade, indicando modos de agir e possíveis soluções para os problemas locais. O aspecto ecológico, por exemplo, clarifica a relação estabelecida entre indivíduo/comunidade e o meio ambiente; com isso, pode se verificar a situação de degradação da fauna e da flora, promovidas pela ação antrópica e pelas próprias intempéries da natureza. Os elementos éticos valorizam o modo de vida, a visão de mundo e as normas e regras do grupo no que tange à relação de sociabilidade entre os indivíduos de determinada comunidade. Já os espirituais favorecem a apropriação dos códigos religiosos na condução dos trabalhos e de outras situações, uma vez que, no mundo camponês, a religiosidade é intensa e influencia, desde as regras no trabalho agrícola, até as normas de sociabilidade do grupo.

Alguns destes elementos estão estreitamente ligados, tais quais os aspectos econômicos e profissionais, pois a renda familiar e a reprodução da família camponesa dependem diretamente do trabalho exercido na unidade doméstica de produção, que no futuro será herdada pelos filhos. Os aspectos intelectuais, técnicos e científicos

remontam a maneira pela qual os conhecimentos técnicos, o saber-fazer tradicional dos pais, e os científicos, o novo saber repassado pela escola, podem ser utilizados em conjunto para formar um profissional técnico intelectualizado.

Entretanto, o caminho percorrido pelo processo de ensino-aprendizagem não é apenas delimitado por fatores que influenciam positivamente em sua construção, pois existem alguns elementos que interferem consideravelmente, muitas vezes acarretando sérias dificuldades para dar prosseguimento a este processo. É o caso da economia, do trabalho, do meio social, dos projetos da família e do indivíduo, da cultura local, da escola, dos monitores, do grupo de educandos, dos amigos, dos programas e órgãos oficiais etc.

A família e o meio social, calcados na cultura local, podem realizar o trabalho agrícola com instrumentos e técnicas em partes distintas daquelas utilizadas pela escola, constituindo-se, em alguns casos, um entrave à tentativa de ação dos estudantes nas comunidades rurais. Os mais velhos, detentores do saber-fazer das técnicas e dos instrumentos de plantio e criação, repassam o seu conhecimento aos mais jovens com toda a autoridade e hierarquia de um chefe de família, sendo necessário que os educandos conquistem a confiança dos mais velhos enquanto portadores de conhecimento prático, como enfatizam os relatos abaixo:

*- Tem que ter o conhecimento técnico e saber lidar com as situações, pois lidar com o povo da roça é difícil. A gente não pode ser um técnico que despeje só conhecimento, né?*

(E. 17 anos, aluna do 1º ano do EM da EFASE).

*- É difícil agora reunir as pessoas velhas da comunidade. Às vezes levamos novas técnicas e eles resistem em aceitar.*

(V. 16 anos, aluna do 1º ano do EM da EFASE).

Outro fator que interfere bastante no caminho de aprendizado são as divergências travadas entre o projeto de futuro desejado pelo jovem e aquele idealizado por sua família. Esta persiste em manter o ideal de migração na mente dos filhos como a melhor solução para os seus problemas econômicos e estruturais.

*- Uma boa parte [das famílias] acha melhor que o filho saia para grande cidade, por causa da sua criação, porque os pais e avós conseguiram muita coisa em São Paulo. Nas secas prolongadas muitos saiam e ainda hoje acham que deve ser assim.*

(S. 24 anos, aluno do 3º ano do EM da EFASE).

A migração é resultado de uma prática antiga internalizada pela lógica de reprodução do grupo como positiva. No entanto, esta escola por meio do seu programa pedagógico cria estratégias para tentar manter o aluno estudando e ainda modificar, até certo ponto, o preconceito sobre a formação de técnico agrícola e sobre a permanência no meio rural. Daí a importância das atividades de retorno desempenhadas nas comunidades e da socialização do novo conhecimento apreendido em âmbito escolar.

O trabalho e a economia interligados também funcionam como elementos interventores da ida e permanência do jovem na escola. O trabalho executado na unidade doméstica de produção pela campesinato só é possível porque a família, pais e filhos, o realizam em conjunto. Cada qual desenvolvendo a sua função e desempenhando um papel chave, seja na roça, na casa, no quintal ou no criatório. É nesse ponto que a lógica de família numerosa no meio rural faz sentido, uma vez que quanto mais pessoas estiverem trabalhando na roça, maior será a produtividade. Todavia, para algumas famílias menores ou com uma maior quantidade de filhos pequenos, o envio de um deles (muitas vezes o mais velho ou o herdeiro em potencial das terras) para a instituição escolar, permanecendo por lá por um período mínimo de quinze dias por mês, torna-se quase que impossível. Embora driblem esta problemática com muito esforço e sofrimento, há um aumento das atividades desenvolvidas para os que permanecem na unidade doméstica de produção. Além disso, os pais não têm condições financeiras de manter a todos ou quase todos na escola, bem como a própria instituição não tem vagas para todos.

Outro aspecto essencial são as próprias regras e normas estabelecidas. Para alguns educandos, a EFA mantém um esquema muito rígido de comportamento, observação e estudo, tornando-se o período de adaptação – principalmente para as turmas de 5ª série do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio - decisivo na escolha do projeto de futuro do jovem. A realidade escolar delimitada por horários rigidamente marcados e atividades a serem cumpridas diariamente, muitas vezes, são contrárias à dinâmica e educação fornecidas em âmbito familiar, o que gera

descontentamentos na execução das tarefas escolares. Mas este problema é resolvido com o a realização de atividades culturais, de convivência e lazer/esporte<sup>58</sup>.

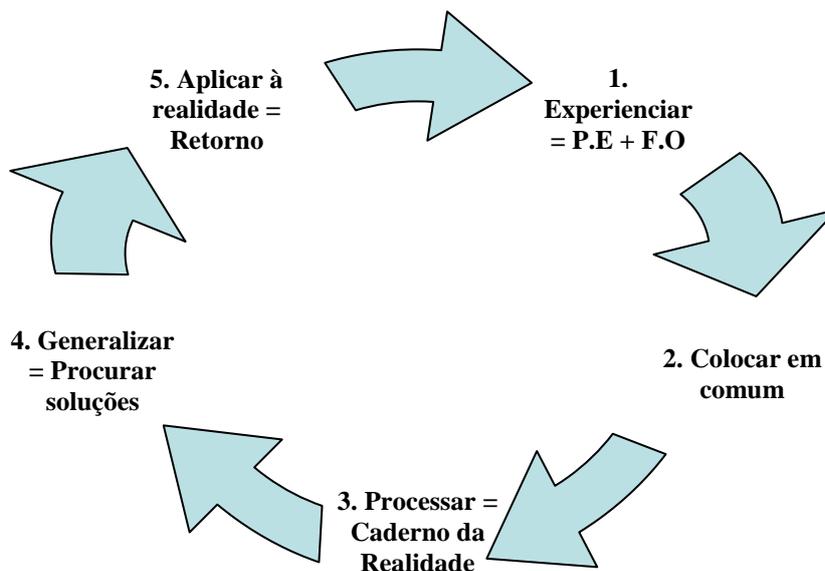
De posse de uma avaliação sobre todas as vantagens e desvantagens que possam vir a ser fornecidas por este modelo pedagógico, do conhecimento do meio ambiente e social em questão e do *ethos* e cultura locais, a Escola Família Agrícola do Sertão elenca os instrumentos pedagógicos correspondentes às peculiaridades do estilo de vida camponês. Assim, a prática da alternância funciona como o liame entre a teoria e a prática, a escola e a família/comunidade, a educação e o trabalho.

### 2.3.2 Ciclo de aprendizagem por alternância e seus instrumentos pedagógicos

Os instrumentos pedagógicos do processo de aprendizagem são estruturados a partir do ciclo de alternância praticado entre a escola-família/comunidade-escola, com durabilidade de quinze dias em cada um desses espaços. Esse ciclo, também fundamentado sobre as noções de tempo e espaço, se desenrola em cinco fases, que não são marcadas por uma fase final, mas pelo retorno ao mesmo processo, mantendo de fato uma alternância na prática educativa (ver Figura 02 abaixo). Nesse sentido, o Plano de Estudos (PE), a Folha de Observação (FO), o Caderno da Realidade, o Serão, as Viagens de Estudo, o Estágio, as Avaliações, o Trabalho Externo na Comunidade, o Caderno de Acompanhamento, as Fichas Didáticas etc. se processam entre os cinco momentos distintos: *experienciar, colocar em comum, processar, generalizar e aplicar*, todos funcionando com a perspectiva de atender às necessidades dos educandos, das famílias e das comunidades, solucionando os problemas locais.

---

<sup>58</sup> As atividades em questão são: a) de convivência – tem a função de preservar a integração e a manutenção da harmonia entre os alunos e os monitores e deles entre si através do teatro, da música, encontros e gincanas; b) de lazer/esportiva – desenvolver a prática da educação física para beneficiar o corpo que labuta em duras e longas jornadas de trabalho na lavoura, no quintal e com a criação - a exemplo de exercícios físicos, jogo de futebol, vôlei etc. e c) culturais – objetiva aprimorar e expandir o conhecimento intelectual dos estudantes sobre a cultura local e outros temas, por meio dos serões e das palestras temáticas.

**FIGURA: 02** Ciclo de Aprendizagem por Alternância

Fonte: adaptado do CEETEPS, 2000, p. 55.

O primeiro momento – experienciar – corresponde à observação do contexto em questão e à sistematização dos dados coletados. É assinalado pelo emprego principal de dois instrumentos pedagógico, a saber: o Plano de Estudo e a Folha de Observação. O objetivo é despertar os educandos para as problemáticas que assolam a sua comunidade, propiciando a sua capacitação para solucionar tais questões. Este é o ponto de partida do ciclo de aprendizagem e, provavelmente, da vida profissional do jovem.

O processo se desenvolve complementarmente em dois períodos de alternância: o primeiro na instituição e o segundo na família/comunidade. Inicialmente há a seleção por alunos e monitores de um fato, o mais emergencial, enfrentado pelas comunidades rurais, constituindo-se temática de estudo. A organização deste tema proposto origina o PE, que direciona a busca de resultados e conclusões teóricas científicas, através de materiais secundários, como artigos, livros, revistas etc.

A partir do pressuposto sobre o assunto, isto é, das vivências e experiências trazidas pelos educandos, elabora-se um questionário para ser aplicado aos moradores dos grupos analisados, realizando um levantamento sobre as condições referentes à pesquisa em tal região. Esse questionário, conhecido como FO, busca responder quais são os pontos positivos e negativos de tal problema enfrentado - por exemplo, a falta de

água. De posse dos resultados obtidos no levantamento de dados, os educandos passam para a fase da colocação em comum, partilhando entre eles e os monitores as experiências vislumbradas na pesquisa *in loco*.

No retorno à escola são apresentadas as respostas dos moradores, produto da aplicação da FO. Cada aluno expõe as necessidades e dificuldades de sua comunidade, analisando os fatores em comum e os específicos. A partir disso, sistematizam o produto final e, dialogicamente, procura-se construir projetos que tenham como características principais a viabilidade e a praticidade com a perspectiva de melhorar as condições de vida e trabalho no campo.

A junção das duas primeiras fases, experienciar e colocar em comum, resultam no terceiro momento – processar. Esta fase é assinalada pela produção de um documento específico para cada educando, chamado de Caderno da Realidade ou ‘caderno de vida dos alunos’. Este contém os registros das reflexões, dúvidas, questionamentos, críticas e aprofundamentos sobre todo o conteúdo apreendido na EFA durante as aulas teóricas e práticas, semelhante ao “*diário de campo*” do antropólogo. Além de ligar teoria e prática realizadas em âmbito escolar, amarra as fases de experienciar e colocar em comum, sistematizando os dados encontrados no plano de estudos e na folha de observação. É o registro da vida escolar do jovem e das suas vivências e experiências na aplicação prática do conhecimento adquirido na escola e em suas comunidades.

No esquema da alternância, o aluno deve retornar à família/comunidade para generalizar o conteúdo do caderno da realidade e as possíveis formas de soluções levantadas. São marcadas reuniões na sede da associação comunitária ou na Capela da Igreja, ou no prédio escolar, ou ainda na casa de algum morador para apresentar o que já foi realizado na instituição. Em seguida, monitores, moradores, pais e alunos analisam conjuntamente as propostas elaboradas e ao final acrescentam outras, expõem críticas e chegam a um acordo comum sobre o projeto que será instalado naquela comunidade.

É importante salientar que, nessa etapa e em todas as atividades de trabalho externo na comunidade, a EFA utiliza dois instrumentos pedagógicos fundamentais para o bom funcionamento do processo de aprendizado dos jovens. Um deles, o caderno de acompanhamento, é o registro de todas as informações observadas pelo monitor quando em acompanhamento externo dos alunos, monitorando o cumprimento das atividades que foram estipuladas em sala de aula. E o outro, as fichas didáticas, complementa o

plano de estudos, embora de modo mais generalizado, pois não abarca apenas a temática específica do projeto comunitário, mas inclui todos os elementos do aprendizado.

Voltando-se à alternância escolar, é elaborado o projeto final e construído o piloto na própria escola para testar a sua viabilidade e praticidade, antes deste ser executado na realidade local. Com a obtenção de resultados positivos, após curto ou longo processo de experiência, o que depende de cada projeto adentra-se ao momento do retorno, isto é, da aplicação na realidade. Desse modo, com o apoio dos moradores de tal grupo, é realizada uma reunião de esclarecimento fornecendo as informações necessárias sobre o projeto em si, o seu funcionamento, os resultados que poderão ser alcançados, a sua forma de instalação e manutenção, dentre outros aspectos. Em seguida, institui-se o projeto na localidade, e o acompanhamento é feito por monitores e alunos durante a vida escolar deste ou até que se processe a autonomia da comunidade para o manter funcionando.

Paralelamente aos cinco momentos do ciclo de aprendizagem por alternância, a Escola Família Agrícola utiliza outros instrumentos pedagógicos que fortalecem a prática educativa com o objetivo de fornecer uma formação geral aos educandos. O Serão, por exemplo, constitui-se um elemento complementar às disciplinas teóricas e práticas ministradas. Trata-se de uma atividade análoga ao seminário, caracterizado por uma temática específica escolhida entre os monitores e os alunos sobre alguma questão que esteja em evidência – como é o caso do aquecimento global – ou qualquer outro de interesse do grupo. Costuma-se trazer um convidado, que pode ser um técnico, um especialista ou simplesmente uma pessoa que deseje colaborar expondo o tema (geralmente acontece à noite, na própria escola, no horário reservado para tal compromisso). Na EFASE, o serão vai mais além da exposição de um seminário. Ele abarca tarefas no campo das artes, como mostras de peças teatrais, musicais, poesias etc. construídas pelos próprios educandos, mas sempre se referindo à temática inicialmente aprovada.

As viagens de estudo funcionam como estágios escolares, porém mais superficiais. É realizado, sobretudo, com as turmas de 8ª série do ensino fundamental e todas as turmas de ensino médio, pois os jovens já possuem certo nível de amadurecimento sobre o meio sócio-profissional<sup>59</sup>. Essas viagens têm por objetivo acrescentar e aprofundar informações sobre o trabalho agrícola, apresentando a

---

<sup>59</sup> Como as viagens de estudo são realizadas geralmente pelos alunos da 8ª série e o foco desta pesquisa se concentra no ensino médio, não há como trazer dados de campo sobre este instrumento pedagógico.

realidade e o trabalho elaborado e executado por outras escolas, comunidades e instituições. Constitui-se de fato numa preparação ao estágio e possível idealização do Projeto Profissional do Jovem.

O estágio, instrumento pedagógico fundamental da pedagogia da alternância, é a prática de todo o conhecimento adquirido durante a vida escolar e no meio sócio-profissional. É desempenhado em unidades produtivas ou nas instituições parceiras e conveniadas, alternando aulas teóricas e práticas na escola e atividades profissionais no local de estágio, durante o período de aprendizagem do 4º ano. São atividades voltadas para a produção agrícola ou para a criação de animais e também para o trabalho social nas comunidades.

De acordo com a análise dos dados, nessa fase os jovens educandos se percebem em estado liminar, não se concebendo nem um técnico agrícola de fato e nem apenas um estudante. Eles não serão agricultores apenas, mas Técnicos(as) Agrícolas. Este fato pode ser exemplificado a partir da fala de um aluno sobre o seu estágio, quando aponta as dificuldades enfrentadas por não se conceber ainda um profissional e também não se sentir apenas um estudante.

*- Faço estágio realizando um trabalho junto a Prefeitura de Itiúba, na Secretaria de Ação Social. Trabalho pensando nas dificuldades das comunidades, **mas ainda não posso fazer nada**. Eu quase já não sou mais estudante e ainda não sou também um técnico agrícola.*

(IB, 25 anos, aluno do 4º ano do EM da EFASE).

No exercício do estágio se reforça o processo de construção das expectativas de futuro e o ideal de permanência no campo, a identidade de agricultor e o sentimento de pertencimento a um grupo rural (em especial a comunidades de fundo de pasto). Entretanto, esta passagem é assinalada por uma dualidade no seu sentido final: a certeza de ser um técnico(a) profissional e a incerteza do futuro. Mas, o estágio em si é apreciado pelos jovens como um momento fundamental do processo educativo e para a formação profissional, constituindo-se a atividade mais esperada para ser executada.

Por sua vez, a avaliação é um processo contínuo que se dá por meio de várias etapas, correspondendo às múltiplas formas de ação dos envolvidos na escola. Primeiro, é elaborada uma avaliação geral ao final de cada ciclo da alternância, na qual monitores, colaboradores e alunos expõem as suas dúvidas, críticas e concordâncias, analisando todo o período de aprendizagem realizado nos quinze dias de confinamento na

escola. Ao chegarem da alternância em âmbito familiar/comunitário, também é feita, quase que nos mesmos moldes da primeira, uma avaliação deste processo. Num segundo momento, há reuniões de avaliações e programações semanais discutidas somente entre os monitores, buscando-se o crescimento e a melhoria de suas atuações enquanto mediadores e divulgadores do conhecimento. Além destas, há a avaliação convencional elaborada pelo monitor para o aluno, através de provas, trabalhos, seminários etc. para registrar o conteúdo apreendido<sup>60</sup>.

Embora o processo de alternância seja bem definido em seus objetivos, instrumentos e fases, a EFASE não tem conseguido realizar este ciclo de aprendizagem em sua completude. O reduzido número de monitores não dá conta de assistir a grande quantidade de alunos, interferindo no acompanhamento das atividades desempenhadas em âmbito familiar/comunitário. A falta de recursos e as dificuldades financeiras são agravantes que impossibilitam o investimento referente a elaboração dos projetos de apoio. Conforme o relato de um educando sobre as atividades desenvolvidas nas comunidades, existem dificuldades na execução da alternância:

*Tem alguns professores que dizem que é importante a gente trabalhar na comunidade [atividade de retorno], mas nem sempre é possível. É difícil! A escola tem dificuldades e a gente também.*

(CLR, 17 anos, aluna do 3º ano do E.M da EFASE).

No entanto, a análise dos dados mostra que os monitores têm procurado atender ao máximo à proposta da pedagogia da alternância, buscando outros caminhos de execução.

Vê-se, por conseguinte, que todo esse processo de aprendizado só é possível devido à aplicação da pedagogia da alternância formada pela inserção e junção de todos os instrumentos pedagógicos elencados acima. Seu papel, portanto, é proporcionar uma educação que não seja excludente e desigual, mas que valorize a igualdade dos estudantes de serem todos filhos de camponeses e a distinção dos projetos individuais e da realidade local (seja ela ambiental, social, cultural, econômica ou simbólica). É por isso que as EFAs são vistas como instituições escolares inovadoras e construtivas, pois

---

<sup>60</sup> A AREFASE também desenvolve encontros avaliativos bimensais, sobretudo para prestar contas do trabalho que vem sendo realizado.

favorecem uma educação para os jovens do meio rural pautada, principalmente, na realidade da família camponesa.

### CAPÍTULO III

#### A MIGRAÇÃO ENQUANTO LÓGICA DE REPRODUÇÃO DO CAMPELINATO NORDESTINO

O índice de migração entre a população do meio rural do município de Monte Santo é bastante considerável. Os jovens são os principais atores a passarem por este processo de mudança social. São vários os fatores e motivações que impulsionam a população sertaneja nesta empreitada em busca do novo, de outras oportunidades, de melhores condições de vida, de novos ganhos etc.

O sistema de educação tradicional, como vimos anteriormente, reforça a valorização do meio urbano em detrimento do meio rural. Os jovens são formados para desempenharem atividades que não correspondem àquelas praticadas no campo. Não são discutidas questões referentes à agricultura ou à criação de animais, muito menos se faz uma reflexão sobre novas técnicas de trabalho e instrumentos que favoreçam a convivência harmoniosa com o semi-árido e o desenvolvimento sustentável local. Obviamente, a direção dada às suas práticas pedagógicas impulsionam os jovens, por vezes, a migrarem para os grandes centros urbanos do país.

No entanto, a migração não deve ser considerada apenas como um ato praticado por um indivíduo, mas, neste contexto, representa também uma estratégia familiar, promovendo mudanças na vida do sujeito, assim como ao meio social ao qual pertence. Esta é condição *sine qua non* da lógica de reprodução social e econômica de vários grupos domésticos camponeses, principalmente, para o campesinato nordestino.

A migração sempre fez parte da vida dos indivíduos e das sociedades. A história da humanidade e das grandes nações tem o êxodo rural de grande contingente de pessoas como um dos eventos mais marcantes, acarretados por diversos fatores e utilizado, por meio de distintas estratégias, pelos mais variados grupos sociais. A fuga ao processo de escravidão, a necessidade de desbravamento de áreas desconhecidas, os interesses econômicos e políticos, a dominação de outros povos e, até mesmo, o seu sentido individual da busca por melhores condições de vida são alguns dos fatores que favorecem ao homem realizar o ato de migrar. A partir disto, pode-se perceber que a intensidade e a motivação da migração são uma construção social, embora intrinsecamente o homem possua a capacidade natural de se adaptar a ambientes territoriais totalmente diversos.

O processo migratório passa a fazer parte da memória individual, assim como da memória social do grupo, sendo transmitido como um legado cultural às gerações futuras, na medida em que o ato de migrar é realizado e sentido pelo indivíduo em si mesmo, mas é também percebido e envolve todo o grupo social de origem e de chegada deste sujeito. Esta ação fomenta a troca cultural estabelecida pela comunicação entre culturas e estilos de vida distintos, propiciando a (re)construção de identidades e fortalecendo ou enfraquecendo o sentimento de pertencimento territorial. Na realidade, ela cria uma condição liminar de vida para o sujeito migrante, que se percebe no entre-lugar, ou seja, no espaço fronteiro entre dois grupos distintos que marca uma situação de desenraizamento cultural. (CARDEL, 2003).

A migração constitui-se uma categoria de análise ambígua que pode ser compreendida por meio de várias óticas, já que é percebida diferentemente pelo grupo que recebe o migrante, pelo grupo que fornece o migrante e pelo próprio migrante. Para tanto, uma análise aprofundada sobre os diversos aspectos que envolvem a migração depende da compreensão da tríade que a engloba: espaço-tempo-identidade. (TARRIUS, 2000).

Segundo Tarrius (2000), a identidade, baseada no sentimento de pertencimento a um grupo, é gestada nas seqüências temporais que imprimem um ritmo próprio de vida de utilização de um espaço, ou seja, é a relação estabelecida entre o espaço e o tempo que constrói a identidade de grupo. A migração propõe uma mudança de lugar/espaço, marcando um novo tempo, um novo ritmo de vida e trabalho, e quase sempre fragmenta a identidade do indivíduo, sem que construa uma outra identidade.

Este sujeito criado numa cultura distinta, preparado para trabalhar a terra, não se reconhece no ambiente de chegada. Ele vive uma condição de liminaridade, reprimindo-se e sendo reprimido. Ele é reconhecido pelo outro por suas características culturais distintas, que dão margem à utilização de termos com sentidos pejorativos, tais quais: *o sertanejo, o baiano, o diferente, o matuto, o nativo* etc. (CARDEL, 2003).

Na maioria dos casos, a migração do campo para o meio urbano não é permanente. Ela se dá por um período de tempo, mesmo que longo, mantendo acessa a chama do desejo de retorno. Ao migrante não é permitido se inserir completamente no novo local e ao retornar para a sua comunidade de origem, este já agregou outros valores, noções e experiências e, por conta disso, é visto com outros “olhares”, pois já não é mais aquele camponês que era antes de sair de sua terra. A diferença é latente para aqueles que ficam. Neste processo de não ser reconhecido pelos indivíduos do local de

chegada e também por aqueles do lugar de saída/retorno, o sujeito não consegue se inserir totalmente em nenhum dos dois ambientes, vivendo um processo de desconhecimento profundo e constante.

Adaptando as análises de Bhabha à migração do povo sertanejo, em sua obra *O local da cultura* (2001), que versa sobre a construção cultural entre colonizadores e colonizados no contexto da pós-modernidade, pode-se perceber que esta fomenta novas percepções sobre o tempo e o espaço estabelecidos no entre-lugar e no entre-tempo de duas noções diferentes. Esta situação de fronteira gera um novo espaço híbrido de diferença cultural na negociação de relações de poder. Na realidade, o híbrido não é um terceiro termo que nasce como a resolução da tensão entre duas culturas. Ao contrário, é uma discriminação entre uma cultura e outra, onde o traço do que é recusado não é reprimido, mas repetido como algo distinto – uma mutação, um híbrido.

Este é o ponto liminar ou a margem que toca de modo contingente o discurso dos outros como sendo próprio, isto é, uma experiência contingente, fronteira, aberta no entremeio de dois espaços. Nessa perspectiva, Bhabha dialoga com Lacan e aponta que esse processo se constitui num novo tipo de espaço marcado por um momento de ‘*extemité*’ - “interior/fora/exterior/dentro”, em torno do qual o discurso simbólico da história humana vem a se constituir.

A estratégia da recusa estabelece a referência da discriminação frente a um processo de ruptura enquanto condição de sujeição ao outro. De fato, é a possibilidade do discurso dos “saberes negados” por um de se infiltrar no discurso do outro. O híbrido se encontra num espaço liminar, o “entre-lugar”. Ele, portanto, não se reconhece enquanto um, nem enquanto outro: ele não pode ser original em virtude do ato de repetição do discurso que o constrói, nem idêntico em virtude da diferença que o define (*Idem*).

Conforme Cardel (2003), o migrante vive a totalidade de uma ambigüidade única, assinalada por uma intensa moral e ética das relações sócio-culturais do seu local de origem e pela representação de um papel sem definição no local de chegada. Embora muitas vezes a migração seja definida por um período de tempo, a situação de liminaridade vivenciada pelo indivíduo que migra é atemporal. Ele não completa um ciclo como ocorre nos ritos de passagem, nos quais o sujeito passa completamente de uma fase a outra. Ao contrário, ele se encontra numa situação indefinida, realizando constantes negociações e sofrendo contínuas transformações.

(...) O indivíduo migrante não adquire uma posição no *status quo*, permanecendo em um estado de identidade indefinida, flutuante. Em suma, a migração não é um ritual de passagem, mas um mecanismo de transformação constante, tanto para a sociedade como para o indivíduo. (Idem, p.24).

Segundo Simmel (1983), o migrante, reconhecido no novo território como um estrangeiro, tem suas ações limitadas, na medida em que lhe é vetado viver os aspectos da nova sociabilidade em sua completude. Ele se encontra às margens da dinâmica social, mantendo entre os dois grupos negociações culturais constantes, promovendo circulação e troca de capital, de bens simbólicos e materiais. A transformação do migrante num sujeito liminar é inevitável em tal situação. Ele fomenta grandes tensões sociais na medida em que negocia elementos de sociabilidade com o novo grupo e os trazem para o seu grupo de origem. Um agricultor, por exemplo, deixa transparecer em sua fala essa situação conflituosa instaurada por este processo de migração, quando afirma que

*- Conheço pessoas que foram pra São Paulo. Eles voltaram tudo diferente. Quem vem de São Paulo acha o trabalho aqui difícil, não quer se queimar, trabalhar. Gasta o dinheiro todo que traz. Nunca fui pra São Paulo não. Mas sei que lá trabalha mais do que aqui, porque tá fora de casa. (...) A gente anda muito e perde muito tempo.*

(JCFN, 56 anos, agricultor, pai de alunos da EFASE).

Embora as regras e normas sociais e econômicas das comunidades de fundo de pasto empurrem seus membros para os centros urbanos do país, o retorno é marcado por um sentimento de desconforto e de desconhecimento do indivíduo, expondo uma nova idéia do outro.

Tarrius (2000) também compartilha a idéia de que o processo migratório acarreta intensas convulsões internas e externas aos grupos, já que ele traz à tona as duas principais oposições: o de dentro versus o de fora; eu versus o outro. Por conta disso, afirma que o migrante tem a sua identidade dilacerada, fomentando o desenraizamento do sentimento de pertencimento a uma coletividade. Quando perguntei a uma aluna do 4º ano da EFASE, que havia morado em São Paulo por oito anos, o que as pessoas da sua comunidade de origem acharam dela quando retornou, ficou clara a situação de desconhecimento em que se percebeu imersa. Ela não se sentia pertencente ao grupo de jovens local, pois eles não agiam da mesma maneira que ela:

*- (...) no primeiro dia que cheguei lá em Pintadas, me achavam diferente. Eu era muito quieta, por causa do costume de lá [de São Paulo], que era muito presa e todos aqui brincavam e eu não! Me senti por fora porque era diferente deles. E eles passaram a me evitar.*

(G. 18 anos, aluna do 4º ano do EM da EFASE).

Na realidade da zona rural brasileira, a migração, em grande parte dos casos, não funciona como uma ação permanente da mudança de espaço, mas como a oportunidade de ter acesso à melhoria de condição da renda familiar, de transformar-se em comerciante abrindo o próprio negócio, adquirir terras ou aumentar o patrimônio por meio da compra e, além disso, impedir a fragmentação extrema da terra, que será dividida entre os filhos por meio da herança. No imaginário daquele que migra, o retorno se faz sempre presente, imprimindo à mobilidade um começo, um meio e um fim, mesmo que esta passagem não seja marcada por uma temporalidade definida, haja vista que os fatores que definem o retorno à terra de origem são distintos para cada indivíduo.

A ideologia disseminada e a ação pedagógica empreendida em sala de aula podem desempenhar papel fundamental na construção do projeto futuro de vida dos seus educandos, podendo contribuir com a formação de concepções que priorizem o ato de migrar ou não. As escolas que atuam no campo, portanto, possuem grande responsabilidade sobre a vida futura dos jovens.

Perceber se a Escola Família Agrícola do Sertão funciona como uma instituição de intervenção, invertendo a ação de migrar para o ato de permanecer, perpassa a ideologia da construção da migração enquanto uma estratégia, na medida em que atua pedagogicamente, proporcionando uma transformação na lógica de reprodução social da família camponesa. Este tipo de estratégia é assinalada por uma dualidade processual: por um lado, tem-se a migração enquanto lógica interna do próprio grupo rural pautada pelas regras costumeiras e, por outro lado, como resultado da expansão do sistema capitalista e dos processos de industrialização e modernização empreendidos de forma avassaladora no país, a partir de meados do século XX.

### 3.1 A DUALIDADE DO PROCESSO MIGRATÓRIO

A complexidade do *ethos* camponês reflete um emaranhado de elementos e situações responsáveis pela construção da lógica de reprodução da família. Esta se vale do trabalho familiar, da produção de gêneros alimentícios, da pluriatividade, do apadrinhamento (compadrio), dos laços matrimoniais e, sobretudo da migração objetivando garantir a manutenção, a reprodução e a permanência do grupo doméstico na terra.

A migração, enquanto um desses importantes fatos sociais, é ambígua, e essa dualidade de sentidos incentiva e reforça a sua prática. Embora o destino seja o mesmo (a cidade), a motivação do ato difere de acordo com a lógica que o impulsiona. A ideologia interna dos grupos domésticos do meio rural “empurra” muitos de seus membros para as grandes cidades e metrópoles do país, enquanto que o processo de industrialização e modernização dos centros urbanos atrai esses indivíduos.

No mundo rural, o processo migratório está atrelado a variados padrões, dentre eles aos de herança do patrimônio, isto é, da terra; a terra de trabalho e de morada. Geralmente, os grupos domésticos ocupam reduzidas parcelas de terra e possuem muitos membros que no futuro herdarão a terra. Isto porque o peso do trabalho agrícola é aliviado por uma grande quantidade de braços que possam desenvolver as atividades, o que favorece também o aumento da produtividade.

Klaas Woortmann (2001), ao analisar a perspectiva teórica do modo de produção doméstico, elaborada por Chayanov<sup>61</sup>, aponta que “(...) quanto maior a capacidade relativa de trabalho do grupo doméstico, tanto menos seus membros trabalham (...)”. Diante disso, o casal camponês tem muitos filhos que representam força de trabalho em potencial. Em contrapartida, de acordo com as normas legais do direito positivo, se instaura uma hierarquia das contradições no que se refere à herança.

A grande quantidade de filhos por unidade doméstica assevera, por um lado, a resolução de um problema: a amenização do esforço com a divisão das atividades agrícolas e, por outro, esbarra numa proeminente situação conflituosa na partilha do patrimônio. Para Cardel (1987), o direito à herança da terra assinala a hierarquia existente entre os membros do mundo camponês e expressa, por um jogo de escolhas,

---

<sup>61</sup> CHAYANOV, Alexander V. **The theory of peasant economy**. The American Economic Association: Homeood-Illinois, 1966.

preferências e exclusões de alguns indivíduos, definindo, de certo modo, o futuro de cada um deles.

O conflito em torno da herança indivisa no mundo camponês é algo que a primeira vista expressa uma carga de negatividade. De repente, nos deparamos com um grupo de pessoas que para manterem suas estruturas e seus valores, são obrigados a entrar num jogo que premiará alguns e excluirá os demais. (*Idem*, p.29)

Nas prerrogativas costumeiras das comunidades rurais, neste caso específico nas comunidades de fundo de pasto, o direito à herança da terra se concebe no ato de trabalhar a mesma, de torná-la produtiva, fonte da manutenção familiar. Enquanto espaço de labuta da família em si, todos os filhos trabalham a terra e, conseqüentemente, têm direito a receber uma parcela deste patrimônio. No entanto, não é isso o que acontece na prática, pois se encontra em voga nesta relação, não o caráter individualista e de igualdade entre todos os filhos, como proposto pelo Código Civil, mas a integridade da unidade familiar, do patrimônio que permitirá a continuidade da reprodução deste, por ora camponês. Assim, todos os filhos possuem o direito à herança da terra, mas as regras consuetudinárias ditam que nem todos a receberão.

Várias estratégias, portanto, são criadas pelo campesinato, a fim de se evitar a fragmentação extrema do patrimônio e a desestruturação da condição camponesa. Duas tornam-se instrumentos fundamentais: o casamento e a migração<sup>62</sup>.

As trocas matrimoniais intergrupais mantêm o liame estabelecido entre os grupos domésticos que se relacionam social e economicamente entre si. Este fato assinala a continuidade do patrimônio caracterizada por uma histórica ocupação comum do território. Contudo, são também instituídos matrimônios com pessoas não pertencentes aos grupos, estabelecendo, com isso, relações com outras comunidades rurais e também com as cidades.

A formação de uma família por meio do matrimônio significa para o indivíduo a condição de tornar-se dono das terras, sejam estas pertencentes ao seu grupo doméstico ou ao grupo do seu cônjuge/companheiro(a). O casamento assegura a preservação do trabalho camponês e, portanto, reproduz a manutenção da família

---

<sup>62</sup> Respondendo as especificidades dos objetivos deste trabalho, apontarei brevemente sobre o casamento e aprofundarei apenas os aspectos referentes à migração.

camponesa. Woortmann (2002) aponta que, para Bourdieu<sup>63</sup>, a troca matrimonial é também uma estratégia que representa simbolicamente o *continuum processual* de manutenção da *Maison*. É a unidade de parentesco, família ou grupo doméstico (*maison*), que se encontra inserida num jogo em que a regra principal é perpetuar a terra de trabalho e morada, o nome de família e a tradição cultural da comunidade.

Esse jogo, de certo utilitarista, passa a se constituir uma regra inscrita no direito costumeiro do grupo, agregando um novo sentido, isto é, uma prática cultural inconsciente e espontânea. “Existe uma ‘verdade ideal’, e é esta que ‘dissimula as estratégias e os interesses sob as aparências da obediência às regras’”. (BOURDIEU, 1983. *Apud*: WOORTMANN, 2002, p. 8).

Destarte, o patrimônio visto sob esta lógica só pode ser transmitido a aquele(a) ou aqueles(as) filhos(as) escolhidos a partir de características e fundamentos próprios do grupo, objetivando garantir a indivisibilidade do patrimônio e a seqüência da condição camponesa.

No entanto, o casamento no meio rural expressa uma distinção e desigualdade de gênero. Este significou e ainda significa para algumas mulheres (e em algumas comunidades) a exclusão frente aos direitos de herança da terra e certa clausura no espaço doméstico, não obstante exerça também atividades na roça e nas áreas de fundo de pasto. Conforme Carneiro (2001, p.33), “(...) dentro da lógica de simbiose que se estabelece entre mulher e família e que determina a supremacia dos papéis de mãe e esposa sobre os demais” a mulher se encontra sempre em pior posição que o homem, sendo negado a ela o direito de se enquadrar na posição de supremacia familiar.

O casamento atribui papéis e lugares específicos a cada membro da família. (STROPASOLAS, 2004). O controle da terra e do trabalho, por exemplo, está quase sempre direcionado aos cuidados do homem devido a sua relação com a terra e com o saber técnico do trabalho, sendo ele preparado desde criança para comandar todo o processo de produção. Como mostram Ellen e Klass Woortmann (1997, p. 46),

os filhos, a partir de certa idade, participam do processo produtivo e o ciclo de vida menino-rapaz-homem é a transição da *ajuda* para o *trabalho* e eventual *governo*, associada a outras passagens com significado ritual, como o casamento.

---

<sup>63</sup> BOURDIEU, Pierre. *Le sens praxique*. Paris: Éditions de Minuit, 1983.

A mulher, por sua vez, é criada para comandar o espaço interno da casa, desempenhando as atividades domésticas, do quintal e organizando o consumo familiar. O trabalho feminino, nos espaços organizados pelo homem, a exemplo das atividades desenvolvidas na roça, é considerado como uma “ajuda”, mesmo que ela trabalhe tanto ou mais que o seu companheiro. A sua jornada diária de trabalho, na maioria dos casos, chega a ser maior e mais sacrificante do que a de um homem. Ela cuida dos afazeres domésticos, do quintal e das crianças, prepara o almoço, cuida da criação que vive aos arredores da casa (como porcos e galinhas) e ainda oferece uma “ajudinha” ao seu marido na roça, trabalhando também em todas ou quase todas as fases do trabalho na lavoura. Ela é a primeira a levantar e a última a encerrar o dia.

Obviamente que “(...) ela [a mulher] pode determinar a direção do processo de trabalho, mas a realização caberá a um homem. (...) Uma mulher que assume as atividades do homem [por completo] afronta os valores hierárquicos do grupo como um todo”. (*Idem*, p.44). Por conta disto, ela não é considerada herdeira em potencial da terra, mas coadjuvante, herdeira secundária. Esta característica tem acarretado uma maior tendência das mulheres a obterem êxito escolar, permanecendo mais tempo estudando, bem como a migrar, geralmente para trabalhar como empregada doméstica nos lares das grandes cidades do país.

Todavia, atualmente se verifica uma mudança no *habitus* do comportamento feminino. A participação mais ativa das mulheres em movimentos sociais, associações comunitárias etc. tem proporcionado uma visão mais crítica da sua situação e busca por uma maior visibilidade social. Ela tem negado a atribuição que lhe é dada de incapacidade de comando e da visão difundida do exercício das atividades agrícolas como uma ajuda.

Stropasolas (2004) aborda que a mulher tem buscado estudar mais, retardando, com isso, o evento do casamento. Uma parcela que se mostra descontente com tal situação questiona o papel e o lugar que o modelo tradicional de reprodução da família camponesa lhes atribui.

O desejo de ver realizada uma igualdade de direitos, bem como a expectativa de ter acesso aos direitos de cidadania conquistados pelos grupos sociais urbanos, impulsionados e difundidos pelos movimentos sociais rurais e, particularmente, pelo movimento de mulheres agricultoras (MMA), passam a se fazer presente nas representações e nas reivindicações das jovens. (*Idem*, p. 261).

Pensando nessa questão, a EFASE tem incentivado, a partir da sua ação pedagógica, tal participação política das mulheres na dinâmica social de suas comunidades. Obviamente que as novas posturas e práticas empreendidas pelas jovens têm modificado consideravelmente, em algumas comunidades, a visão que se tinha das mulheres: a mulher mãe e responsável pelo lar. De acordo com as análises dos dados em campo, as meninas estão mais ligadas à organização comunitária, obtendo melhores resultados, no que tange à organização social e à perspectiva de solucionar os interesses coletivos. Enquanto que os meninos se prendem mais à propriedade e aos espaços de trabalho da roça. Conforme Stropasolas (*Idem*, p.255), “ao questionar a sua condição social no espaço rural, as mulheres podem elaborar estratégias para sair ou para tentar mudar ou mesmo para se conformar” com a sua situação de vida.

As jovens da comunidade Lagoa do Pimentel, por exemplo, decidiram se unir e formaram um grupo objetivando aumentar a renda de suas famílias, desenvolvendo o beneficiamento de frutas (produção de geléias de umbu). Elas sentem-se mais preparadas para falar em público, para lidar com a roça, tomar decisões pessoais e mobilizar os moradores. Porém, este fato tem gerado longas discussões e desentendimentos entre os moradores desta comunidade, pois a maioria dos homens afirma que as meninas estão tomando posturas e decisões que cabem a eles. As jovens sentem o desconforto e negam tal postura de submissão. Segundo relato de uma das alunas:

*- Eles quer é que agente case e vá viver uma vida trancada dentro de casa, sem poder dá uma opinião sobre as coisa. Mas a gente vai mudar isso aí, porque nós não concorda com isso. A gente pode sim fazer muita coisa e desenvolver a nossa comunidade.*

(S. 18 anos, aluna do 1º ano da EFASE).

Mas não são todas as jovens que pensam dessa maneira. Tem-se vislumbrado, nas comunidades rurais de Monte Santo, posturas distintas entre os educandos da EFASE e os alunos das escolas públicas municipais. A pesquisa mostrou, por exemplo, que as meninas que estudam na EFASE tornam-se mais críticas em relação às regras costumeiras que direcionam a vida dos homens e mulheres do campo, propondo uma transformação da lógica atual. Elas pensam em retardar o casamento para empreender projetos de apoio social e para contribuir com o desenvolvimento local,

muito em função do ideal difundido por esta instituição. Algumas narrativas apontam para esta questão:

*- O pessoal é muito preso ao que o homem pode fazer no campo, mas nós mulheres pode fazer muita coisa também. Pretendo desenvolver as minhas práticas na propriedade da minha família, que seria como um modelo pra comunidade perceber que é preciso uma boa convivência com o semi-árido. (...) é preciso mudar a forma de comunicação das mulheres na comunidade. Eu espero que seja mais ampla.*

(E., 17 anos, estudante do 1º ano da EFASE).

*- Antes da EFASE, tinha uma idéia de me formar e trabalhar com alguma coisa fora do campo. Depois da EFASE, surgiu outra idéia de trabalho e passei a entender o sentido do trabalho no campo. Mudou muita coisa pra mim!*

(G. 18 anos, estudante do 4º ano do E.M. da EFASE).

*- Pretendo me formar e estudar Zootecnia ou veterinária na faculdade. Depois instalar algo em minha propriedade e extender um projetinho na minha comunidade.*

(A. 16 anos, estudante do 1º ano do E.M. da EFASE).

Já as garotas que estudam nas escolas públicas municipais pensam em migrar em busca de trabalho nas cidades. Não se verifica uma mudança mais ampla de ideal e da condição de vida atual da mulher, mas uma acomodação, um consentimento, embora se pretenda estudar mais. A migração e o aumento dos anos de estudo, portanto, estão atrelados à dificuldade econômica de sustento familiar constituindo-se um meio de garantia de reprodução da família e do patrimônio. Migrar e estudar se entrelaçam no sentido de complementaridade: estuda-se mais para se conseguir um bom emprego nos centros urbanos do país. É o que se pode verificar em algumas narrativas pontuais:

*- Quando me formar vai mudar muita coisa. Vou saber outras coisas. (...) vou pra São Paulo, porque lá é mais fácil de conseguir um emprego, se você tem estudo é um emprego melhor que consegue, ganha mais e aqui se mata tanto e nem ganha um salário.*

(GRS, 16 anos, estudante da Escola Municipal José Andrade).

*- Pretendo ir para São Paulo depois que terminar o ensino médio. Espero que mude alguma coisa na minha vida depois que me formar, mas o futuro só Deus saberá! Mas o que sei é que São Paulo tem muita coisa boa. Indo trabalhar lá eu posso ajudar minha família. Minha irmã já mora lá e é por isso que eu vou também.*

(SSS, 16 anos, Estudante da Escola Municipal José Andrade).

As narrativas expostas acima apontam que a migração se constitui uma das categorias essenciais de estrutura da lógica de reprodução do campesinato. O modo de vida da família sertaneja, as vicissitudes naturais às quais está exposta e os conflitos agrários, somados a outros fatores, forçam a ida da maioria dos filhos para o mundo urbano. É por isso que a migração se constitui também um instrumento estratégico das regras de herança do patrimônio camponês.

A insuficiência de espaço da terra para abrigar várias famílias originadas de uma família matriz caracteriza a idéia de que o futuro se localiza em um novo espaço. O tempo futuro está relacionado, assim, a outra concepção de espaço e de trabalho, conseqüentemente, de identidade.

Não obstante todos os filhos de uma unidade doméstica de produção camponesa sejam socializados desde criança a trabalhar a terra e a organizar o trabalho, desde cedo alguns deles já são direcionados para enfrentar o mundo, neste caso, a cidade.

*- Todos os jovens já nasce com a mão na massa, já sabe labutar. Tem que correr atrás do trabalho na roça, mas também sem ter terra pra todo mundo, tem que sair pra São Paulo.*

(JCFN, Comunidade Capivara, pai de aluno de escola municipal).

A fala desse senhor aponta que migrar pode proporcionar ao indivíduo economizar parte do seu salário para que, no futuro, possa comprar uma pequena parcela de terra, ampliando a extensão de produção e da propriedade de sua família. Segundo Martins (1997, p. 125), a migração no meio rural se refere a outras possibilidades de trabalho: trabalho que paga dívidas, trabalho para comprar terra e produzir mais frutos ou trabalho para transformar-se em um pequeno negociante. São Paulo, bem como outras cidades, representam simbolicamente a crença espiritual de conquistar algo material, retratada pelas expressões “tentar a sorte”, “fazer a vida”, “se

fazer” etc. A cidade é a condição ofertada pelo mundo espiritual à família de continuar a se reproduzir, de melhorar a renda ou mesmo de ampliar o seu patrimônio. É como uma mãe que está sempre aberta a ajudar o seu filho.

*- Voltei com condição melhor, fiz a minha vida. Eu trabalhava no mercado e ganhava muito dinheiro. Lá é tudo mais fácil, aqui é mais difícil. São Paulo é que nem coração de mãe, lá sempre tem espaço pra mais um!”*

(JCFN, Comunidade Capivara, pai de aluno de escola municipal).

*- Fui pra São Paulo porque a vida tava difícil. Fiquei 10 anos lá e só voltei tem três anos porque fiquei desempregado. Pra mim foi tudo na vida. Eu não tinha vida e o que adquiri foi de lá. Meu pai não tinha terra pra me dá, mas eu comprei 10 tarefas de terra aqui com o dinheiro que guardei de lá. Aí casei logo com uma mulher que namorava daqui.*

(CAS, 42 anos, Pai de aluna da EFASE).

*- Já morei em São Paulo e agora é a vez dos meninos. Tenho dezoito filhos e sete mora lá. (...) Tinha que ser assim por causa de que aqui não tem terra pra todo mundo morar. Comigo hoje só mora um filho homem que toma conta da terra, as meninas casaram e foram embora.*

(AFS, 68 anos, Pai de aluno de escola municipal).

São Paulo, na realidade, se constitui o principal lugar de chegada dos monte santenses. Representa a capital da realização, da admiração e dos sonhos. Esta cidade tornou-se o ponto de encontro, o destino final desta população, mesmo que o ideal de retorno seja latente na mente do migrante. Esta representação ainda é reforçada pelo sentido empreendido ao ato de migrar, conforme são difundidas as ações e ideologias pedagógicas das escolas tradicionais, embora não corresponda às motivações tacitamente atreladas a lógica de reprodução da família camponesa.

Em contrapartida, São Paulo é também vislumbrada como a capital do horror, da violência, do desemprego, da miséria, do tempo célere desgarrado da relação tempo-espaco-identidade. Verifica-se, portanto, a convivência, em um mesmo espaço, de representações dúbias e excludentes entre si. Este processo gesta e intensifica o conflito interno instaurado entre os desejos do indivíduo e a lógica de reprodução familiar. É por isso que a EFASE vem desempenhando papel fundamental em torno

desta questão. Seu projeto pedagógico pode ser o marco definidor de construção das expectativas de futuro e da tomada de decisão final.

Por mais que a liberdade individual seja valorizada, as regras que fundamentam a dinâmica social mantêm o seu lugar de legitimidade frente ao indivíduo. “As discontinuidades, as incoerências e as desorganizações fazem parte de qualquer sistema social e o processo migratório, por envolver prioritariamente a mudança, é um elemento demonstrativo *sine qua non* das transformações do cotidiano”. (CARDEL, 2003, p. 16).

Destarte, nem sempre ir para um centro urbano se traduz em benefícios ao sujeito ou a família. Há aqueles que nada conseguem e, por conta, tendem a retornar imediatamente a seu lugar de origem. A família não soluciona o problema de herança da terra, e ainda contrai dívidas que foram adquiridas para custear a viagem do migrante. Para estes, pode ser uma solução ir trabalhar em grandes fazendas como meeiros ou parceiros<sup>64</sup>.

Mas os camponeses não migram apenas por esta ser uma estratégia de manutenção e reprodução do patrimônio. A economia capitalista, com a sua lógica de produção, também exerce um grande poder de atração sobre as populações do campo. No processo de industrialização da década de 1930, novos ideais, elementos e técnicas são disseminados pelo Estado Novo, incrementando e transformando a realidade urbana do Brasil. A introdução do aparato tecnológico com a utilização de máquinas e da divisão do trabalho imprime um novo caráter à relação trabalhista e um novo ideal na lógica de produção, acarretando o aumento da produtividade, a personificação e a autonomia do mercado e a aceleração no processo de urbanização dos centros urbanos.

Junto ao rápido crescimento econômico e populacional das cidades, sobretudo voltado à expansão das empresas de construção civil, está a grande demanda de mão-de-obra para exercer tais funções. Estas atividades não exigiam do indivíduo alto nível de escolaridade, nem capacitação específica. As promessas de trabalho e de ganhos que favoreciam a compra de bens materiais desejáveis levaram excessivos contingentes de lavradores e trabalhadores rurais a migrarem para as principais cidades do país.

A inversão da concentração populacional do meio rural para o meio urbano transforma estatisticamente e ideologicamente a nação em urbana e industrializada,

---

<sup>64</sup> Meeiro é aquele que trabalha a terra na área de outra pessoa e, como pagamento pelo uso da mesma, tem por obrigação entregar metade da produção para aquele que lhe cedeu o espaço de trabalho.

alterando a lógica econômica, política e sócio-cultural. O futuro ideal não é mais permanecer no campo, mas ir em busca das oportunidades que a cidade tem ofertado. “Não resta dúvida de que a indústria significou historicamente uma força que exerceu atração de setores da população rural em diversos períodos. Este fluxo migratório nunca foi linear nem contínuo”. (SOTO, 2002, p.46).

Além disso, o próprio processo de modernização da agricultura brasileira, objetivando estruturar os estabelecimentos rurais em grandes empresas agro-industriais, em detrimento dos pequenos agricultores e da agricultura familiar, fomentou a desestruturação de boa parcela das famílias camponesas. Conflitos se acirraram, famílias inteiras foram expulsas de suas terras de morada e de trabalho, restando-lhes como opção migrar em busca de outras condições de trabalho, nem sempre melhores. Conforme Silva (1999, p.71), a industrialização da agricultura fez destes pequenos agricultores “(...) uma força circulante, residindo em muitos lugares, vencendo as longas distâncias geográficas do país, graças a uma poderosa infra-estrutura montada pelas estradas de rodagem e meios de transporte”.

Enfim, o fenômeno da migração se processa por duas vias: a via da expulsão, arraigada na lógica do *modus vivendi* camponês que “força” a migração de alguns indivíduos, e a via de atração gestada no processo de modernização e industrialização do país. Destarte, de posse de um embasamento teórico sobre as formas pelas quais a família camponesa nordestina se mantém e ajusta a transmissão do seu patrimônio, cabe buscar responder se a EFASE, de fato, atua como um instrumento de intervenção desta lógica de reprodução.

## CAPÍTULO IV

### AS ESTRATÉGIAS DA EFASE PARA MANTER SEUS JOVENS EDUCANDOS NO MEIO RURAL

A Escola Família Agrícola do Sertão tem tentado mudar a direção do processo migratório, inculcando o ideal de permanência no campo. Para tanto, oferece como solução a isto a construção de uma convivência harmoniosa com o semi-árido e a sustentabilidade local, mesmo sem expor as reais possibilidades de se viabilizar projetos com este nível de complexidade.

Será que combater a migração é o melhor caminho para essa população? Será que há possibilidades desta instituição, sem o total apoio dos órgãos governamentais, propor projetos que modifiquem, em parte, a lógica de produção tradicional, visando à permanência pautada pela convivência equilibrada com o semi-árido? Os monitores afirmam que sim. Eles apontam que as Escolas Família Agrícola se instalam no meio rural objetivando fixar os jovens em suas comunidades de origem, ofertando-lhes meios para que possam se desenvolver. Isto se evidencia nas falas dos monitores ao declararem que migrar não é a melhor saída:

*- A migração não é a melhor saída para os filhos de agricultores e é justamente por isso que muitas EFAs se instalaram na região semi-árida (...). Com o conhecimento das técnicas apropriadas de convivência, como o clima, ele [o jovem] conseguirá melhores condições de vida aqui no campo.*

(ELM, 22 anos, monitora e secretária da EFASE).

*- Eu vejo isso como um crime que existe, a saída do campo para a cidade só por causa das coisas boas que dizem por aí. Mas lá também tem coisas ruins. O jovem deve buscar alternativas e permanecer no campo. A EFA é uma delas.*

(A. 27 anos, monitor da EFASE).

Conforme essas narrativas supracitadas, a instituição apresenta aos seus educandos as implicações do ato de migrar e outras saídas que não desemboquem necessariamente nesta. O despertar da consciência crítica e da politização é o elemento mais trabalhado para incentivar esses jovens a estudarem e permanecerem na região,

tendo como perspectiva fundamental o desenvolvimento local sustentável e evitando, com isso, a migração para São Paulo ou para qualquer outra cidade do país. Quando perguntei aos monitores sobre o que eles achavam de positivo na ação pedagógica da referida escola, suas respostas, mesmo que indiretamente, relacionaram-se de imediato à atuação sobre a problemática do processo migratório e da luta dos movimentos sociais do campo:

*- A EFASE ensina o aluno a partir da realidade vivida pelo próprio aluno. Incentiva a ele continuar fazendo o que sempre fez, o que seu pai fez: **ficar, trabalhar na roça**, mas ecologicamente viável, respeitando os bens naturais. O convívio e o contato com a comunidade e outras organizações populares levam os alunos a pegarem gosto pelo movimento. Com o convívio conseguem uma afetividade maior e **não deixam** suas comunidades.*

(ELM, 22 anos, monitora e secretária da EFASE, grifos meus).

*- Pra mim é a idéia de educação do campo e para o campo, da valorização do meio, das organizações sociais e do homem. (...) Segundo o levantamento da REFAISA, 5% dos jovens que passaram por EFAs migraram, ocasionando baixo grau de migração. As atividades, portanto, estão barrando a migração massiva entre os jovens das EFAs.*

(A. 27 anos, monitor da EFASE).

A EFASE tem reforçado, no percurso de suas práticas pedagógicas, a valorização do estilo de vida camponês, da cultura local, da relação de trabalho, da agricultura familiar etc., em detrimento dos ideais e práticas desenvolvidas no meio urbano. Pois, para esta escola, a permanência está tacitamente atrelada a uma teia de relações sociais, e não apenas a projetos que dêem espaço de trabalho aos jovens.

O estilo de vida e a cultura local são carregados de significados simbólicos próprios ao grupo, caracterizados pelo modo de ocupação histórica realizado pelos antepassados e pelo sentido religioso empreendido às atividades e manifestações culturais desempenhadas. São sentidos, idéias e práticas herdados de um capital cultural camponês que perpassa todos os níveis das gerações familiares. (Ver Ilustração 6 em anexos).

A relação de trabalho, calcada nos instrumentos utilizados, na maneira de desempenhar tais funções e na divisão do trabalho familiar, é regida pela concepção de tempo, espaço, poder e gênero que a família camponesa impõe a esta. O trabalho é

realizado para manter a reprodução do patrimônio e da família, engendrando significados à terra que transcendem ao valor meramente econômico. As atividades são distribuídas entre os membros da família a partir do sexo e da idade e a posição de comando, esta diretamente relacionada àquele que detém o conhecimento das práticas agrícolas, responsável por assegurar que estas perdurem no tempo.

A transmissão desse saber técnico tradicional por parte do pai de família (o mais velho) ao filho (o mais novo) é considerada, ela mesma, um dos instrumentos de trabalho, conceituado por Ellen e Klaas Woortmann (1997) como “o trabalho do saber”. É este o responsável por gerar um trabalhador técnico, que seja capaz de produzir, organizar e comandar todo o processo de produção, já que se constitui simultaneamente saber simbólico. De fato, esse aspecto representa a cadeia de transmissão do “saber-fazer”, “fazer-aprender”, pautada na tríade brincar-aprender-trabalhar, que representa as fases do trabalho das crianças e adolescentes. Ou seja, o “brincar” de ajudar o pai no trabalho na lavoura ou no cuidado da criação é apenas um aprendizado técnico, o qual funciona como uma preparação para a criança que futuramente se transformará no adulto herdeiro da terra de trabalho.

A EFASE traz todos esses elementos para o seu plano de trabalho com os jovens. Exalta o trabalho da terra e na terra e difunde para os seus alunos novas maneiras de se pensar e de desenvolver o trabalho. Nas comunidades rurais de Monte Santo, por exemplo, é muito comum realizar queimadas<sup>65</sup> para preparar a terra para o cultivo. Esta é uma prática utilizada desde os primeiros moradores que habitaram a região e que foi transmitida ao longo do tempo de pai para filho. Esta escola, pensando nas implicações negativas da coivara, tem elaborado outras técnicas que permitam preparar a terra sem que seja por meio do fogo.

Esses novos conhecimentos são apreendidos pelos jovens e, para serem aplicados nas unidades domésticas familiares, é preciso que eles os repassem a seus pais e vizinhos. Neste processo, tem-se a inversão parcial de aprendizado dos conhecimentos técnicos e sociais, voltados para a realização do trabalho agrícola. Disto resulta a passagem dos pais à condição de educandos dos seus próprios filhos. Obviamente, esse aspecto rompe com a cadeia de transmissão do saber – saber/ensinar/fazer/aprender -

---

<sup>65</sup> Segundo Woortmann (1997, p.57) em sua análise sobre a lógica e a simbólica do processo de produção camponês, a fase da queima é “(...) um momento crucial na transição do espaço ainda natural para um espaço ‘cultural’, onde se constituirá, pelo trabalho, a *terra de trabalho*, que é também *terra de cultura* (cultivo).

que está subordinada ao chefe de família, localizado no topo da hierarquia familiar. Mas, ainda assim, o pai permanece na posição de chefe de família, aceitando apenas aquilo que para ele pode ser compreendido.

*- Eu tenho dificuldade de aplicar os projetos daqui com a minha família. A família aceita só teoricamente, pra implantar na propriedade é complicado. Papai acha que eu não sei nada disso, só ele que sabe, né?*

(JV, 17 anos, aluna do 1º ano do E.M. da EFASE).

*- É difícil de mudar o que eles pensam, porque eles já fazem isso [trabalhar na roça] há muito tempo. Aí fica muito difícil!*

(A. 15 anos, aluna do 1º ano do E.M. da EFASE).

*- Só dá certo mesmo se a gente aplicar na nossa propriedade, na nossa partezinha da terra. Se der certo, aí eles [a comunidade e a família] podem até aceitar.*

(AP. 16 anos, aluna do 1º ano do E.M. da EFASE).

Os estudantes e monitores da EFASE afirmam que a mudança ocorre de maneira gradual e lenta, na medida em que os mais velhos resistem a aceitar de imediato o conhecimento dos mais novos. Mas este fator não se constitui um empecilho à atuação desta escola neste município, pois esta vem se utilizando de métodos que permitam a construção dialógica de projetos que possam ser compreendidos por todos os moradores das comunidades rurais, atentando para as especificidades de cada uma delas.

A própria metodologia da pedagogia da alternância favorece a dialogicidade entre o ambiente escolar e o ambiente de trabalho. A alternância entre escola/família-comunidade/escola é apropriada para realizar esta troca de informações. Os alunos e monitores discutem determinada temática em sala de aula, fazem diagnósticos sobre a situação de sua comunidade, retornam para a escola apresentando os resultados e refletem sobre o melhor modo de se tentar resolver o problema. Em seguida, apresentam à comunidade as propostas e reelaboram ou constroem outras em comunhão com a mesma. Ao retornarem à escola, elaboram os projetos finais, que serão inicialmente experienciados em âmbito escolar.

Todo esse processo em si já pressupõe uma mudança de valores no espaço familiar. Os filhos passam a ter mais autonomia, a se envolverem com questões que não lhes são apropriadas - quando analisadas sob a lógica familiar - além de invertermem, em alguns casos, o caminho da transmissão do saber e as técnicas de trabalho. De certo modo, a EFASE intervém na lógica de reprodução deste campesinato, quando confere ao jovem papel principal de mediador da representação política, social, econômica e, principalmente, educativa.

O processo de migração, por exemplo, é vislumbrado pela EFASE sob outra ótica, diferindo muito da visão e do sentido que lhe é dado pelo grupo camponês. Este é explorado pela referida escola em seus aspectos mais negativos. Ora, de acordo com Carvalho (2004), a partir das análises da teoria weberiana, para que a transformação de pensamento se dê, é necessário imputar nos indivíduos uma prática crítica e racional. Esta libertaria o homem de uma crença que o amarra, intentando a conformação das coisas e da organização social. A mudança de valores, portanto, deve se dar de 'fora para dentro',

transformando primeiro as coisas e as organizações e, logo em seguida, os homens, deslocando-os de suas condições de adaptação e, eventualmente, no sentido de elevação de suas possibilidades de adaptação ao mundo externo [ao novo] pelo estabelecimento de meios e fins racionais. (*Idem*, p.127).

Daí o fato dessa instituição propor a permanência dos jovens no campo através da exposição da violência, da falta de emprego, da miséria social e de outros fatores que assolam o meio urbano. Ela modifica a imagem da cidade criada pela tradição oral a partir de outras imagens que negam o sentido positivo que sustenta o ato de migrar. Os filmes, documentários, matérias de jornais e revistas são alguns dos instrumentos utilizados nas oficinas sobre migração<sup>66</sup> para reforçar que esta não é a melhor solução para os problemas do jovem do meio rural. Esse "tratamento de choque" faz submergir as motivações que acarretam a aceitação da migração, empreendendo sentidos críticos e transformadores de tal situação.

No entanto, percebe-se que o discurso de negação do ato de migrar apresentado pelos educandos da Escola Família Agrícola do Sertão é quase que

---

<sup>66</sup> Ver Ilustrações 7 e 8 em anexo.

uníssonos e maniqueísta, refletindo como um espelho a imagem que a própria instituição passa. Não há autonomia do pensamento e nem uma reflexão aprofundada da questão. Eles simplesmente apreendem a crítica e a reproduzem para o outro (este outro representado pela família, pela comunidade e pelas pessoas de fora). Quando perguntei aos alunos sobre o que eles achavam de sair para São Paulo, as narrativas se confundiam entre si, mostrando quão semelhantes são:

- *Quando a gente sai de nossa comunidade que vive há muito tempo pra ir pra outro lugar é arriscar. Migração é não ter certeza do futuro; é correr risco de conseguir ou não conseguir uma vida melhor. Entre arriscar e ter certeza, eu prefiro ficar aqui que é mais seguro. Aqui posso fazer o que sei, implantar um **projetinho de apoio** a minha comunidade e **desenvolver a região**.*

(A. 16 anos, aluno do 1º ano do E.M. da EFASE).

- *Não quero sair da minha comunidade. Eu aprendi a conviver na zona rural e eu não acho que a grande cidade venha trazer coisas boas para a gente como o campo traz. (...) Aqui traz harmonia e lá não. Para quem mora no campo sair para outro lugar é maluquice! Se for falta de trabalho é besteira, porque tem tanta terra na mão de fazendeiro aí., **tem é que entrar na luta também**.*

(E. 17 anos, aluna do 1º ano do E.M. da EFASE).

- *Pretendo trabalhar pra mim, na minha propriedade e na comunidade, sem descartar a possibilidade de prestar outros serviços. Esse é um objetivo das EFAs, de formar aluno para **permanecer nas comunidades**. Não pretendo sair para trabalhar em outros municípios. (...) a maioria que vai trabalha em lanchonete e na construção civil que antes nem exigia estudo, mas hoje tudo exige um estudo e fica muito mais difícil!*

(H. 22 anos, aluno do 2º ano do E.M. da EFASE).

- *Acho que é errado, porque lá **não tem emprego pra todos**. Muitos só vão perder o tempo. Mas as outras escolas tão aí só ensinando besteira, para a pessoa ser professor. E hoje em dia já tá cheio demais, não tem emprego pra todos. Já para técnicos [agrícola] são poucas pessoas que é capacitada para isso.*

(E. 19 anos, aluno do 2º ano do E.M. da EFASE).

Esse fato tem gerado entendimentos e resultados antagônicos, na medida em que as famílias apreendem ou não esse novo sentido, que lhes é trazido por seus filhos,

de distintas maneiras. Primeiramente, a compreensão do sentido está diretamente relacionada ao filho que passa o novo saber. Se este for o herdeiro(a) em potencial da terra, os pais tendem a se conformar com a postura do filho(a), pois na verdade a escola o(a) está preparando para tal, ou seja, para comandar o trabalho e reproduzir o patrimônio familiar, aproveitando ao máximo o que a terra tem a lhe oferecer.

Geralmente, as famílias tendem a enviar para a Escola Família Agrícola do Sertão aquele filho(a) que mais aptidão apresenta para desempenhar as atividades agrícolas. Estes, por conseqüência, tornam-se os prováveis herdeiros da terra. Mas acontece também de outros filhos serem enviados a tal escola, e é justamente com estes que, em alguns casos, o conflito interno e externo se instaura. Os familiares acham até importante o que eles dizem, mas não retiram a posição de que eles devam sim migrar, nem que seja como trabalhadores temporários em períodos de colheitas que exigem grande quantidade de mão-de-obra (como as colheitas de cana-de-açúcar e de café).

Muitas vezes, o que se verifica é o próprio indivíduo ficar em dúvida sobre qual rumo dar à sua vida futura. Alguns desses alunos oscilam entre permanecer na comunidade, partindo dos moldes instituídos pela EFASE, e migrar em busca de trabalho ou para dar continuidade aos estudos nas cidades grandes do país. Estes não têm uma certeza de como será o futuro e, quase sempre, entregam ao mundo espiritual a condução do caminho que devam seguir.

*- Nunca migrei porque sou de menor. Tenho vontade de migrar a passeio, mas pra trabalhar quem vai dizer é o futuro. Só Deus mesmo! Pretendo migrar depois dos estudos. Fica mais fácil arranjar emprego... sei lá... tô novo ainda.*

(IRSN, 16 anos, aluno do 1º ano do E.M. da EFASE).

*- Acho que no lugar onde moro não tem muitas oportunidades de trabalho. Lá [município de Pintadas] é uma cidade pequena. Caso eu não tenha oportunidade, eu pretendo ir [São Paulo]. Posso até fazer outro curso lá e ter outra formação.*

(CLR, 17 anos, aluna do 3º ano do E.M. da EFASE).

Estas últimas falas representam uma mixórdia de indefinições sobre o futuro profissional. Estes alunos, muito em função do reduzido espaço da unidade doméstica de produção, isto é, de pouca terra para trabalhar, não sentem segurança em permanecer em suas comunidades. Até pensam em desenvolver algum projeto ou trabalhar no local

de origem, mas sempre têm em mente que, nada dando certo, em um curto espaço de tempo, a cidade será, portanto, o seu destino final. Comparando esses discursos com as primeiras narrativas<sup>67</sup> apresentadas, podemos perceber que os jovens que possuem uma certeza de que terão uma parcela da terra para trabalhar são mais incisivos em suas falas, afirmando que pretendem ajudar a comunidade em seu desenvolvimento. A migração não assume nem o segundo lugar nas tomadas de decisões sobre o futuro; esta é totalmente negada.

Este fato representa como a migração está intrinsecamente arraigada à concepção de vida e futuro dessa população e de como a EFASE vem interferindo e modificando a lógica tradicional. Conforme Menezes *et. all* (2007), a migração para os centros urbanos e, sobretudo, a migração de tipo sazonal, antes de promoverem o equilíbrio da herança da terra e a reprodução do patrimônio familiar, estão atreladas a valores econômicos que permitem a família camponesa aumentar a sua renda ou o seu próprio patrimônio. As duas formas têm em si um mesmo sentido: economizar o máximo de dinheiro possível a fim de levar de volta para a casa uma boa quantia. No caso peculiar dos migrantes sazonais, ela afirma que:

Se por um lado essa forma de mobilidade assegura a persistência de uma agricultura camponesa de base familiar no semi-árido, voltada para a produção de alimentos e pautada em hábitos e costumes tradicionais, por outro lado ela garante e assegura a reprodução do capital agroindustrial através da utilização de uma mão-de-obra barata e pouco exigente. (*Idem*, p. 12).

A EFASE, ao propor o contrário, rompe com esta lógica que organiza a unidade doméstica familiar, tornando-se interventora em potencial de transformação da lógica de reprodução da família camponesa. O próprio questionamento do jovem referente a não mais ir a “São Paulo”, frente aos seus pais, já é uma modificação explícita do processo. Nessas comunidades, os pais e os mais velhos são concebidos como a autoridade suprema, os detentores do saber, do poder e de autonomia, sendo vetado ao filho e ao mais novo questionar a autoridade dos pais e dos mais velhos.

Outra modificação importante é a distinção de pensamento que acarreta um distanciamento entre aqueles jovens que estudam na EFASE e aqueles que estudam nas escolas públicas municipais. Os alunos que freqüentam a Escola Família Agrícola se

---

<sup>67</sup>Estas narrativas são citadas na página 121.

sentem mais preparados para enfrentar a realidade local e para contribuir com o desenvolvimento local. Já os alunos das outras escolas acham que os alunos da EFASE são diferentes e “metidos”. Talvez este sentimento esteja inconscientemente relacionado ao parco embasamento teórico e político que lhes coíbe discutir criticamente sobre a realidade local. Destarte, os jovens têm se dividido em dois grandes blocos antagônicos: os comprometidos socialmente e os comprometidos com a sua individualidade, propondo práticas diversas a partir de sentidos distintos. Nas narrativas, este contraponto se evidência:

*- Ser aluno da EFA é difícil! Conseguir conquistar os outros jovens da comunidade é difícil! Eles acham a gente chato... ‘essa menina fazendo reunião?’ eles chegam da porta, olham e nem lá entram.*

(E. 17 anos, aluna do 1º ano do E.M. da EFASE).

*- Um dos problemas das áreas de fundo de pasto é o próprio jovem. Para eles é melhor estudar e sair para as grandes cidades para tentar a vida. Até trabalham em casa de família.*

(AP, 16 anos, aluna do 1º ano da EFASE).

*- É isso o que as escolas da cidade<sup>68</sup> ensinam os alunos: a aprender a ir para a cidade.*

(S. 16 anos, aluna do 1º ano da EFASE).

*- Meu irmão [ex-aluno da EFASE] promovia reuniões na comunidade pela EFASE e eu não participava, porque eles falavam de assunto que eu não sabia falar. (...) Acho que pra meu irmão foi melhor estudar na EFASE, mas pra mim era melhor na Pedra Vermelha<sup>69</sup> porque eu não estou acostumada com as regras da EFASE.*

(GS, 13 anos, aluna da 7ª série do E.F da Escola Municipal José Andrade).

*- Aqui teve três alunos que estudaram na EFASE. Eles faziam várias reuniões e atividades na comunidade. Mas nenhum jovem que não era da EFASE participava. Todo mundo achava mesmo é que eles mudou.*

---

<sup>68</sup> A referência “as escolas da cidade” é direcionada as escolas que ministram o ensino médio, pois é ínfima a quantidade destas escolas nas comunidades rurais do município de Monte Santo.

<sup>69</sup> Pedra Vermelha é uma comunidade rural de Monte Santo.

(SSS, 16 anos, aluna do 1º ano do E.M. da Escola Municipal José Andrade).

Para esses alunos, o estudo é importante como projeto para o futuro, porque facilita uma carreira profissional (professor, por exemplo), mesmo que não possuam uma profissão técnica definida, como para aqueles que se formam na EFASE em Técnicos(a) Agrícolas. Com base nos dados, o desejo de ‘tentar a vida’ ou ‘a sorte’ na cidade nos moldes do sistema capitalista, supera toda a ligação social existente entre o indivíduo e a comunidade, mesmo porque a cultura social local também dá como suporte esta alternativa aos jovens.

Os estudantes da Escola Família Agrícola também salientam a importância do estudo, não para conseguir um emprego nas cidades (que atualmente exigem uma formação adequada e especializada dos indivíduos), mas para conquistar o seu tempo de trabalho e comando na propriedade de sua própria família.

*- É preciso ficar, trabalhar e crescer junto com a comunidade. Implantar um projetinho de apoio à agricultura familiar. São Paulo é uma cidade violenta e já não tem mais trabalho para todo mundo.*

(S. 24 anos, aluno do 3º ano do E.M da EFASE).

A grande cidade é vislumbrada como um espaço de violência, de individualidade, de solidão, medos e angústias. Falta trabalho, moradia e bem-estar. No campo, mesmo com pouco, uma família possui meios para se reproduzir, ao contrário da cidade na qual as pessoas se vêm cada vez mais imersas nas águas da miserabilidade, da desilusão e do desamparo social, fazendo aquilo que lhe é impossível para sobreviver.

Aqueles que migram e depois de algum tempo ficam desempregados, ou não conseguem se “arranjar por lá”, ou ainda, se conseguiram economizar a quantia desejada, tendem a retornar para as suas comunidades de origem. Estes, afirmam os educandos da Escola Família Agrícola, voltam ‘mudados’, ‘diferentes’, com ‘outras concepções’ que não condizem e nem representam a realidade local. Os moradores não reconhecem aquele que volta, bem como aquele que retorna não se reconhece mais em seu grupo. Ele se encontra na fronteira identitária de dois mundos diversos, no entrelugar, onde o tempo e o espaço não são mais os mesmos. Ele não é um cidadão e também já não é mais aquele mesmo agricultor que era antes de sair de sua comunidade

rural. Essa confusão identitária, este não reconhecimento do outro enquanto resultado do retorno migratório é também utilizado pela EFASE para mudar a imagem da migração e negar a sua motivação.

Nesse sentido, pode-se perceber inicialmente que são vários os fatores que, por fim, influenciam as expectativas de futuro dos jovens da região de Monte Santo. Estas se distinguem consideravelmente entre as práticas pedagógicas imputadas pelas instituições escolares (EFASE e escolas públicas) e a lógica de reprodução do próprio grupo camponês. Este relação ambígua acarreta, respectivamente, o desejo de migrar como perspectiva de solucionar os problemas para uns e de criar estratégias de permanência com qualidade de vida para outros.

Em suma, a Escola Família Agrícola do Sertão tem contribuído para minimizar a migração entre os jovens da região, entretanto entre aqueles que nela estudam. A ideologia de negação dos sentidos da migração tem funcionado como um instrumento interventor e transformador de parte da lógica de reprodução da estrutura familiar do campo. Os conflitos instaurados, embora venham sendo aos poucos dispersados, têm promovido pensamentos e práticas antagônicas entre as famílias e os jovens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, pode-se perceber que o sistema de ensino possui contradições inerentes em si. Ele busca manter o poder de uma classe sobre a outra, empregando o seu projeto pedagógico como elemento fundamental à manutenção da sua ideologia e de legitimação da ordem social, sem considerar as diferenças culturais, os distintos estilos de vida e visão de mundo dos distintos grupos e classes sociais.

O campesinato, enquanto um grupo social, vem se articulando e organizando movimentos sociais ancorados nos mais variados sentidos e tem lutado intensamente na perspectiva de atender as suas necessidades básicas. Os novos modelos de educação rural, por exemplo, têm trazido novas perspectivas, sobretudo para os jovens agricultores. A prática pedagógica criada a partir da realidade local tem favorecido aos educandos maior conhecimento sobre o seu meio social e de trabalho, valorizando os aspectos culturais locais.

A educação estreitamente relacionada ao trabalho agrícola convoca a participação, não só da família, responsável pela criança ou adolescente, mas de todos os moradores da comunidade, buscando dialogicamente (escola/aluno/comunidade) elaborar projetos de apoio e desenvolvimento da agricultura familiar. A Escola Família Agrícola do Sertão vem favorecendo a formação desta nova concepção de ensino, que tem como perspectiva a construção do projeto de futuro dos jovens educandos, pautados nas expectativas de permanência no campo.

A permanência, nesse sentido, não funciona apenas como o ato de permanecer, mas como a negação do ato de migrar, do sistema econômico e da ordem social legitimadora. Para a EFASE, ainda funciona como forma de resistência dos agricultores a violência e a coerção sofridas no campo. Monte Santo, neste caso peculiar, é uma região marcada por conflitos agrários em torno da posse e uso das terras. As comunidades tradicionais de fundo de pasto vêm, ao longo de todos esses anos, perdendo grandes parcelas de suas terras para grandes fazendeiros e grileiros. A perda desses espaços intensifica ainda mais as crises estruturais nas unidades domésticas de produção. Esta somada a outros fatores como pouca terra, muitos filhos, longos ciclos de estiagem, redução da produção agrícola, descrédito na atuação do governo federal, estadual e municipal (imputado por uma fraca assistência técnica,

social e econômica na região) culminam em migrações de parte considerável dos jovens deste município para as grandes cidades e metrópoles do país.

Tentando transformar um ato histórico que mantém vivo o sentido da migração, a Escola Família Agrícola do Sertão tem tentado intervir consideravelmente na estrutura lógica de reprodução da família camponesa. Abordando diretamente a questão migratória, a ação pedagógica se utiliza de variados instrumentos capazes de modificar o sentido de tal ato, ou seja, ressaltar o seu caráter negativo. Destarte, são realizadas oficinas sobre a migração, peças teatrais nos momentos de serão, atividades que perpassam o conteúdo de outras disciplinas, filmes, documentários, relatos de migrantes etc. Os monitores e colaboradores estão sempre procurando um meio de apontar a importância desta temática e as implicações subjacentes a ela.

Obviamente, a migração é constantemente abordada pela referida escola, mesmo que de modo *en passant*, ou tacitamente atrelada a outras atividades e disciplinas, atuando como verdadeiras mensagens subliminares, que aos poucos vão sendo internalizadas nas falas e pensamentos dos jovens.

O Projeto Profissional do Jovem, agregado à formação técnica agrícola, é o principal instrumento pedagógico utilizado na pedagogia da alternância pela EFASE. É, na realidade, a garantia de que esses jovens permanecerão em suas comunidades de origem, propiciando o crescimento da agricultura familiar e, conseqüentemente, a extensão dessas novas técnicas e saberes para a coletividade local. Eles, prioritariamente, devem estar em consonância com formas de manejo da caatinga, com técnicas e instrumentos adaptáveis ao semi-árido e, sobretudo, à perspectiva agroecológica.

Todavia, este processo não se desenvolve com tanta facilidade assim, haja vista que este campesinato ainda é um grupo que mantém a sociabilidade tradicional e as suas relações pautadas no saber dos seus antepassados. Com base na coleta de dados, foi observado que os jovens educandos encontram forte resistência dos agricultores, no que se refere à transmissão de novos conhecimentos sobre o trabalho agrícola. Esta situação de difusão de novos conhecimentos pelos jovens e o fato de ser aceita ou não pelos pais, perpassa o fator de permanência ou modificação da transmissão do saber técnico agrícola e social que aparecem, respectivamente, como um elemento defensivo do grupamento rural e da sua cultura, resistindo até certo ponto à incorporação de novos traços culturais, econômicos, sociais, políticos e simbólicos.

De fato, a inversão parcial de aprendizado e difusão dos novos conhecimentos técnicos e sociais, voltados para a realização do trabalho agrícola, quando transmitidos pelos filhos, resulta na passagem dos pais à condição de educandos. Isto acarreta uma desestruturação simbólica da hierarquia familiar colocando à prova a supremacia e o poder, geralmente do homem (o pai), de ser o detentor do conhecimento, isto é, do saber-fazer agrícola. A aceitação e a conseqüente mudança constituem-se fases do processo educativo e ocorrem de maneira gradual e lenta, calcadas na compreensão temporal desses camponeses.

A exemplo disso, temos as referências dos jovens que residem na comunidade Fazenda Lagoa do Pimentel, que estavam, à época da pesquisa, realizando beneficiamento de frutas, produzindo geléias e vinhos de umbu. O projeto foi elaborado por um grupo de meninas que sentiram dificuldades de inserir seus conhecimentos nas roças de produção agrícola. Então decidiram desempenhar outra atividade que também favorecesse o aumento da renda familiar. Isto nos remete à questão da pluriatividade, ou seja, este modo de atividade gera um novo tipo de renda para a família, além daquele diretamente relacionado com a produção agrícola ou a criação de animais. Como aponta Schneider (2003, p.100),

Essa forma de organização do trabalho familiar vem sendo denominada pluriatividade e refere-se a situações sociais em que os indivíduos que compõem uma família com domicílio rural passam a se dedicar ao exercício de um conjunto variado de atividades econômicas e produtivas, não necessariamente ligadas à agricultura ou ao cultivo de terra, e cada vez menos executadas dentro da unidade de produção.

As meninas conquistaram a confiança da comunidade e outras pessoas já estavam se inserindo no processo de produção.

Na comunidade de Capivara, um estudante, por meio de reuniões com os componentes da associação de fundo de pasto, conseguiu reduzir, apesar de pouco, as queimadas na área de caatinga e implantou uma pequena horta<sup>70</sup> coletiva na área de fundo de pasto da comunidade. Entretanto, a falta de água nesta região e o reduzido regime de chuvas não proporcionaram o desenvolvimento deste projeto; a horta não conseguiu produzir de acordo com as expectativas e culminou em sua finalização. Com

---

<sup>70</sup> Ver Ilustração 9 em anexos.

base neste fato, este aluno incentivou a organização comunitária, que, por meio da Associação, pressionou a Prefeitura local em busca de alternativas para o problema da falta de água. A comunidade, após longo processo de pressão, conseguiu algumas horas de trator para a construção de uma aguada<sup>71</sup> dentro do espaço de fundo de pasto para beneficiar as criações.

Por sua vez, na comunidade Paus Verdes, por intermédio da EFASE, foi aberta uma cacimba para distribuição de água aos moradores desta localidade, situada no pé da serra de Santa Cruz, dentro da propriedade de um agricultor. Este foi bastante beneficiado e, em contrapartida, foi acordado que ele, por ter mais acesso a água, cultivaria hortaliças (como alface, couve, salsa, coentro, cebolinha, hortelã, tomate, pimenta etc.) e vários tipos de frutas e distribuiria uma cota para as famílias da comunidade. Além disso, ele passou a vender o excedente da sua produção na feira, em Monte Santo, aumentando a renda da sua família.

A EFASE tem em mente que “(...) não existe uma natureza independente dos homens: ao longo do tempo a natureza é transformada, inclusive pelo próprio processo de trabalho”. (WOORTMANN, 1997, p.10). Daí buscar favorecer a harmonia e a reciprocidade entre o meio social e o meio natural. Em termos de manejo da caatinga, da produção agrícola e da criação de animais, os efeitos obtidos, até o momento da pesquisa, ainda eram poucos; a maioria estava em fase de organização e experimentação. Por outro lado, houve nas comunidades um fortalecimento das associações de fundo de pasto que lutam por seus interesses frente à prefeitura e outros órgãos públicos e privados.

Para as comunidades locais, a Escola Família Agrícola do Sertão vem agindo como se fosse o próprio Estado, atendendo, até certo ponto, às suas necessidades prioritárias. Os jovens que passam pelo seu sistema de ensino tendem a não migrar, mas a permanecer no seu local de origem. O enfrentamento familiar, gerado por essa postura de ruptura com as regras e normas tradicionais (costumeiras) tem promovido intensos embates e questionamentos sobre a sua eficácia. Será que essa é a melhor saída para a família camponesa? Esta é a grande questão. A EFASE acha que sim e tem agido conta o sistema que “empurra” os filhos dos pequenos agricultores para os centros urbanos do país.

---

<sup>71</sup> Aguada é uma abertura, com certa margem de profundidade, feita no solo propiciando o armazenamento de água da chuva.

Além do embate entre as distintas concepções sobre a migração dentro do próprio ambiente familiar, meninos e meninas do município de Monte Santo se dividem entre dois sentidos contrários de futuro, fortalecidos não apenas pelos fatores sociais, econômicos, culturais e simbólicos locais, mas, sobretudo, pela prática pedagógica aplicada por suas escolas. As escolas públicas incentivam a valorização do meio urbano, de suas facilidades e 'ofertas' - embora estas sejam muito desiguais. A Escola Família Agrícola do Sertão fomenta a valorização da cultura local, do estilo de vida camponês e negam a migração em favor da permanência no campo.

Em suma, o projeto pedagógico da EFASE – a pedagogia da alternância – funciona sim como um instrumento de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família e do patrimônio camponeses, ainda que sua ação se processe de maneira superficial. O papel atribuído aos seus educandos tem colocado os jovens em evidência enquanto atores sociais críticos em potencial, preparados para mobilizar politicamente a população local a lutar por melhores condições de vida e trabalho, mesmo que os discursos em voga se apresentem sem total autonomia de reflexão.

Enfim, cabe buscar compreender, a posteriori, se as famílias se adaptarão ao modelo proposto e imposto pela EFASE ou se entrarão num real embate contra o sentido crítico e político por ela empregado em relação ao ato da migração.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 4. Ed. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria L. V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- BHABHA, Homi k. **O local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. (*The location of culture*).
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 7. Ed. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Ofício de sociólogo**. 4. ed. Tradução de Guilherme J. de F. Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- \_\_\_\_\_. A economia dos bens simbólicos. In: **Razões práticas**. Campinas: Papyrus, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. Espaço e poder simbólico. In \_\_, **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1987.
- \_\_\_\_\_. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível in: <<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>>. Acesso em 15 de janeiro de 2008.
- BRASIL. Lei n° 601, de 18 de setembro de 1850. **Lei das Terras**. Disponível em: <<http://www.webhistoria.com.br/lei1850>>. Acesso em 13 de novembro de 2005.
- CALVÒ, Pedro Puig. Centros familiares de formação em alternância. In: UNEFAB. **Pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Salvador: UNEFAB, 1999.
- CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964. (Coleção Documentos Brasileiros).
- CAPORAL, Francisco R. e COSTABEBER, José A. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Por uma nova extensão rural: fugindo da obsolescência. In: **Agroecologia e extensão rural**: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA, 2004b.

\_\_\_\_\_. Agroecologia: aproximando conceitos com a noção de sustentabilidade. In: RUSCHEINSKY, A. **Sustentabilidade: uma paixão em movimento**. Porto Alegre: Sulina, 2004c.

CAR (Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional). **O fundo de pasto que queremos: política fundiária, agrícola e ambiental para os fundos de pasto baianos**. Salvador: CAR, abr. 2003.

CARDEL, Lídia M. P. S. **Migração, liminaridade e memória: um estudo sobre o choque entre imaginários e (re)construção de identidades**. 2003. Tese (Departamento de antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. A concepção do trabalho no universo camponês: um processo ético de socialização. In: **BAHIA Análise e Dados/SEI**, Salvador, v.6 n.1, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os olhos que olham a água: parentes e herdeiros no “mundus” camponês**. 2003. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 1992.

CARDOSO, Ruth N. L. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. IN \_\_\_, **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CARNEIRO, Maria José. Herança e gênero entre agricultores familiares. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

CARVALHO, Alonso de Bezerra de. **Educação e liberdade em Max Weber**. Ijuí: Unijuí, 2004. (Coleção Fronteiras da Educação).

CHAGAS, Rita de Cássia S. **Porta giratória entre o espaço da pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o campo: um diálogo possível?** 2006. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2006.

CEETEPS e Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. **Retrato falado da alternância: sustentando o desenvolvimento rural através da educação**. São Paulo: CEETEPS, 2000.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. São Paulo: Martin Claret, 2003, 554 p. (Coleção a obra-prima de cada autor).

DURKHEIM, Émile. Objetividade e identidade na análise da vida social. In: FORACCHI, Marialice; MARTINS, José de S. **Sociologia e Sociedade**. Rio de Janeiro - São Paulo: LTC, 1977.

FORGEARD, Gilbert. Alternância e desenvolvimento do meio. In: UNEFAB. **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Salvador: UNEFAB, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, vol. 21. (Coleção O Mundo Hoje).

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Novas regras do método sociológico**: uma crítica positiva da sociologia compreensiva. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GODBOUT, J. T. Introdução à dádiva. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 13, n. 38, 1998.

GODOI, Emília P. de. **O trabalho da memória**: cotidiano e história no sertão do Piauí. São Paulo: UNICAMP, 1999.

HAGUETTE, Teresa M. F. A entrevista. In\_\_\_\_, **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HELLER, Agnes. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Monte Santo. In: **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. v. XXI, Rio de Janeiro: IBGE, 1958.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2000**: educação. Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2000**: migração e deslocamento. Rio de Janeiro, 2000.

LANIADO, Ruthy Nadia. Desempenho institucional e justiça em relação à exclusão social no Brasil contemporâneo. In: **Caderno CRH**. Salvador, n. 35, jul/dez 2001.

MAGALHÃES, Janilson Alves. **A romaria de Monte Santo: um calendoscópio de significados religiosos e culturais**. Salvador: Monografia de graduação, Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2007.

MÂNFIIO, Antônio J. Conscientização e pedagogia da alternância. In: **Pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Salvador: UNEFAB, 1999.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. In: **Estudos Avançados**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, 2001.

\_\_\_\_\_. Regimar e seus amigos: as crianças na luta pela terra e pela vida. IN\_\_\_\_, **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e Antropologia**. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EDUSP, vol. II, 1974.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 12. ed. L. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MENEZES, Maria Aparecida de. (org). Migração temporária dos jovens rurais enquanto fator de reprodução camponesa. **Encontro de Ciências Sociais do Norte Nordeste**, 13., 2007, Maceió. 1 CD-ROM.

MINAYO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, 80 p. (Coleção Temas Sociais).

MOURA, Maria Margarida. **Camponeses**. São Paulo: Ática, 1986.

NASCIMENTO, Claudemiro G. do. Educação, cidadania e políticas sociais: a luta pela educação básica no campo em Goiás. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004.

PETTY, M. Tombim, A. Vera, R. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIM, J. BORDENAVE, Juan D. (orgs). **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação, 5).

PUTNAM, Robert, Capital social e desempenho institucional. In: **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

QUEIROZ, João B. Pereira. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 1997.

QUEIROZ, Maria Isaura P. **O campesinato brasileiro**: ensaios sobre civilização e grupos rústicos no Brasil 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

REIS, Angélica Santos. **Fundo de pasto: uma relação entre o direito consuetudinário e o direito positivo**. Salvador: Monografia de graduação, Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2007.

República Federativa do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. São Paulo: Manole, 2004.

RUSCHEINSKY, A. No conflito das interpretações: o enredo da sustentabilidade IN\_\_\_, **Sustentabilidade**: uma paixão em movimento. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de história**. Tradução de Bárbara Sette. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

SANTOS, Diana A. **O papel social da Escola Família Agrícola do Sertão, Monte Santo/BA**. Salvador: Monografia de graduação, Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2006.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2004.  
\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.

SCHNEIDER, Sérgio. Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, 2003.

SELLTIZ, Claire, et al. Coleta de dados: questionários e entrevistas. IN \_\_, **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: E.P.U, 1967.

SILVA, Maria Aparecida de M. **Errantes do fim do século**. Ribeirão Preto: Unesp, 1999.

SIMMEL, Georg. **Simmel: sociologia**. Tradução de Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 34).

SOTO, William H. G. **A produção do conhecimento sobre o “mundo rural” no Brasil**: as contribuições de José de Souza Martins e José Graziano da Silva. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

STROPASOLAS, Valmir L. O valor (do) casamento na agricultura familiar. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, 2004.

TARRIUS, Allan. Las circulaciones migratórias: conveniência de La noción de ‘territorio circulatorio’. Los nuevos hábitos de La identidad. In: **Ler, describir, interpretar**, Verano, v. XXI, n. 83, 2000.

VINCENT, Joan. A sociedade agrária como fluxo organizado: processos de desenvolvimento passados e presentes. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas - métodos**. São Paulo: Global, 1987.

VINHAS, Moisés. **A terra, o homem, as reformas**. Rio de Janeiro: Graal, 1980. (Série Política, vol.16).

WANDERLEY, Maria de N. B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: **Anais Encontro Anual da ANPOCS**, XX, Caxambu, 1996.

WEBER, Max. A ciência como vocação. IN \_\_, **Ensaio de Sociologia**. 3. ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1946.

\_\_\_\_\_. **Metodologia das ciências sociais**. 3. ed. Tradução de Augustin Wernet. São Paulo: Cortez, v.1, 1999.

WOORTMANN, Ellen F. e WOORTMANN, Klaas. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa**. Brasília: UnB, 1997.

WOORTMAAN, Klaas. **A etnologia (quase) esquecida de Bourdieu ou, o que fazer com heresias.** Brasília: 2002, n.317. (Série Antropologia).

\_\_\_\_\_. Com parente não se negueia: o campesinato como ordem moral. **Anuário Antropológico**, Brasília: UnB, n. 87, 1990.

\_\_\_\_\_. **O modo de produção doméstico em duas perspectivas:** Chayanov e Sahlins. Brasília: 2001, n. 293. (Série Antropologia).

# ANEXOS

**QUADRO 1.** Total de alunos por série da EFASE

<b>SÉRIE</b>	<b>TOTAL DE ALUNOS</b>	<b>HOMENS</b>	<b>MULHERES</b>
<b>5<sup>a</sup></b>	15	11	04
<b>6<sup>a</sup></b>	--	--	--
<b>7<sup>a</sup></b>	17	12	05
<b>8<sup>a</sup></b>	25	17	08
<b>1<sup>o</sup></b>	48	31	17
<b>2<sup>o</sup></b>	25	18	07
<b>3<sup>o</sup></b>	19	15	04
<b>4<sup>o</sup></b>	14	11	03
<b>TOTAL</b>	<b>163</b>	<b>115</b>	<b>48</b>



**Ilustração 1.** Eu e os agricultores na área de fundo de pasto da comunidade Muquém.



**Ilustração 2.** Pocilga: espaço das aulas práticas na EFASE.



**Ilustração 3.** Aviário: espaço das aulas práticas na EFASE.



**Ilustração 4.** Aula prática na roça: preparando a terra para receber a semente do feijão.



**Ilustração 5.** Motor e máquina de forrageira: preparando a ração para a criação.



**Ilustração 6.** Momento simbólico religioso: reza diante da figura da coroa de espinhos de Jesus Cristo antes da refeição.



**Ilustração 7.** Sala de aula: discussão sobre a migração.



**Ilustração 8.** Oficina de migração com os alunos da 8ª série no campo de futebol.



**Ilustração 9.** Horta modelo da escola: espaço de aulas práticas.



**Ilustração 10.** Retorno dos alunos da aula prática na roça da escola.

# APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Projeto: Migração ou permanência: o futuro dos jovens da Escola Família Agrícola do Sertão.**

Autora: Diana Anunciação Santos  
Monte Santo, / /2007.

**COLETA DE DADOS**

**I. DADOS SOBRE AS TURMAS DA EFASE:**

1. Quantos alunos há por turma? Quantos são homens e quantas são mulheres?
2. Quais as comunidades/município dos alunos?
3. Qual a faixa etária dos alunos por turma?
4. Quantos alunos estão cursando o 4º ano do ensino médio?
5. Quantos alunos do ensino médio são de assentamentos rurais? Quais?

**OBS:** Procurar responder:

1. Quantas comunidades rurais há em Monte Santo.
2. Qual a taxa de migração no município e a faixa etária desses migrantes.
3. Quais as comunidades que enviam alunos para EFASE, quantas não enviam e o porquê.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Projeto: Migração ou permanência: o futuro dos jovens da Escola Família Agrícola do Sertão.**

Autora: Diana Anunciação Santos

Roteiro de entrevista a ser aplicado com os educandos da EFASE.

Monte Santo, / /2007.

Entrevista nº \_\_\_\_\_.

**ALUNOS DO ENSINO MÉDIO (1º ao 3º ano)**

**I. DADOS PESSOAIS:**

1. Nome
2. Idade
3. Comunidade/Município
4. Você é de assentamento rural? Qual?
5. Onde fica este assentamento?

**II. DADOS ACERCA DA FORMAÇÃO ESCOLAR:**

1. Qual a sua série?
2. Quando entrou na EFASE e em que série?
3. Por que decidiu estudar na EFASE?
4. Antes de vir para esta escola, onde mais você estudou (nome, local e série)?
5. O que achava do ensino da outra escola?  
 Ótimo;  Bom;  Regular;  Ruim;  Péssimo.  
 Por quê?
6. Por que saiu desta escola e veio estudar na EFASE?
7. Você acha que o ensino da EFASE é melhor do que o da outra escola? Por quê?  
**(Pergunta 8 só para alunos de 1º e 2º anos)**
8. Pretende terminar o ensino médio aqui?  
 Sim. Por quê?  
 Não. Por que, e o que pretende fazer?
9. O que pretende fazer quando se formar?
10. O que acha da formação técnica de agricultor?
11. O que espera que mude na sua vida quando se formar?

**III. DADOS SOBRE A QUESTÃO DA MIGRAÇÃO:**

1. Você já saiu de sua comunidade para uma grande cidade?  
**(Perguntas de 2 a 10, se já migrou)**
2. Quando e para onde?
3. Que idade você tinha? Quanto tempo ficou por lá e onde morou?
4. Por que foi para esta cidade?
5. Conte-me sua história enquanto permaneceu nesta cidade.
6. Por que voltou?
7. O que você acha que ficou de positivo desta experiência? E de negativo?
8. Você se sente diferente das outras pessoas que nunca saíram daqui? Por quê?

9. O que você acha que elas pensam de você?

**( Perguntas 10 a 12 se ainda não migrou)**

10. Por quê?

11. Sente vontade de ir? Por quê?

12. Pretende ir quando terminar os estudos, para onde e por quê?

13. Você conhece alguém que migrou?

**(Perguntas de 14 a 17 se conhece alguém que migrou)**

14. O que esta pessoa é sua e qual a idade?

15. Porque ela migrou?

16. Ela continua lá ou já voltou? Você sabe o porquê?

17. Ela lhe falou sobre as suas experiências? O que você achou?

#### **IV. EFASE E A QUESTÃO DA MIGRAÇÃO:**

1. Quais as atividades que a EFASE promove em relação à questão da migração?
2. O que você acha destas atividades?
3. Vocês trabalham sobre isto com as comunidades? Como?
4. As comunidades participam destas atividades?
5. O que elas pensam sobre a migração?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Projeto: Migração ou permanência: o futuro dos jovens da Escola Família Agrícola do Sertão.**

Autora: Diana Anunciação Santos

Roteiro de entrevista a ser aplicado com os educandos da EFASE.

Monte Santo, / /2007.

Entrevista nº \_\_\_\_\_.

**ALUNOS DA FASE PROFISSIONALIZANTE (4º ano)**

**I. DADOS PESSOAIS:**

1. Nome
2. Idade
3. Comunidade/Município
4. Você é de assentamento rural? Qual?
5. Onde fica este assentamento?

**II. DADOS PROFISSIONAIS:**

1. Onde está estagiando?
2. Era exatamente isso que imaginava fazer no estágio? Está satisfeito? Por quê?
3. Você acha que é positivo estudar na EFASE? Por quê?
4. Você acha algo de negativo? Por quê?
5. O que mudou em sua vida depois que entrou para o estágio?
6. O que acha que irá mudar em sua vida depois que se formar?

**III. DADOS ACERCA DA FORMAÇÃO ESCOLAR:**

1. Quando entrou na EFASE e em que série?
2. Porque decidiu estudar na EFASE?
3. Antes de estudar na EFASE, onde mais você estudou (nome, local e série)?
4. Por que saiu desta escola e foi estudar na EFASE?
5. Você acha que o ensino da EFASE era melhor do que o da outra escola? Por quê?
6. O que acha da formação técnica de agricultor?

**IV. DADOS SOBRE A QUESTÃO DA MIGRAÇÃO:**

1. Você já saiu de sua comunidade para uma grande cidade?  
**(Perguntas de 2 a 11, se já saiu da sua comunidade)**
2. Quando e para onde?
3. Que idade você tinha?
4. Quanto tempo ficou por lá e onde morou?
5. Por que foi para esta cidade?
6. Conte-me sua história enquanto permaneceu nesta cidade.
7. Por que voltou?
8. O que você acha que ficou de positivo desta experiência?
9. E de negativo?
10. Você se sente diferente das outras pessoas que nunca saíram daqui? Por quê?

11. O que você acha que elas pensam de você?

**(Perguntas de 12 a 14 se ainda não saiu de sua comunidade)**

12. Por quê?

13. Sente vontade de ir? Por quê?

14. Pretende ir, quando terminar os estudos, para onde e por quê?

15. Você conhece alguém que migrou?

**(Perguntas de 16 a 19 se conhece alguém que migrou)**

16. O que ela é sua e qual a idade?

17. Por que ela migrou?

18. Ela continua lá ou já voltou? Você sabe o porquê?

19. Ela lhe falou sobre as suas experiências? O que você achou?

**V. EFASE E A QUESTÃO DA MIGRAÇÃO:**

1. Quais as atividades que a EFASE promove em relação à questão da migração?

2. O que você acha destas atividades?

3. Vocês trabalham sobre isto com as comunidades? Como?

4. As comunidades participam destas atividades?

5. O que elas pensam sobre a migração?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Projeto: Migração ou permanência: o futuro dos jovens da Escola Família Agrícola do Sertão.**

Autora: Diana Anunciação Santos

Roteiro de entrevista a ser aplicado com os alunos das escolas públicas.

Monte Santo, / /2007.

Entrevista nº \_\_\_\_\_.

**I. DADOS PESSOAIS:**

1. Nome:
2. Idade:
3. Comunidade/Município:
4. Você é de assentamento rural? Qual? Onde fica este assentamento?

**II. DADOS ACERCA DA FORMAÇÃO ESCOLAR:**

1. Qual a sua série? Qual o nome do colégio que você estuda e onde fica?
2. Você já pensou em estudar na EFASE? E sua família? (se sim) Por que não foi estudar na EFASE?
3. Antes desta escola, onde mais você estudou (nome; local e série)?
4. O que acha do ensino desta escola?
5. O que você sabe sobre o ensino da EFASE? O que acha da formação técnica de agricultor?
6. Você acha que o ensino da EFASE é melhor do que o da sua escola? Porque?
7. Pretende terminar o ensino médio nesta escola? Porque?
8. O que pretende fazer quando se formar?
9. O que espera que mude na sua vida quando se formar?

**III. DADOS SOBRE A QUESTÃO DA MIGRAÇÃO:**

1. Você já saiu de sua comunidade para uma grande cidade?  
**(Perguntas de 2 a 9 se já migrou)**
2. Porque? Quando e para onde?
3. Que idade você tinha? Quanto tempo ficou por lá e onde morou?
4. Conte-me sua história enquanto permaneceu nesta cidade.
5. Porque voltou?
6. O que você acha que ficou de positivo desta experiência?
7. E de negativo?
8. Você se sente diferente das outras pessoas que nunca saíram daqui? Porque?
9. O que você acha que elas pensam de você?  
**( Perguntas 10 a 12 se ainda não migrou)**
10. Porque?
11. Sente vontade de ir? Porque?
12. Pretende ir quando terminar os estudos, para onde e porque?
13. Você conhece alguém que migrou?  
**(Perguntas de 14 a 17 se conhece alguém que migrou)**

14. O que ela é sua e a idade?
15. Porque ela migrou?
16. Ela continua lá ou já voltou? Você sabe o porque?
17. Ela te falou sobre as suas experiências? O que você achou?

#### **IV. EFASE E A QUESTÃO DA MIGRAÇÃO:**

1. A sua escola promove alguma atividade relacionada à questão da migração?
2. (Se sim) O que você acha destas atividades? Vocês trabalham sobre isto com as comunidades? Como?
3. As comunidades participam destas atividades? O que elas pensam sobre a migração?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Projeto: Migração ou permanência: o futuro dos jovens da Escola Família Agrícola do Sertão.**

Autora: Diana Anunciação Santos

Roteiro de entrevista a ser aplicado com os monitores da EFASE.

Monte Santo, / /2007.

Entrevista nº \_\_\_\_\_.

**I. DADOS PESSOAIS:**

1. Nome
2. Idade
3. Comunidade/Município
4. Quando se formou e em que?
5. Onde cursou?
6. Você estudou em uma EFA? Qual?

**II. DADOS ACERCA DA EFASE SOBRE A QUESTÃO DA MIGRAÇÃO:**

1. O que a EFASE pensa a respeito da questão da migração entre os jovens das comunidades rurais?
2. Como a EFASE trabalha esta questão com os seus educandos?
3. A escola encontra resistência dos alunos em torno das atividades propostas sobre a questão da migração? Qual?
4. O que fazem para reduzir esta resistência entre os alunos?
5. As atividades sobre a migração são repassadas para as comunidades? De que maneira?
6. A escola já obteve algum resultado positivo em relação à questão da migração? Qual?
7. Se ainda não obteve resultados positivos o que acham que devem fazer?

**III. DADOS SOBRE A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM A ESCOLA:**

1. A taxa de evasão escolar é alta ou baixa na escola? (se for alta) Em que série ocorre mais evasão dos alunos? Porque?

**(Perguntas 2 e 3 só se houver evasão escolar entre a 8ª série e o 2º ano)**

2. Como a escola vê a taxa de evasão escolar par a os alunos que concluíram a 8ª série e não continuidade ao ensino médio na EFASE? E o que fazem para diminuir esta taxa?
3. E para aqueles que abandonam a escola entre o 1º e o 2º anos do ensino médio? E o que fazem para diminuir esta taxa?
4. Há confrontos e divergências entre os alunos de municípios e/ou de comunidades diferentes? Quais e porque?
5. E entre alunos de assentamentos e aqueles que não são de assentamentos? Quais e porque?
6. O que a EFASE faz para conter essas divergências?
7. A EFASE, atualmente, está atuando nas comunidades de Monte Santo que não enviam alunos para a escola? De que maneira?

8. Quais? Existe algum critério de escolha dessas comunidades?
9. A escola pretende trazer jovens destas comunidades para estudar aqui também? Como?

**4. MONITOR x EFASE:**

1. Como, quando e porque veio ensinar aqui na EFASE?
2. O que acha de positivo nesta escola?
3. E o que acha de negativo?
4. Dos objetivos propostos pela EFASE, qual você acha que não está sendo cumprido e porque?
5. O que você pensa sobre a questão da migração entre os jovens de comunidades rurais?
6. Você acha que além das atividades já propostas sobre a migração, a EFASE deveria fazer mais alguma coisa? O que, por exemplo?
7. Existe algo que você gostaria de fazer ou implementar nesta escola que ainda não conseguiu? Porque?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Projeto: Migração ou permanência: o futuro dos jovens da Escola Família Agrícola do Sertão.**

Autora: Diana Anunciação Santos

Roteiro de entrevista a ser aplicado com a família (pais) dos alunos da EFASE.

Monte Santo, / /2007.

Entrevista nº \_\_\_\_\_.

**I. DADOS PESSOAIS:**

1. Nome
2. Idade
3. Comunidade/Município
4. O sr.(a) estudou? Onde e até que série?

**II. DADOS ACERCA DA FAMÍLIA, MIGRAÇÃO E TERRA:**

1. Quantas pessoas moram nesta casa?
2. Quantos filhos o sr.(a) tem?
3. Quantos são homens e quantas são mulheres?
4. Algum filho já é falecido?
5. Quantos casaram e onde moram?
6. Quantos filhos ainda estudam? Qual a série e onde estudam?
7. Algum filho migrou?
- (Perguntas de 8 a 10 se houver filho que migrou)**
8. Com que idade, para onde e quando?
9. Porque?
10. Ele já retornou? Porque?
11. O que o sr.(a) acha de sair da comunidade para ir morar em uma grande cidade?
12. O sr.(a) já migrou? Para onde e porque voltou?
- Se não, tem vontade de sair daqui? Ir para onde e porque?
13. Alguém da família morou aqui antes de vocês? Quem?
14. Você tem irmão? Quantos? Onde eles moram?
15. Você é o filho mais velho?
16. Quem herdou esta terra?
17. Quantos filhos ainda estudam? Qual a série e onde estudam?

**III. DADOS SOBRE A EFASE:**

1. Qual o filho que estuda na EFASE? Qual a idade dele e a série que está cursando?
2. Porque ele foi o escolhido para estudar na EFASE?
3. O que o sr.(a) acha da EFASE?
4. O que o sr.(a) espera do filho(a) que está estudando na EFASE quando ele se formar?
5. Mudou alguma coisa no trabalho da roça (criação/plantação) ou no trabalho doméstico com a saída do filho(a) por um período de 15 dias na escola? O que?
6. **(Se houve mudança)** Há uma intensificação do trabalho para quem fica? O que vocês estão fazendo para dar conta?
7. Quando o seu filho(a) está em casa o que ele faz?

8. Você acha que ele(a) mudou depois que foi estudar na EFASE? O que, por exemplo?
9. O seu filho(a) faz reuniões com a comunidade para mostrar algumas atividades feitas na EFASE?
10. O que a comunidade acha disso?
11. Existe algum conflito de idéias entre o sr(a) e o filho(a) que estuda na EFASE? Qual?
12. E entre o(s) filho(a) que não estudam na EFASE? Qual?