UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ESCOLA PARA O TRABALHO, ESCOLA PARA A VIDA:
O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ANGICAL - BAHIA

SANDRA REGINA MAGALHÃES DE ARAÚJO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ESCOLA PARA O TRABALHO, ESCOLA PARA A VIDA:
O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ANGICAL – BAHIA

SANDRA REGINA MAGALHÃES DE ARAÚJO

SANDRA REGINA MAGALHÃES DE ARAÚJO

ESCOLA PARA O TRABALHO, ESCOLA PARA A VIDA:
O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ANGICAL – BAHIA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profª Drª Liana Gonçalves Pontes Sodré
Co-orientador: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento

Salvador, Bahia

Dezembro, 2005

FICHA CATALOGRÃFICA – Biblioteca Central
Jacira Almeida Mendes - CRB 592-5

Araújo, Sandra Regina Magalhães de
Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical - Bahia / Sandra Regina Magalhães de Araújo . – Salvador, 2005.
219f. : il. ret. color.

Contém gráficos, fotos, tabela, anexos e referências bibliográficas.
Orientadora: Professora Liana Gonçalves Pontes Sodré.
Co-orientador: Professor Antônio Dias Nascimento.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. 2005.

1.Trabalhadores rurais - Educação. 2.. Escolas rurais - Angical (BA) . 3. Ensino agrícola - Angical (BA). I. Sodré, Liana Gonçalves Pontes II. Nascimento, Antônio Dias. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

CDD: 373.246098142

SANDRA REGINA MAGALHÃES DE ARAÚJO

ESCOLA PARA O TRABALHO, ESCOLA PARA A VIDA:
O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ANGICAL – BAHIA

BANCA EXAMINADORA: **AVALIAÇÃO:**

PROFª Dra. LIANA GONÇALVES PONTES SODRÉ .....

Universidade do Estado da Bahia — UNEB

PROF. Dr. ANTÔNIO DIAS NASCIMENTO .....

Universidade do Estado da Bahia — UNEB

PROFª Dra. MARIA ORNÉLIA MARQUES .....

Universidade Federal da Bahia — UFBA

PROFª Dra. CRISTINA d'ÁVILA .....

Universidade do Estado da Bahia — UNEB

Salvador, Bahia

Dezembro, 2005

Ao meu filho Marcus Vinícius e a todos os filhos e filhas dos agricultores familiares da Escola Família Agrícola José Nunes da Matta em Angical – Bahia, especialmente aos sujeitos desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

São tantos e todos tão especiais... Cada um de seu jeito...

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por conceder-me esta oportunidade.

Ao Professor Lourisvaldo Valentim, Pró-Reitor de Extensão da UNEB, pela acolhida na Cidade do Salvador.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade da UNEB, em particular, Antônio Dias, Jaci Menezes, Kátia Motta, Arnaud Júnior, Marita Palmeira, Cristina d'Ávila, Jacques Sonneville, Eliseu Clementino, pelo carinho e atenção constante.

Aos meus colegas do Departamento de Ciências Humanas – Campus IX Barreiras – Bahia por entenderem a importância deste estudo para a Universidade e para a minha vida profissional e que criaram as condições necessárias para que eu pudesse concretizar o trabalho, em especial, à ex-Diretora Profª Adriana Marmori e ao atual Diretor Prof. Cosme Wilson de Carvalho, e as Coordenadoras do Colegiado do Curso de Pedagogia, Profª Ana Jovina e Profª Fátima Benevenuta.

Aos colegas, amigos(as) Professores(as) Marilde Guedes, Nilza Lima, Fátima Sudré e Adalberto Santos, pelo incentivo e apoio constantes para que eu cursasse o Mestrado.

Ao meu grande amigo, Prof. Edson Carvalho, companheiro de reflexão, de diálogo permanente sobre este estudo, pelas leituras, sugestões e pela disponibilidade em todos os momentos. Valeu, morzinho!

Às amigas Professoras Nelma e Dores, pela ajuda durante a construção do anteprojeto desta pesquisa.

A Maria Inêz Marques, pela motivação de estudar esta experiência de educação do campo: as Escolas Famílias Agrícolas.

Aos meus colegas de Mestrado de quem aprendi a gostar, admirar e vou carregando comigo muitas saudades, em especial: Alba Regina, Izabel, Flávia, Mayra, Tadeu, Úbton, Lúcia, Ana Rita, Jussara, Rosângela, Walter, Alfredo e Lúcio Bolinha.

À minha orientadora, Profª Liana Sodré, pelo carinho, paciência, atenção e leitura permanente do trabalho. Minhas desculpas e muito obrigada!

Ao meu querido co-orientador, Prof. Antônio Dias Nascimento, com sua "maiêutica socrática" tão presente em nossos encontros de orientação....Meu carinho, minhas desculpas e meus agradecimentos sinceros.

À Professora Maria Ornélia Marques, que carinhosamente aceitou analisar este trabalho.

À Professora Cristina d'Ávila, amiga que, também carinhosamente, aceitou analisar este trabalho, sugerindo, estimulando, revisando.

À minha família, minha mãe Lucinha e meus irmãos(ãs) que torceram de tão longe para esta minha nova conquista.

A Diogo, outro torcedor de tão longe.

Às minhas amigas de Barreiras: Valéria, Zaíra, Sandrinha, Mary, Dora, Flor, Carmélia, Regina Figueiredo, Tatá, Gal, Querida, Ilma, D. Rose e Perúsia, pela amizade e companheirismo.

À minha amiga barreirense e hoje soteropolitana, Desiré Campos, pelo aconchego na Cidade do Salvador.

Ao meu novo amigo de Salvador, Luiz Cunha, pela disponibilidade em todos os momentos.

À amiga barreirense e candanga Anamélia Rocha que, nos ares entre Brasília e Salvador, me fez chegar inúmeros livros, entre eles sobre as EFAs, importantes para a fundamentação teórica deste estudo.

À Escola Família Agrícola de Angical, em especial aos monitores, pela acolhida, carinho, disponibilidade em todos os momentos da pesquisa. A todos vocês sou muito grata.

Ao companheiro Josafá Ramos, pela revisão e sugestões sobre os capítulos referentes ao município de Angical e sobre a EFAA.

Aos Secretários de Educação, em especial à Secretária Professora Simone Coité e sua equipe, às Diretoras das Escolas Estaduais, pela atenção e disponibilidade de fornecer os dados sobre a educação escolar pública do município.

À Solange Fonseca, pela revisão cuidadosa deste trabalho.

De modo especial, quero agradecer aos egressos da EFAA e às lideranças comunitárias, sujeitos da pesquisa. A todos vocês, meu carinho e reconhecimento.

Ao Pe. Geraldo, às lideranças sindicais, aos movimentos sociais do campo e da cidade de Angical, à Família José Nunes da Matta, aos voluntários austríacos e aos cidadãos e cidadãs angicalenses que oportunizaram, aos filhos e filhas dos pequenos produtores familiares rurais que moram e trabalha no campo, a criação da EFA em Angical, fundante para os jovens darem prosseguimento aos estudos entre eles, assentados e assentadas, excluídos historicamente deste bem cultural que é a educação.

Por tudo isso, valeu a pena!

BEIRADEIRO

Por ser íntimo limito
Meu desejo onde beira
Médio e Além São Francisco
Lá e aqui tenho espera
Sede em sedução de estio
Teu olhar é um remanso
Beiradeiro sou de um cio
Ribeirinho de um romance

Por ser sólido resiste
Meu segredo entre as pedras
Do meu cais e peito firme
O que bate aqui não quebra
Choro em sedução de rio
Sem teu riso ao meu alcance
Sou posseiro de um vazio
Forasteiro de uma chance
Sedução e desafio
Água mole em pedra dura
O teu pranto meu estio
Meu querer vem da fundura
A paixão tece seu fio
Se declara n'água escura
Tanto bate feito um rio
Alma na musculatura

Sedução e precipício
Beira de amor e barranco
Eu fiz todo sacrifício
Mas caí no teu quebranto
Nenhum músculo nem risco
Nem a pedra no teu pranto
Nem o sol do São Francisco
Vai quebrar o teu encanto

(Paulo Gabiru/Clebert Luiz)

RESUMO

Este estudo tem o propósito de descrever e compreender uma experiência alternativa inovadora de educação *do e no* campo, através de uma instituição da rede de Escolas Famílias Agrícolas (EFA) — a Escola Família Agrícola José Nunes da Matta, mais conhecida como Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), município localizado no extremo oeste do Estado da Bahia. Tem como objetivo compreender em que medida essa Escola, orientada pelos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância, constitui uma escola viável para fortalecer a agricultura familiar. Para apreender melhor a Escola Família Agrícola de Angical e sua política de educação sob a perspectiva do desenvolvimento e do fortalecimento da agricultura familiar e o que a diferencia enquanto uma política de educação *do e no* campo, definiu-se pelo Estudo de Caso e pela Observação Participante já que a abordagem qualitativa permite combinar diferentes métodos e técnicas de coleta de dados. Como instrumentos de pesquisa, lançou-se mão de técnicas de entrevista semi-estruturada individual e coletiva, conversas informais, observação direta com registro em caderno de campo. Ao se buscar compreender esta experiência alternativa de educação *do e no* campo, de origem francesa, e seu processo de implantação em território brasileiro, voltada para os filhos e filhas de pequenos produtores familiares rurais, a quem foi negado o direito a uma educação escolar integrada à concepção de desenvolvimento local e fortalecimento da agricultura familiar, foi necessário compreender também a luta histórica pelo acesso à terra e a permanência nesta pelos pequenos produtores familiares rurais em suas diferentes categorias, tanto em nível nacional como no município de Angical, campo empírico deste estudo. Para isso, autores como Graziano da Silva, Moisés Vinhas e José de Souza Martins, além de autores que escreveram e pesquisaram sobre a região sanfranciscana e o extremo oeste baiano, foram fundamentais para entender as razões que levaram a pequena produção rural ao processo de marginalização e exclusão das políticas agrárias públicas do desenvolvimento capitalista e o seu processo de resistência. Para entender essa experiência alternativa de educação, recorreu-se aos fundamentos teórico-metodológicos de autores franceses e do grande educador brasileiro Paulo Freire. O estudo sobre a EFA de Angical revelou que esta escola é de fato uma alternativa de educação escolar viável para o fortalecimento da agricultura familiar e, como tal, apresenta um diferencial para a política de educação do campo, revelada pelos achados da pesquisa. Contudo, alguns desafios precisam ser enfrentados pela EFAA para que esta escola se mantenha viva por muitos e muitos anos, levando esperança aos filhos e filhas dos pequenos produtores familiares rurais sob a perspectiva do desenvolvimento e do fortalecimento da agricultura familiar em seu meio histórico, social e cultural.

Palavras-chave: Escola Família Agrícola - Pedagogia da Alternância – Educação do Campo - Agricultura Familiar.

RESÚMEN

Este estudio presenta como propósito describir y comprender una experiencia alternativa innovadora de educación *del* y *en el* campo, a través de una institución de la red de Escuelas Familias Agrícolas (EFA) — la "Escola Família José Nunes da Matta", más conocida como"Escola Família Agrícola de Angical" (EFAA), municipio del extremo oeste del Estado de Bahia, Brasil. Su objetivo es comprender en que medida esa Escuela orientada por principios metodológicos de la Pedagogía de la Alternancia, constituye una escuela viable para fortalecer la agricultura familiar. Para mejor aprehender la "Escola Família Agrícola de Angical" y su política de educación bajo la perspectiva del desarrollo y del fortalecimiento de la agricultura familiar así como aquello que la identifica como una política de educación *del* y *en el* campo, se ha definido por el Estudio de Situación y por la Observación Participante, desde que el abordaje cualitativo permite combinar diferentes métodos y técnicas de colecta de datos. Como instrumentos de investigación, se han utilizado técnicas de entrevista semiestructurada individual y colectiva, conversación informal, observación directa con registro en cuaderno de campo. Cuando se buscó comprender esta experiencia alternativa de educación *del* y *en el* campo, de orígen francés, y su proceso de implantación en territorio brasileño, vuelta hacia los hijos e hijas de pequeños productores familiares rurales, a quienes fue negado el derecho a una educación escolar integrada a la concepción de desarrollo local y fortalecimiento de la agricultura familiar, fue necesario comprender también la lucha histórica por el acceso a la tierra y permanencia en ella de estos pequeños productores familiares rurales en sus distintas categorías, tanto en nivel nacional como en el municipio de Angical, campo empírico de esta investigación. Para ello, autores como Graziano da Silva, Moisés Vinhas y José de Souza Martins, además de autores que han escribido y pesquisado sobre la región del río São Francisco y el extremo oeste de Bahia, fueron fundamentales para entender las razones que han llevado la pequeña producción rural al proceso de marginación y exclusión de las políticas agrarias públicas del desarrollo capitalista y su proceso de resistencia. Para entender esa experiencia alternativa de educación, se ha recurrido a los fundamentos téorico-metodológicos de autores franceses y del gran educador brasileño Paulo Freire. El estudio sobre la EFA de Angical ha demostrado que esta escuela es de hecho una alternativa de educación escolar viable para el fortalecimiento de la agricultura familiar y, así siendo, presenta un diferencial para la política de educación del campo, revelada por los hallazgos de la investigación. Sin embargo, algunos desafíos necesitan ser enfrentados por la EFAA para que esta escuela permanezca viva por muchos y muchos años, llevando esperanza a los hijos e hijas de los pequeños productores familiares rurales bajo la perspectiva del desarrollo y del fortalecimiento de la agricultura familiar en su medio histórico, social y cultural.

Palabras-claves: Educación del Campo – Escuela Familia Agrícola – Pedagogía de la Alternancia – Agricultura Familiar.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELA

Figura 1 – Relação e localização dos municípios do extremo oeste da Bahia. 48
Figura 2 - Relação e localização das EFAs na Bahia 101
Figura 3 – Contribuição para o crescimento do IDH 122
Figura 4 – Situação escolar dos alunos de 1996 a 2001 156
Figura 5 – Origem dos alunos concluintes de 1998 a 2003 157
Figura 6 – Egressos que concluíram e deixaram suas comunidades de 1998 a 2003.....158
Figura 7 – Escolarização dos egressos da EFAA de 1998 a 2003. 159
Figura 8 – Escolarização dos egressos evadidos das comunidades – 1998 a 2003.....160

1 – Quadro 1— Associações regionais e respectivos períodos de criação 99
2 – Quadro 2 — Desenvolvimento Humano do Município de Angical 121

1 – Tabela 1 — Nível Educacional da População Jovem, 1991 e 2000 136

LISTA DE FOTOGRAFIAS

1 – Rio Grande, nas margens da comunidade de Santa Luzia 123
2 - Adutora de Água em Santa Luzia, Reforma Agrária de Angical 123
3 – Assentado comunidade de Arcada, tecendo tarrafa 130
4 – Escola Família Agrícola José Nunes da Matta, aspecto da entrada principal.....146
5 - Assembléia de Pais, Monitores e Alunos em 2004 148
6 – Assembléia de Pais, Monitores e Alunos em 2004 148
7 – Moradia de um alternante assentado da comunidade de Arcada..... 162
8 – Capela da EFAA 163
9 – Aula prática de agricultura sob orientação do monitor.....164
10 – Aula prática de agricultura 165
11 – Aula prática de zootecnia (castração de porco) 165
12 – Serão: oficina de leitura e escrita, 5ª série 2004 166
13 – Horta orgânica: família da comunidade de Riachinho. Lote de egressa da EFAA....180
14 – Criação de animais: família da comunidade de Umburuçu na Reforma Agrária.
Lote de um egresso da EFAA 180
15 – Cisterna no lote da família de uma egressa assentada.....187
16 – Monitor João, jovens da comunidade de Mutamba, Angical – Bahia, 2004 191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AATR – Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais

ABCAR – Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

ABEPARS – Associação Beneficente e Promocional Agrícola de Riacho de Santana

ACEFASA – Associação Comunitária da Escola Família Agrícola de Santana

AECOFABA – Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia

AEFAA – Associação da Escola Família Agrícola de Angical

AIBA – Associação dos Irrigantes da Bahia

AIMFR – Associação Internacional do Movimentos Famílias Rurais

ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

APAC – Associação Promocional Agrícola de Caculé

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CBAR – Comissão Brasileira-Americana de Educação para as Populações Rurais

CDCA – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente

CEAS – Centro de Estudos e Ação Social

CEB – Comunidades Eclesiais de Base

CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância

CETA – Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados

CFR – Casa Familiar Rural

CHESF – Companhia Hidrelétrica do São Francisco

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CODEVASF – Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

CPC – Centros Populares de Cultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRA – Centro de Recursos Ambientais

CVSF – Comissão do Vale do São Francisco

DDF – Departamento de Defesa Ambiental

DIREC – Diretoria Regional de Ensino

EBDA – Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola

EDURURAL – Programa de Educação Rural

EFA – Escola Família Agrícola

EFAA – Escola Família Agrícola de Angical

EMBASA – Empresa Baiana de Águas e Saneamento

FAO – Fundo das Nações Unidas para a Agricultura

FATRES – Fundação de apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IRPA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

JAC – Juventude Agrária Católica

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEPES – Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo

MFR – Maison Familiales Rurales

MLT – Movimento de Luta pela Terra

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POLO-NORDESTE – Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

PRONAF – Programa Nacional de Agricultura Familiar

PRONASEC – Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e culturais

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-árido

SIMRF - Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural

SNDA – Superintendência Nacional de Desenvolvimento Agrário

SSR – Serviço Social Rural

SUPRA – Superintência da Reforma Agrária

SUVALE – Superintência do Vale do São Francisco

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

VBP – Valor Bruto da Produção

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....**17**

1 AGRICULTURA FAMILIAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MARGINALIZAÇÃO E RESISTÊNCIA.....**33**

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....33

1.1.2 Modernização conservadora da agricultura brasileira e a produção familiar.....41

1.2 CONTEXTO HISTÓRICO E AGRÍCOLA DO EXTREMO OESTE BAIANO.....47

1.2.1 Agricultura Familiar e o Agronegócio no extremo oeste da Bahia.....61

1.3 EDUCAÇÃO *DO* E *NO* CAMPO: UMA ANÁLISE DA CONJUNTURA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA.....66

2 HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS.....**82**

2.1 *MAISONS FAMILIALES RURALES*: ORIGEM DO MOVIMENTO NA FRANÇA.....82

2.2 EXPERIÊNCIA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: ORIGEM E ORGANIZAÇÃO DAS EFAS NO BRASIL.....89

2.3 EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NA BAHIA.....99

2.4 PEDAGOGIA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: A ALTERNÂNCIA.....105

2.4.1 Instrumentos didáticos/pedagógicos da alternância.....114

3 ANGICAL – BAHIA: *LOCUS* DA PESQUISA.....**119**

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS, ECONÔMICOS E EDUCACIONAIS.....119

3.2 PROJETO DE ASSENTAMENTO: REFORMA AGRÁRIA DE ANGICAL.....126

3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA EM ANGICAL.....135

4 EM TERRAS ANGICALENSES, UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA.....141

4.1 HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA JOSÉ NUNES DA MATTA.....141
4.1.1 Entidade mantenedora.....146
4.1.2 Dos monitores/formadores.....150
4.1.3 Da estrutura física.....152
4.1.4 Dos recursos didáticos e de apoio.....153
4.1.5 Dos alternantes.....155
4.1.6 Da avaliação da aprendizagem escolar.....167
4.1.7 Do estágio curricular.....169

5 ESCOLA PARA O TRABALHO, ESCOLA PARA A VIDA.....171

5.1 Dialogando com os achados dos egressos.....171
5.2 Dialogando com os achados das lideranças comunitárias.....196

CONSIDERAÇÕES FINAIS — EFAA: CONQUISTAS E DESAFIOS.....205

REFERÊNCIAS.....213

APÊNDICE.....220

ANEXOS.....225

INTRODUÇÃO

> O aluno que estuda na Escola Família Agrícola de Angical é mais preparado para a vida, para o mercado de trabalho. (JOÃO JOSÉ, assentado).

A educação do campo passa por um momento rico em debates e discussões nunca visto antes na história da educação brasileira. Conferências, seminários regionais, estaduais e nacionais, protagonizados por trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, educadores e educadoras, órgãos públicos, entidades, pesquisadores, universidades públicas e os movimentos sociais do campo e da cidade se juntaram na perspectiva de que a educação seja parte da agenda de todas as pessoas comprometidas com o bem-estar e a qualidade de vida dos diferentes sujeitos que moram e trabalham no campo.

Os promotores dessas discussões sobre educação do campo partem do princípio de que a educação é um direito constitucional e, por conseguinte, deve ser assegurado às crianças, jovens e adultos, filhos e filhas, de produtores familiares rurais, de ribeirinhos, indígenas, quilombolas, entre outros povos que moram e trabalham no campo, excluídos historicamente deste bem social e cultural que é a educação. Como diz Arroyo (2004, p. 71), “[...] estamos colocando a educação rural onde sempre deve ser colocada, na luta pelos direitos. A educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente”.

Embora as discussões e os debates em torno da educação do campo, neste momento histórico, estejam colocados no campo do direito, outra matriz pedagógica — levar em consideração os saberes acumulados e a cultura local — integrada à concepção de

desenvolvimento local sustentável e ao fortalecimento da agricultura familiar, ao longo do tempo, sempre foi relegada a planos inferiores.

A escola no campo no Brasil surge tardiamente, descontínua e não pela ação do Estado, mas pela iniciativa da oligarquia agrária em seus domínios e, portanto, destinada aos filhos dos fazendeiros, excluindo os filhos e filhas dos pequenos produtores familiares rurais. E, ao longo de sua trajetória histórica, chegando aos dias atuais, essa escola, de uma forma ou de outra ainda não foi capaz, a não ser por iniciativas mais ou menos isoladas, também ainda não governamentais, de se voltar para um fazer pedagógico em consonância com o *ethos* das crianças e jovens, filhos e filhas dos produtores e produtores familiares rurais.

A educação no meio rural vem-se arrastando, durante décadas, com a falta de infra-estrutura condizente ao bom funcionamento do processo ensino-aprendizagem, de conteúdos e metodologias inadequados à realidade dos alunos, seja para crianças, jovens e adultos, aliados à falta de condições materiais e de qualificação dos professores para lidar com as classes multisseriadas, bastante presentes nas escolas do meio rural. Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao calendário escolar, que na maioria das escolas não leva em conta os períodos de plantio e colheita de que resulta a evasão escolar, ou mesmo o abandono da escola, pois a mão-de-obra empregada na agricultura familiar é formada pelos membros da família, imprescindível para esta atividade econômica, confirmando sua própria natureza. A distância, a falta ou a existência precária de transporte escolar, associadas às más condições das estradas, constituem outro problema para os alunos que moram no campo e persistem em dar prosseguimento aos estudos.

Então, o campo, visto como o lugar do atraso em oposição à cidade, o lugar do moderno, somente na década de 60, com os movimentos sociais e sindicais, se torna uma importante referência de diferentes iniciativas de Educação Popular — educação política,

formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária —, imbricadas com a questão da conscientização popular, da reivindicação dos direitos pela posse da terra, educação escolar e formação para o trabalho.

Inúmeras são as críticas em relação às políticas públicas de educação voltadas para esse segmento da sociedade, pois, mesmo com a proliferação de programas e projetos por parte do Estado a partir dos últimos anos da primeira metade do século XX e, recentemente, com a expansão e a democratização da escola no meio rural, elas não foram suficientes para enfrentar o analfabetismo no campo e, quando muito, os alunos chegam a cursar até a 4ª série do ensino fundamental por falta de escolas para aumentar o grau de escolaridade. A ausência de uma educação básica tem contribuído para elevar as condições de miséria e o êxodo rural por conta da falta de acesso à terra e, por conseguinte, a não melhoria das condições de vida dos povos que moram e trabalham no campo, excluídos historicamente desse modo de produção — a terra.

Na tentativa de buscar soluções para a formação dos jovens do meio rural brasileiro na perspectiva do desenvolvimento econômico, religioso, cultural e social, um líder religioso ligado a Igreja Católica, ao lado de uma organização não-governamental, e, portanto, não nascida da iniciativa do poder público, fez chegar até nós uma experiência inovadora, alternativa de educação do campo: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Nascida na França, esta experiência se espalhou, no começo, para a Itália e, em seguida, multiplicou-se para outros países.

No Brasil, elas foram implantadas na década de 60, período em que, mais uma vez, a agricultura familiar foi expulsa por ser considerada fora da realidade, para dar lugar à grande produção agrícola, centrada no modelo de agricultura patronal, associada à sofisticação tecnológica, conhecida como modernização conservadora, levando à proletarização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. As Escolas Famílias Agrícolas

nascem, assim, como uma possibilidade de educação que responde às necessidades de formação dos jovens, filhos e filhas de produtores familiares, mediante o desenvolvimento de atividades educacionais voltadas para a sua realidade e necessidades, contribuindo com o desenvolvimento do meio rural, da agricultura familiar integrada com os valores históricos, sociais e culturais desses jovens, de sua família e da comunidade, em oposição à educação oficial ofertada aos filhos e filhas de camponeses.

Com isso, objetiva, entre outros, reduzir o êxodo rural, desenvolver a solidariedade entre os pequenos agricultores com vistas a superarem as condições de miséria, de abandono em que vive a grande maioria dos camponeses nas diversas regiões brasileiras — entre estes, os pequenos produtores da região do extremo oeste da Bahia, campo empírico deste estudo. As Escolas Famílias Agrícolas, com uma pedagogia específica, a Alternância Integrativa, em que os jovens durante o processo de formação alternam seções na escola e na propriedade rural, os conteúdos de ensino são organizados de acordo com as vivências, experiências e os saberes desse público envolvido.

Com o processo de expansão das experiências de formação educacional em alternância para várias regiões brasileiras, em nosso país elas se encontram organizadas em duas vertentes: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) coordenadas pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB) e as Casas Familiares Rurais (CFRs), coordenadas pelas Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR). Ao conjunto de EFAs e CFRs, convencionou-se chamar de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Este movimento tem-se dado a partir da organização de lideranças religiosas ligadas à Igreja Católica, movimentos sociais e sindicais, associações de trabalhadores rurais e de pessoas ligadas à Igreja Católica.

O processo de expansão dos Centros Familiares de Formação por Alternância fez nascer no município de Angical, localizado no extremo oeste da Bahia, após a criação de

sua associação, a Escola Família Agrícola José Nunes da Matta, mais conhecida como Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), campo empírico desta pesquisa.

- **Problemática da pesquisa**

Coletivo de angicos, Angical traz a força e a diversidade que seu nome inspira. Angical é designação comum a várias árvores da família das leguminosas (FERREIRA, 1989): angico barbatimão, branco, de minas, roxo, surucucu, vermelho, vermelho do campo, disposto aproximadamente entre si e que traduzem metaforicamente a formação de sua gente. Este povo que toca, canta e encanta, carrega dimensões que são sentidas no próprio nome de sua terra: ANGICAL.

Fui atraída por este coletivo e pela educação do campo desde a graduação em Pedagogia, quando desenvolvemos no Estágio Supervisionado I, no Curso de Pedagogia, o projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na comunidade do Benfica, área de Assentamento de Reforma Agrária do referido município, sob a Supervisão do Professor Renato Daltro e Coordenação Pedagógica da Profª Josefa Lisboa (1997), docente e ex-docente do antigo Centro de Ensino Superior de Barreiras, atualmente Departamento de Ciências Humanas – Campus IX, onde atualmente sou Professora Auxiliar. O projeto me possibilitou conhecer a experiência educativa de formação em alternância desenvolvida pela Escola Família Agrícola de Angical.

Esse contato inicial me instigou a estar presente em outros momentos (encerramento do ano letivo), ficando cada vez mais impressionada com a dinâmica do dia-a-dia dessa escola, a relação família, comunidade e instituição. Estes aspectos me aproximaram da pequena literatura sobre essa experiência de educação do campo e que, por sua vez, constituiu outra fonte de desejo: estudar este fenômeno educativo que se vem

multiplicando em diferentes regiões de nosso país. Daí o interesse de estudar em profundidade a Escola Família Agrícola de Angical.

Vale ressaltar que no Estado da Bahia, mesmo sendo o segundo Estado em implantar essas escolas, não se tem conhecimento de uma pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação sobre as Escolas Famílias Agrícolas, e, portanto, este estudo é pioneiro[1].

Diante do exposto, a essência deste estudo repousa sobre as seguintes questões: As Escolas Famílias Agrícolas são uma política de educação viável para fortalecer a agricultura familiar? As EFAs representam um diferencial em relação às políticas de educação do campo? Qual(ais) o(s) diferencial(ais)? Para responder a estas questões, o estudo tem como objetivo compreender em que medida a Escola Família Agrícola José Nunes da Matta, orientada pelos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância, constitui uma escola viável para o fortalecimento da agricultura familiar.

- **Pressupostos metodológicos da pesquisa**

Pelo fato de a pesquisa situar-se no âmbito educacional, fenômeno humano, e como tal destinar-se a sujeitos históricos, culturais e sociais, recorreu-se à abordagem qualitativa como opção metodológica. Segundo Haguette (1990), a abordagem qualitativa fornece uma compreensão profunda dos fenômenos sociais, apoiadas no pressuposto de grande relevância do aspecto subjetivo da ação social decorrente da própria configuração de como se estrutura a sociedade, e que, portanto, aqui se encontra a incapacidade da estatística, da

[1] Os dados organizados por João Batista Pereira de Queiroz sobre as teses e dissertações defendidas no Brasil sobre os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) revelam que, de 1977 até 2004, temos 4 teses e 34 dissertações, sendo que 17 dissertações e 2 teses foram defendidas no ano de 2004. Estes dados revelam que os Programas de Pós-Graduação estão dando importância, neste momento, às Escolas Famílias

abordagem quantitativa, de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos em termos de suas origens e de sua razão de ser.

Para Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa possibilita o contato direto, pessoal com o objeto investigado, sua complexidade e permite a multiplicidade dos dados a serem coletados como também a participação direta dos sujeitos envolvidos. Aqui está, segundo as autoras, um dos desafios lançados atualmente às pesquisas em educação, que é de buscar captar essa realidade dinâmica e complexa do objeto de estudo. Daí que o contato direto com o objeto desta pesquisa possibilitou a construção das questões orientadoras do estudo, o que significa que estas não foram formuladas *a priori*, mas à medida que o estudo foi sendo desenvolvido.

Para apreender melhor a Escola Família Agrícola de Angical e sua política de educação na perspectiva do fortalecimento da agricultura familiar e o que a diferencia enquanto uma política de educação do campo, definiu-se pelo Estudo de Caso e pela Observação Participante já que a abordagem qualitativa permite combinar diferentes métodos e técnicas de coleta de dados. A escolha pelo Estudo de Caso se justifica porque este método possibilita descrever e compreender, de forma multifacetada e em profundidade, aspectos de um fenômeno: neste caso, a instituição escolar em foco. Para Lüdke e André (1986, p. 17):

> O estudo de caso é o estudo do caso de um caso, seja ele simples e específico [...] O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Agrícolas e às Casas Familiares Rurais, orientadas pela Pedagogia da Alternância. (dados recebidos do autor em 3. jul. 2005, por e-mail pessoal).

O estudo de caso permite compreender o objeto estudado como único, singular em uma dada realidade multidimensional e historicamente situada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Por isso apresenta as seguintes características:

a) visa a descoberta, o que implica dizer que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e se refaz constantemente;

b) enfatiza a interpretação em contexto, isto é, deve-se levar em conta o local onde está situado o objeto de estudo;

c) busca retratar a realidade de forma complexa e profunda;

d) usa uma variedade de fontes de informações, ou seja, permite ao pesquisador recorrer a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes;

e) revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, ou seja, o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as “generalizações naturalísticas”;

f) procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vistas numa situação social. Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo esta divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Esta característica se fundamenta na orientação de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira;

g) utiliza nos relatos, uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa, isto é, os dados podem ser apresentados de

diferentes formas e estilos, com figuras de linguagens, citações, exemplos e descrições.

Todas essas características "[...] torna[m] o estudo de caso especialmente relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento na área" (ANDRÉ, 1995, p. 53).

Para Denzin (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a observação participante é uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo diferentes fontes de coletas de dados como análise documental, entrevista e informantes, a participação e a observação direta. É, pois, uma estratégia que envolve um conjunto de técnicas metodológicas e para isso exige um envolvimento muito grande do pesquisador na situação estudada. Daí Haquette (1990) afirmar que a observação participante possibilita a relação face a face com as pessoas na busca do conhecimento.

- **Sujeitos da pesquisa**

Com vistas a responder aos propósitos da pesquisa, isto é, compreender em que medida a Escola Família Agrícola de Angical – Bahia, orientada pelos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância, constitui uma escola viável para o fortalecimento da agricultura familiar, o recorte do estudo privilegiou os egressos que permanecem morando em suas comunidades e concluíram o ensino fundamental da 5ª à 8ª série de 1998 a 2003, da primeira à sexta turma, isto é, os egressos que ingressaram na escola de 1996 a 2001.

A escolha dos egressos, sujeitos da pesquisa, se justifica por entendermos serem eles os melhores informantes sobre a consecução dos objetivos propostos pela EFAA, tanto do ponto de vista individual como coletivo, ou seja, tanto na vida pessoal de cada um como

nas intervenções junto às famílias e à comunidade à qual pertencem. Foram escolhidos 18 egressos, sendo nove moradores nos assentamentos de reforma agrária e nove moradores em áreas de agricultura familiar. Do conjunto dos egressos entrevistados, inicialmente doze foram selecionados por sorteio e seis propositalmente, entendendo com Rodwell (1994) que, numa pesquisa qualitativa, a seleção proposital dos participantes possibilita conseguir uma variação máxima dos entrevistados, a fim de estender o alcance e os limites dos dados coletados. Além disso, há que se levar em conta que o caso em estudo se localiza em um município territorialmente muito extenso, de difícil locomoção e, desse modo, a escolha proposital contribuiu para garantir o máximo possível dos entrevistados, cujos nomes foram substituídos por nomes fictícios.

Como contraponto a esses informantes, o estudo buscou propositalmente seis lideranças, pessoas representativas das comunidades rurais — cujos nomes também foram substituídos por nomes fictícios — onde eles moram e outros que ajudaram no processo de implantação dessa escola no município, com vistas a obter um outro conjunto de narrativas que permitisse identificar a viabilidade, a importância dessa escola no contexto onde esses jovens moram e trabalham.

- **Instrumentos e técnicas da pesquisa**

Conhecer a realidade desses jovens a partir do contexto social, político, cultural e econômico onde eles moram e trabalham juntamente com a família e as pessoas da comunidade, entre outras singularidades que fazem parte do seu cotidiano, mereceu enfoque especial. Daí que os instrumentos de pesquisa foram: entrevistas semi-estruturadas — individuais e coletiva —, conversas informais, observação direta com registro em caderno de campo.

As entrevistas semi-estruturadas[2] — atualmente mais aplicadas nas pesquisas em educação por não seguir um roteiro rígido e, deste modo, permitir ao pesquisador fazer as necessárias adaptações — foram aplicadas individualmente em 15 egressos do conjunto dos 18 entrevistados e três coletivamente. A escolha da entrevista coletiva se deu em função das condições de tempo dos entrevistados e foi realizada na EFAA[3]. As demais entrevistas aconteceram em diferentes espaços: nas residências, ou seja, nas comunidades rurais, no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cotegipe – Bahia, no Colégio Aparício José da Silva localizado na sede do município, pois muitos dos entrevistados continuam estudando e isto ajudou a pesquisadora a não ter que se deslocar para algumas comunidades rurais em virtude da distância, da dificuldade de acesso, da falta de transporte diário.

O roteiro da entrevista semi-estruturada aplicada junto aos egressos foi organizado em sete blocos. No primeiro, buscou-se identificar os sujeitos da pesquisa: nome, idade, local de nascimento, comunidade onde mora, ocupação atual e renda familiar. Nos demais, tratou-se de questões da vida cotidiana dos egressos, como: formação escolar; fortalecimento da agricultura familiar em seu meio histórico, social e cultural; permanência no meio rural; implementação de mudança nos procedimentos agrícolas; relação com a EFAA depois de formados; e o papel da EFAA e da Pedagogia da Alternância na formação deles.

---

[2] Ver apêndice A.

[3] Durante as entrevistas, em virtude das dificuldades de transporte e de acesso aos povoados de Tabatinga, Riachão de Siriema e Siriema e, em conversa com os monitores sobre essa questão, estes apontaram a rádio comunitária do município para convidar os jovens a virem até a EFAA para participarem da entrevista e desse modo, contribuir com a pesquisa. Acatando a sugestão, nos deslocamos até a rádio. Para nossa surpresa e alegria, na data e horário mencionado no convite, esses jovens chegaram à escola, um deles viajou quase três horas montado a cavalo. Como os entrevistados tinham que retornar para casa e as entrevistas duravam em média uma hora e meia a duas horas, resolvemos fazê-las coletivamente, gravadas e em seguida transcritas. Observa-se que o rádio, meio de comunicação muito antigo, ainda hoje se constitui num instrumento de comunicação muito presente nas comunidades rurais.

As entrevistas semi-estruturas realizadas com as seis lideranças comunitárias se deram nas residências, sendo três nas residências localizadas no meio rural e uma na cidade de Angical; uma no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cotegipe e uma na Praça Municipal desse município, contendo informações que os identificam e questões sobre a importância desta escola em suas comunidades e, nestas, a atuação dos egressos da EFAA.

A pesquisa de campo foi realizada entre os anos de 2004 e 2005, período em que visitei a escola por diversas vezes, com permanência nos três turnos de um a dez dias. Nos momentos de visitas, buscava sempre estar em contato com os monitores, alunos, lideranças comunitárias, participar de Assembléia de Pais, com o objetivo de coletar o máximo de dados sobre a EFAA. Para isso, utilizei o caderno de campo como instrumento de pesquisa para registrar todas essas situações. O apoio da Direção, Coordenação e Monitores da Escola foi significativo no sentido de poder vivenciar e, conseqüentemente, compreender a dinâmica de funcionamento da escola, como também para buscar os referenciais teórico-metodológicos que sustentam e embasam esta experiência educacional.

Também recorri a fontes documentais da escola, como a Proposta Pedagógica da Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) à qual a EFAA é filiada, Regimento Interno e o documento que trata do Histórico da Criação da EFA de Angical. Destaca-se, em todos os momentos, o apoio incondicional da Secretária da Escola, que não mediu esforços em disponibilizar todo o acervo da instituição escolar, possibilitando a consecução deste trabalho.

Durante as visitas, foi feito um levantamento junto à Secretaria da Escola onde foi possível levantar os dados referentes aos egressos, tais como: nome, idade, ano de conclusão do ensino fundamental na EFAA, local de morada e trajetória escolar destes jovens. De posse destes dados, foi possível constatar que os egressos eram provenientes de duas realidades rurais, ou dos assentamentos de reforma agrária com destaque para o

assentamento de Angical, ou de outras comunidades rurais localizadas no próprio município. Este levantamento possibilitou estabelecer duas categorias de egressos: os egressos dos assentamentos de reforma agrária e os egressos da agricultura familiar. Entende-se neste estudo por agricultura familiar, áreas que ainda não foram objeto ou sofreram qualquer ação para efeito de reforma agrária.

A partir de então, outros tantos encontros, contatos, aconteceram entre a pesquisadora e os(as) monitores(as) da e na escola. O diálogo e a escuta permanentes da pesquisadora mantidos com os monitores permitiram colher o máximo de informações sobre os egressos, como exemplo: quais deles deram continuidade à formação escolar; qual a distância entre as comunidades onde estes jovens residem e a escola; quais egressos permaneceram e quais evadiram de suas comunidades. Estas informações preliminares também ajudaram a pesquisadora quanto à escolha proposital dos egressos que compõem o conjunto dos entrevistados.

É importante destacar que, além do contato direto com os monitores durante o período de permanência na EFAA sistematizando o processo de produção dos dados, outros dados foram adquiridos através de Internet por solicitação da pesquisadora, tanto na escola como na AECOFABA com sede no município de Riacho de Santana – Bahia.

Além dos dados obtidos na EFAA, também se realizou levantamento na Secretaria Municipal de Educação de Angical, com Secretários (gestões 2001 a 2004 e 2005 a 2008) e Técnicas da Secretaria de Educação na sede do município, no Departamento Municipal de Educação do Distrito de Missão de Aricobé e nas Escolas Estaduais, com o objetivo de descrever a educação escolar pública ofertada a crianças e jovens do meio rural e da cidade.

Desse modo, este trabalho está organizado em cinco capítulos que assim se apresentam.

No primeiro capítulo, intitulado *Agricultura Familiar e Educação do Campo no Brasil: marginalização e resistência*, na primeira seção discutem-se historicamente as razões que levaram a pequena produção desenvolvida por agricultores familiares ao processo de exclusão das políticas agrárias públicas no modo capitalista de produção aqui instalado e ainda em vigência. Ao mesmo tempo, apresenta a luta e a resistência dos pequenos produtores, revelando a importância e viabilidade desta atividade, seja decorrente da grande produção e produtividade em pequenos estabelecimentos, seja pela mão-de-obra empregada na agricultura, como também pelo seu papel na produção de alimentos comparados com a agricultura patronal, do agronegócio. Na segunda seção, discute-se o contexto histórico e agrícola do extremo oeste baiano, contexto no qual se desenvolve a Escola Família Agrícola de Angical, objeto de estudo empírico desta dissertação. Na terceira seção, traz-se uma discussão sobre a educação do campo, revelando a (in)existência de políticas públicas de educação na perspectiva do desenvolvimento e do fortalecimento da agricultura familiar. Demonstra-se que a educação *do* e *no* campo, ao longo do tempo, caracterizou-se como uma educação urbanocêntrica, etnocêntrica e sociocêntrica, expulsando os filhos e filhas dos pequenos produtores familiares. Por fim, ressaltam-se as discussões recentes sobre a educação do campo protagonizada por trabalhadores e trabalhadoras do campo ao lado de entidades, instituições e dos movimentos sociais do campo e da cidade comprometidos com esta questão e colocando a educação no campo do direito.

O segundo capítulo, *História da Criação das Escolas Famílias Agrícolas*, descreve historicamente o surgimento da primeira iniciativa na França no ano de 1935 com as *Maisons Familiales Rurales*, o papel da igreja e o processo de expansão desta experiência para o mundo. Na segunda seção, discute-se a implantação dessas escolas no Brasil nos anos 60 no Estado do Espírito Santo, descreve o contexto histórico sociopolítico brasileiro

desta época e as fases vividas por essas escolas em território brasileiro. Em seguida, na terceira seção, descrevem-se a implantação das Escolas Famílias Agrícolas no Estado da Bahia, o processo de expansão e as ações desenvolvidas pela organização dessas escolas, nesse Estado. Por fim, analisa a metodologia desenvolvida pelas EFAs, suas concepções teórico-metodológicas e os instrumentos didáticos da Pedagogia da Alternância.

O terceiro capítulo, intitulado *Angical – Bahia: locus da pesquisa*, descreve os aspectos históricos, geográficos, econômicos e educacionais do município, com destaque para o projeto de assentamento de reforma agrária: a luta pela permanência e a posse da terra pelos pequenos produtores familiares rurais, o processo de organização dos assentados e assentadas, a educação ofertada no projeto pelo município e outras ações educativas desenvolvidas e/ou em desenvolvimento no projeto de assentamento de reforma agrária de Angical.

O quarto capítulo, *Em terras angicalenses, uma Escola Família Agrícola*, descreve a luta e as justificativas para criação da EFA em Angical, com destaque para o papel da Igreja Católica e de voluntários ligados à Igreja, das associações da reforma agrária e dos sindicatos dos trabalhadores rurais. Apresenta a estrutura organizacional, administrativa e pedagógica da escola; o papel dos monitores na formação dos jovens alternantes; discute, ainda, os dados referentes aos alternantes como evasão, repetência, transferência, aprovação, entre outros, e o processo de implantação do curso médio com habilitação em Técnico Agropecuária nos mesmos princípios teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância, previsto para 2006.

O quinto capítulo, intitulado *Escola para o trabalho, Escola para a vida*, traz os achados da pesquisa de campo, revelando que a EFAA é de fato uma política de educação viável para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura familiar e, deste modo, apresenta um diferencial em relação às políticas de educação *do* e *no* campo.

Nas considerações finais, sob o título *EFAA: conquistas e desafios* foram recapitulados os principais achados da pesquisa a fim de se chegar a uma síntese em relação às questões que orientam o estudo.

Escola para o trabalho, escola para a vida... este estudo pretendeu mostrar, exibir um pouco esta experiência alternativa e inovadora no campo. Constitui-se num convite à reflexão para aqueles e aquelas que são sensíveis à causa da educação *do* campo, *no* campo e *para* o campo no Brasil.

1 AGRICULTURA FAMILIAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MARGINALIZAÇÃO E RESISTÊNCIA

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

> O brasileiro pobre é um ser sem lugar. Um itinerante regional ou nacional, é um errante. Desse povo ninguém cuidou, mas a riqueza se fez à suas custas (ESPINHEIRA, 1988, p. 6).

O tema Agricultura Familiar começa a ganhar destaque por parte dos pesquisadores nos anos 90 do recém-passado século, por conta do aporte tecnológico desenvolvido na agricultura baseada na grande extensão de terra, ameaçando, desta forma, o emprego no meio rural, como também decorrente da grande produção e produtividade em pequenos estabelecimentos, da mão-de-obra empregada na agricultura familiar, sobretudo pelo seu papel na produção de alimentos, entre outros, comparados com a agricultura patronal, do agronegócio.

Com isso, estudos e pesquisas começam a demonstrar a importância e a viabilidade da agricultura familiar para o desenvolvimento social e econômico do meio rural brasileiro. Embora os estudos publicados apontem para a importância e o fortalecimento da agricultura familiar, destacam prioritariamente a questão do desenvolvimento do meio rural a partir de análises puramente econômicas, ocultando ou, na maioria das vezes, ignorando a questão da educação escolar como categoria fundante para o desenvolvimento e o aumento do nível do bem-estar tanto da população rural como urbana.

Neste sentido, este trabalho tem como propósito, através de um estudo sobre as Escolas Famílias Agrícolas, com especial destaque para a EFA de Angical, trazer para a reflexão e o debate, a importância de compreendermos o desenvolvimento do meio rural na perspectiva da agricultura familiar e a relação desta com o processo de escolarização.

Para falar sobre/de agricultura familiar nos limiares do século XXI no Brasil, da relevância e visibilidade a ela atribuída neste momento, decorrentes dos aspectos já mencionados, faz-se necessário um retorno à nossa história no sentido de entendermos as razões que levaram a pequena produção rural, desenvolvida por arrendatários, parceiros, meeiros, posseiros, entre outras categorias sociais associadas aos pequenos produtores, ao processo de marginalização, de exclusão das políticas agrárias públicas do desenvolvimento capitalista aqui instalado e ainda em vigência.

Para Graziano da Silva (1978), traçar um esboço da história da pequena produção, em nosso país, requer levar em conta dois fatores. O primeiro, segundo ele, é que não podemos entender a história da pequena produção desvinculada da propriedade da terra no decorrer das mudanças por que passou o Brasil. Segundo, não se deve analisar a questão da reprodução da pequena produção somente do ponto de vista econômico. Neste sentido, compreender o tema da agricultura familiar e sua importância no processo de produção capitalista, no modelo neoliberal vigente, implica questionar as condições que a colocaram historicamente no plano da subordinação não só do ponto de vista econômico e político, mas também do ponto de vista educacional. Vale frisar que compreender essas questões pelo prisma da educação é o intento maior deste estudo.

O processo de concentração de terras pelo latifúndio, base predominante de nossa produção agropecuária, remonta à época da colonização do Brasil e conserva ainda hoje algumas características, como a monocultura para o mercado externo e o trabalho escravo.

Com a institucionalização do sistema de sesmarias pela Coroa na primeira metade do século XVI, enormes extensões territoriais foram doadas a personalidades portuguesas, como prêmio pelos seus feitos militares. O ato de entrega da propriedade se dava por meio de prepostos dos portugueses daqui ou de além-mar, chamados de capitães donatários.

No processo de ocupação das terras, os conquistadores depararam-se com a reação dos índios que já as habitavam. Para retirá-los dos territórios, os senhores da terra utilizaram diferentes práticas, inclusive o extermínio do gentio. Vencidos pela resistência dos índios à escravização e ao trabalho forçado, os “ocupantes” (VINHAS, 1968) recorreram ao tráfico e à escravização dos negros africanos para o trabalho na cultura da cana-de-açúcar. É importante ressaltar que esta opção pelo escravo africano se deu não por ser ele ser mais dócil do que o índio e sim porque, dentro da visão comercial capitalista, além do valor do escravo enquanto mão-de-obra não remunerada, ele era também elemento de valor monetário, um dos negócios mais rentáveis de todo o período escravagista.

Desse modo, foi em terras litorâneas nordestinas de clima e solo adequados que a metrópole, conhecedora de técnicas de produção de açúcar, encontrou as melhores condições para a introdução e produção da cultura açucareira.

Tendo como base a grande propriedade da terra, a mão-de-obra escrava africana e a monocultura, todo o sistema de produção se destinava ao abastecimento do mercado europeu, causando a escassez de gêneros alimentícios para o abastecimento interno da Colônia e, conseqüentemente, a miséria entre a população escravizada, pois esta nada possuía a não ser sua força de trabalho. Interessados na exportação, na obtenção de bons preços e lucro rápido, a consolidação dos latifúndios praticamente não permitia o estabelecimento da pequena propriedade destinada à produção para o mercado interno. Permitia-se, no máximo, uma pequena produção de alimentos feita pelos escravos e destinada ao próprio sustento nas terras dos senhores de engenho.

Assim, desde os primórdios da colonização brasileira, na base da sesmaria, estabeleceu-se o modo escravista de produção e o regime colonial, composto de duas classes fundamentais: a dos senhores de engenhos da *casa grande* e a dos trabalhadores, composta de larga massa de escravos negros, na *senzala.* Segundo Graziano da Silva

(1978), além dessas duas classes implantadas na Colônia, existiram outras camadas da população relegadas a um papel secundário pela própria estrutura escravocrata e que eram compostas por diversos tipos: brancos empobrecidos que não executavam trabalhos forçados, alguns negros livres, índios, mulatos e mestiços.

Para assegurarem sua sobrevivência, essas camadas sociais desempenharam diferentes tarefas, inclusive a ocupação de pequenas faixas de terras para extrair delas o sustento. Para esse autor, é aqui que se encontra a origem dos pequenos agricultores familiares no Brasil, "[...] considerados como marginais pelas autoridades da colônia e pela ideologia dominante na época. Não resta dúvida de que esses 'marginais' nada mais são do que reflexos criados pelo próprio sistema latifundiário implantado no Brasil" (GRAZIANO DA SILVA, 1978, p. 20).

A esse propósito, a chamada Lei de Terras de 1850 teve um papel também importante para limitar a distribuição de terras aos desvalidos e para a consolidação do latifúndio já que as terras que até então eram distribuídas a partir de doação monárquica, passam a partir daí, a ser vendidas pelo Estado que, de doador, passa a ser vendedor de terras. E, com certeza, não eram os pequenos produtores quem as podia comprar.

Com o enfraquecimento da cultura açucareira por conta de fatores externos, outra atividade econômica é introduzida na colônia: a mineração. A busca de ouro e de pedras preciosas na região das minas levou à criação de núcleos de povoamento exigindo a ampliação de produtos alimentícios. Desta forma, o ciclo da mineração viveu sustentado por uma agricultura voltada para o mercado interno, inicialmente com a agricultura de subsistência. Posteriormente, esta atividade também passou a ser desenvolvida por grandes fazendeiros em virtude de sucessivas crises da produção da monocultura, sem acabar, no entanto, com a predominância da monocultura.

Segundo Vinhas (1968), mesmo com o Alvará expedido pela Coroa nos fins do século XVIII — 1785, período áureo da mineração, declarando constituir condição obrigatória a cultura de gêneros alimentícios para o abastecimento local, na prática isto não aconteceu porque os grandes proprietários não aplicaram a ordem, preferindo atender aos interesses dos senhores de engenho. Mesmo assim, a produção para o mercado interno desenvolvido em pequenas unidades produtivas continuou, na maioria das vezes, marcada por choques armados com os índios, posseiros brancos e mestiços. Isto significa que "O confronto do que se passa nas pequenas propriedades, no que tange ao cultivo da terra com vistas à produção de gêneros de primeira necessidade, revela ainda mais a diferença destes dois setores na economia agrícola" (VINHAS, 1968, p. 34).

Um exemplo de resistência, de bravura dos pequenos produtores nesta época pode ser visto na Região Nordeste, no final do século XVIII, com as plantações de fumo e de algodão ao lado do milho e do feijão, constituindo outra fonte de renda para os pequenos produtores e suas famílias. Esta produção possibilitou "[...] aos pequenos e médios produtores a obtenção de uma renda monetária bem maior, que certamente era gasta em produtos importados por Recife, intensificando a vida comercial da citada cidade" (GRAZIANO DA SILVA, 1978, p. 27).

Com o declínio da mineração por conta de fatores diversos, introduz-se pouco a pouco na Região Sudeste outra atividade econômica — o café, e com ele, o crescimento de núcleos urbanos e, mais uma vez, a questão da alimentação se coloca com mais força. A saída encontrada por parte dos grandes produtores foi o revigoramento dos núcleos coloniais oficiais, sendo também uma fórmula para resolver os problemas de mão-de-obra da grande lavoura cafeeira. Como diz Martins (1973, p. 67):

> [...] para isso, os núcleos oficiais não podiam ser localizados apenas com vistas ao atendimento do mercado consumidor de gêneros, mas também

> com vistas ao atendimento da demanda de força de trabalho pela grande lavoura. Ou seja, deveriam ser estabelecidos de modo a que o colono não pudesse depender exclusivamente da pequena lavoura e, assim, fosse obrigado a vender sua força de trabalho nas fazendas de café.

Porém, com a extinção da Lei das sesmarias, a Abolição oficial da Escravatura, a imigração em massa e o enfraquecimento da terra devido à exploração extensiva, ocorre o retalhamento ou fragmentação das grandes fazendas, possibilitando aos colonos imigrantes a compra de terras mediante preços acessíveis. Neste contexto, há um aumento da produção de gêneros alimentícios voltada para o abastecimento interno por parte dos pequenos produtores, modificando um pouco a estrutura agrária da época. Contudo, o latifúndio continuou em expansão, introduzindo novas culturas comerciais, a criação de gado, expulsando toda uma população que se recria mais adiante sob a forma de parceiros, conhecida como frente de expansão. Como diz Espinheira (1988, p. 6): “O brasileiro pobre é um ser sem lugar. Um itinerante regional ou nacional, é um errante. Desse povo ninguém cuidou, mas a riqueza se fez às suas custas”.

A frente de expansão formada por pequenos produtores foi responsável pelo avanço da frente pioneira com investimentos no comércio, na rede bancária, imobiliária e outras formas de empreendimentos, sob o domínio do capital, estabelecendo novas formas de relações sociais, entre elas, a expropriação do pequeno produtor. Esta passagem da frente de expansão para frente pioneira se deu mediante diferentes formas de violência (MARTINS, 1973).

Embora o processo de retalhamento, em alguns casos, assegurasse aos pequenos produtores a propriedade da terra e, noutros, não houvesse a fragmentação da propriedade, mas da produção, isto não significou, necessariamente, segundo Graziano da Silva (1978, p. 33) “[...] uma democratização da propriedade da terra. Muito pelo contrário, serviu pra

manter a pequena produção como um apêndice da grande, constituindo-se numa forma de garantir o fornecimento de trabalhadores a baixo preço, quando fossem necessários".

Fica claro, portanto, que o latifúndio colonialista foi e "[...] continua sendo o 'bastião' do atraso e do entrave ao desenvolvimento capitalista no campo, com reflexos na economia geral" (VINHAS, 1968, p. 40), apesar das inovações introduzidas na estrutura agrária com o crescimento da produção para o mercado interno no final do século XIX e início do século XX, com a crise do café em 1929 e a revolução de 1930.

A década de 20 se caracterizou pela crise cafeeira que culminou com a crise mundial de 1929. A conseqüente baixa dos preços do café fez com que capitais de investimentos se deslocassem para outros setores produtivos. Um outro problema foi a falta de divisas, impondo restrições à importação de bens de consumo. Todos estes fatores contribuíram para o fortalecimento da produção industrial no Brasil, inicialmente com a produção de bens de consumo anteriormente importados. Deu-se início, portanto, à substituição das importações, produzindo-se uma diversificação da produção, como também relativizando o poder econômico dos cafeicultores, fortalecendo outros grupos econômicos e o aparecimento de uma nova classe social: a burguesia urbano-industrial (FREITAG, 1984).

Embora o eixo de desenvolvimento seja o setor industrial sob a direção do Estado, a estrutura fundiária não se altera, pois as oligarquias agrárias permanecem no poder mesmo numa posição de subordinação em relação à burguesia urbano-industrial. Para Sorj (1986), a participação secundária por parte dos grupos rurais no jogo político, no período populista, deveu-se ao fato de que a grande massa da população rural era analfabeta, não votava e aquela que o fazia era geralmente guiada pelo patrão, à fraqueza dos movimentos camponeses, justificando a permanência do latifúndio e, conseqüentemente, à inexistência de políticas públicas agrárias para os agricultores familiares nos anos seguintes. Somente

na década de 50 aparece o primeiro movimento social rural, em torno das plantações nordestinas, integradas aos movimentos políticos nacionais, as chamadas Ligas Camponesas, lideradas por Francisco Julião.

Surgem, então, os movimentos sociais reformistas no campo, exigindo a reforma agrária, e as organizações sindicais de trabalhadores rurais e de pequenos produtores. Para resolver o impasse, a resposta do governo se deu com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei 4.214 de 2 de março de 1963), que estendia aos trabalhadores rurais a legislação social que já beneficiava os trabalhadores urbanos. Isto significou, de certa forma, uma vitória para os partidos de esquerda, sobretudo para o PCB, pois a regulamentação das relações de trabalho eram mais importantes do que a reforma agrária. Vista como uma política reformista pelo PCB, a reforma agrária poderia fortalecer os camponeses enquanto classe social e, conseqüentemente, poderia levá-los para posições conservadoras, entre elas, a de direita, temor maior desse partido (GUANZIROLI, 2001).

No ano seguinte, logo após o golpe militar, foi promulgado o Estatuto da Terra que previa, entre outras coisas, o pagamento de indenizações trabalhistas, de indenizações por benfeitorias eventualmente realizadas nas fazendas pelos trabalhadores. Embora a lei tivesse uma preocupação com o destino e a garantia pelo tempo de serviço dos trabalhadores, teve um efeito contrário, pois a oligarquia rural passou a expulsar os trabalhadores residentes e contratar trabalhadores rurais temporários (“bóias-frias”), por não terem direitos trabalhistas e proteção social. Estes mesmos trabalhadores temporários, mesmo com baixos salários, são substituídos, ao longo do tempo, por máquinas e insumos químicos. A conseqüência natural deste processo foi a migração dos trabalhadores rurais para os grandes centros, caracterizando um êxodo rural por falta de oportunidade de acesso à terra e de emprego que garantisse uma melhor qualidade de vida no campo (GUANZIROLI, 2001).

1.1.1 Modernização conservadora da agricultura brasileira e a produção familiar

O processo de modernização conservadora da agricultura brasileira introduzida na segunda metade dos anos 60 do recém-passado século se deu sob a ação e regulamentação do Estado, com incentivos fiscais e financiamentos subsidiados, não assegurando à mão-de-obra, abundante e barata, o acesso ao trabalho.

A explicação pelos autores de corte neoclássico para a contenção de mão-de-obra no processo de modernização agrícola, segundo Guanziroli (2001), encontra nos altos custos dos salários por conta do êxodo rural que havia começado na segunda metade da década de 50, culminando com a escassez de trabalhadores. Ou então, por conta da institucionalização de um salário mínimo cujo valor era superior àquele dado pelo custo de oportunidade da mão-de-obra rural que, mesmo não se refletindo de imediato no meio rural, incentivava à redução de mão-de-obra.

Para os autores marxistas, o processo de modernização poupador de trabalho é produto da própria lógica do processo de acumulação de capital no País. A entrada de capital na agricultura tinha como objetivo garantir mão-de-obra abundante para o capital urbano-industrial e, desta forma, acelerar o crescimento da indústria. Para esses autores, não existia contradição alguma do ponto de vista econômico poupar trabalho no campo em meio à quantidade de mão-de-obra, pois "[...] tratar-se-ia de um processo perfeitamente lógico do ponto de vista da acumulação capitalista (embora sem correspondência com a história da modernização da agricultura dos países capitalistas centrais)" (GUANZIROLI, 2001, p.27). Esse mesmo autor (2001, p. 28) ao analisar as duas concepções teóricas, afirma:

> A predominância destas duas interpretações teóricas teve, sem dúvida, um papel como justificativa intelectual às políticas agrícolas implementadas

> pelo estado brasileiro visando à modernização da agricultura em benefício das elites rurais e contra a grande massa de produtores familiares, servindo para estigmatizar como românticas ou utópicas quaisquer proposições de um projeto de desenvolvimento rural baseado na produção familiar e na democratização do acesso à terra.

Assim, a modernização conservadora da agricultura brasileira, aliada ao processo de modernização urbano-industrial, transformou os antigos latifundiários em empresários rurais e fazendeiros modernos. Neste contexto, não cabia incentivo e apoio à produção familiar, pois isto equivaleria a proteger o atraso, o arcaico e, conseqüentemente, comprometer o processo de crescimento tecnológico iniciado na década anterior.

No processo de modernização conservadora, as relações tradicionais de trabalho entre os fazendeiros e os trabalhadores começam a ser impactadas, pois este não pode ser entendida somente como tecnificação, mas, sobretudo, como diz Espinheira (1988, p. 9), "[...] como as transformações nas relações de produção, o assalariamento, os direitos trabalhistas, a sindicalização, a previdência social e a reforma agrária". À margem do empreendedor rural, numa relação dialética com este, os pequenos agricultores familiares se colocaram enquanto sujeitos históricos, na luta pelo acesso a terra, ao crédito e à assistência técnica.

Segundo Guanziroli (2001), para alguns críticos intelectuais, o êxodo rural era uma questão "inevitável" neste processo de modernização, pois o fortalecimento e a expansão da grande produção se faziam necessários, principalmente nos anos de 80, quando se consolida o chamado complexo agroindustrial, integrando a agricultura com os capitais industriais, comerciais e financeiros. Enquanto isto, a pequena produção familiar permaneceu relegada, marginalizada das políticas públicas de crédito, de assessoramento técnico, pois, mesmo sendo responsável por grande parte de todo o alimento que chega à mesa do brasileiro, foi vista como uma ameaça ao processo de modernização tecnológica

da agricultura. Para ele, os críticos de direita não conseguiam ver com clareza que a reforma agrária e, obviamente, a produção familiar não inviabilizaria a modernização das grandes propriedades produtivas, em virtude da grande quantidade de terras improdutivas existentes em nosso país.

Portanto, as propostas de corte reformista defendiam o apoio à expansão da agricultura familiar em oposição à produção capitalista de monocultura. O desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura familiar defendida pelos reformistas eram, na verdade, a busca de justiça social para este segmento que sempre foi visto fora da realidade por conta de desenvolverem uma agricultura tecnologicamente atrasada (GUANZIROLI, 2001).

Contudo, uma análise do perfil da agricultura familiar no Brasil, a partir do Censo Agropecuário 1995/96 do IBGE, sistematizado pelo Convênio FAO/INCRA, divulgado e analisado no livro de Guanziroli e outros (2001), intitulado *Agricultura Familiar e Reforma Agrária no Século XXI*, desnuda a visão equivocada da classe dominante, dos donos dos meios de produção: as oligarquias agrárias, os intelectuais da modernização conservadora, para quem:

> O pequeno agricultor brasileiro (nordestino) sempre foi um despossuído; um ser sem acesso, a quem todas as portas sempre estiveram fechadas. Sempre foi o ignorante, o teimoso, o preguiçoso, o submisso, em que pesem todas as evidências em contrário, todas as demonstrações da capacidade de trabalho no cotidiano da existência. (ESPINHEIRA, 1988, p. 6).

Os dados do Censo Agropecuário de 1995/96 levantados pelo IBGE e sistematizados pelo FAO/INCRA revelaram que existem, no Brasil, 4.139.369 estabelecimentos familiares, ocupando uma área de 107,8 milhões de ha, em contraste com a elevada concentração da propriedade de terra com 240 milhões de ha em apenas 554.501

estabelecimentos patronais. O estudo também revela que 85,2% dos estabelecimentos agropecuários são explorados por produtores familiares, que utilizam pelo menos 50% de mão-de-obra da própria família. Demonstra ainda que a agricultura familiar ocupa 30,5% das terras agricultáveis, mas responde por 37,9% da produção agropecuária brasileira, apesar de receber apenas 25,3% dos financiamentos agrícolas.

Outro dado surpreendente é a constatação de que a agricultura familiar, geralmente vista como forma atrasada, produção de subsistência, encontra-se no cerne do moderno *agrobusiness* brasileiro, respondendo por 31,6% da produção de soja, 39,9% da produção de aves e 48,6% da produção de milho, tendo, portanto, forte presença nas exportações brasileiras (PINTO, 2001).

O Censo Agropecuário registrou que 39,8% dos estabelecimentos familiares têm menos de 5 ha, 30% têm entre 5 e 20 ha e 17% estão na faixa de 20 a 50 ha, revelando também que 87% dos estabelecimentos familiares têm menos de 50 ha. Já os agricultores familiares com área maior que 100 ha, e menor que a área máxima regional, representam apenas 5,9% dos estabelecimentos e ocupam 44,7% de toda a área da agricultura familiar brasileira. Os 165.862 estabelecimentos rurais restantes são formados por aqueles cuja condição do proprietário era “Instituições Pias/Religiosas” ou Governos Federal, Estadual ou Municipal.

Sobre a análise regional, os dados revelam que, nas Regiões Norte e Sul, mais de 50% do VBP (Valor Bruto da Produção) é produzido nos estabelecimentos familiares. Na Região Norte, eles representam 85,4% dos estabelecimentos, ocupa 37,5% da área e produzem 58% do VBP regional. Na Região Sul, a presença da agricultura familiar é mais forte, pois, dos 907.635 agricultores familiares respondem por 90,5% dos estabelecimentos da região, ocupam 43,8% da área, produzem 57% do VBP da região e ocupa 83% da mão-de-obra utilizada na agricultura. A forte presença da agricultura familiar nesta região, é

reflexo do processo de expansão de fronteiras e da imigração de europeus e japoneses no final do século XIX e início do século XX.

Em relação às condições de uso da terra pelos agricultores familiares, o Censo revelou que 74,6% são proprietários, 5,7% são arrendatários, 6,4% são parceiros e 13,3% são ocupantes, sendo que, na Região Nordeste, o percentual de proprietários cai para 65% dos estabelecimentos familiares.

A região que registra o menor percentual de estabelecimentos familiares entre as regiões brasileiras é a Centro-Oeste, ou seja, 66,8% dos estabelecimentos da região, ocupando apenas 12% da área regional.

Sobre o financiamento da agricultura, os dados revelam que a distribuição é feita de forma desproporcional entre os agricultores familiares e os patronais, em todas as regiões. Em relação ao total de crédito rural aplicado em cada região, os agricultores familiares da Região Sul são os que estão em melhor situação, tendo recebido 43,3% do total de crédito rural. Nas Regiões Sudeste e Centro-Oeste, os agricultores familiares ficaram com apenas 12,6% e 12,7%, respectivamente, do crédito.

Em relação aos estabelecimentos, área e VBP, a Região Nordeste responde por 50% do número total de estabelecimentos familiares e por apenas 32% da área total ocupada pela agricultura familiar em todo o Brasil. É nesta região, também, que os estabelecimentos familiares têm a menor área média (17 ha), e são os responsáveis por 17% de todo o VBP dos agricultores familiares e absorvem 14% do financiamento rural destinado a esta categoria de agricultores.

Os dados revelam também que a agricultura familiar constitui a principal fonte de ocupação da força de trabalho no meio rural brasileiro, isto é, dos 17,3 milhões de pessoas ocupadas na agricultura brasileira, 13.780.201 estão empregados na agricultura familiar, mesmo só dispondo de apenas 30% da área, é responsável por 76,9% do pessoal ocupado.

Os agricultores familiares são responsáveis por 16,8% (308.097) do total de empregados permanentes do Brasil, enquanto os estabelecimentos patronais contratam 81,7% deles (1.502.529), mas de forma temporária, em sua maioria, como bóias frias. Os contratos de empregados permanentes pelos agricultores patronais estão assim distribuídos: 23,4% contratam apenas um empregado, 15% contratam dois empregados e 24,4% contratam mais de dois empregados.

Os agricultores familiares utilizam o trabalho de seus membros, confirmando sua própria natureza, pois apenas 4,3% dos estabelecimentos familiares contratam empregados permanentes, 2.9% contratam apenas um, 0,8% contratam dois e apenas 0,6% contratam mais do que dois empregados permanentes. Já em relação aos serviços de empreitada, o Censo revela que 7,4% dos estabelecimentos familiares contratam serviços de mão-de-obra e 5.9% contratam serviços de empreitada e mão-de-obra. Os agricultores patronais também empregam muita mão-de-obra por meio de contratação de serviços de empreitada, isto é, 29,1% e 7,4% contratam serviços de máquinas e mão-de-obra.

O conjunto de informações fornecido pelo Censo agropecuário 1995/96 e sistematizado pelo Convênio FAO/INCRA revela que os agricultores familiares utilizam os recursos produtivos de forma mais eficiente que os patronais, pois, mesmo detendo menor proporções da terra e de financiamento disponíveis, produzem e empregam mais do que os patronais.

Os dados justificam a importância da agricultura familiar e o interesse por parte de pesquisadores sobre esta temática. Para isso, algumas questões merecem ser destacadas com vistas à construção de um projeto de desenvolvimento rural apoiado na agricultura familiar, a saber: assegurar a expansão e o fortalecimento da agricultura familiar, com crédito, assessoramento técnico e política agrária diferenciada; estimular a geração de emprego e renda e o bem-estar dos povos do campo; reforma agrária ampla e massiva, que

altere a estrutura fundiária do campo brasileiro; promover a criação de cooperativas, associações, organizações de produtores, de jovens, mulheres; incentivar as populações a morarem em áreas rurais; garantir o acesso a serviços essenciais como educação e saúde.

Os dados revelam a presença forte da agricultura familiar em todas as regiões brasileiras, inclusive no extremo oeste baiano, onde está situado o município de Angical, *locus* desta pesquisa, assim como a marginalização à qual está submetido pelas políticas públicas.

Nesse contexto, deve ser ressaltada a questão da educação do campo por entendermos ser esta fundamental para a construção de uma sociedade menos desigual e cidadã, isto é, uma educação que compreenda o campo como espaço pluriétnico e multicultural; uma educação voltada para o desenvolvimento local sustentável, para o fortalecimento da agricultura familiar tanto para os que já têm acesso à terra como para os milhões de brasileiros sem terra, em oposição às políticas educacionais e agrárias hegemônicas neoliberais excludentes em vigor.

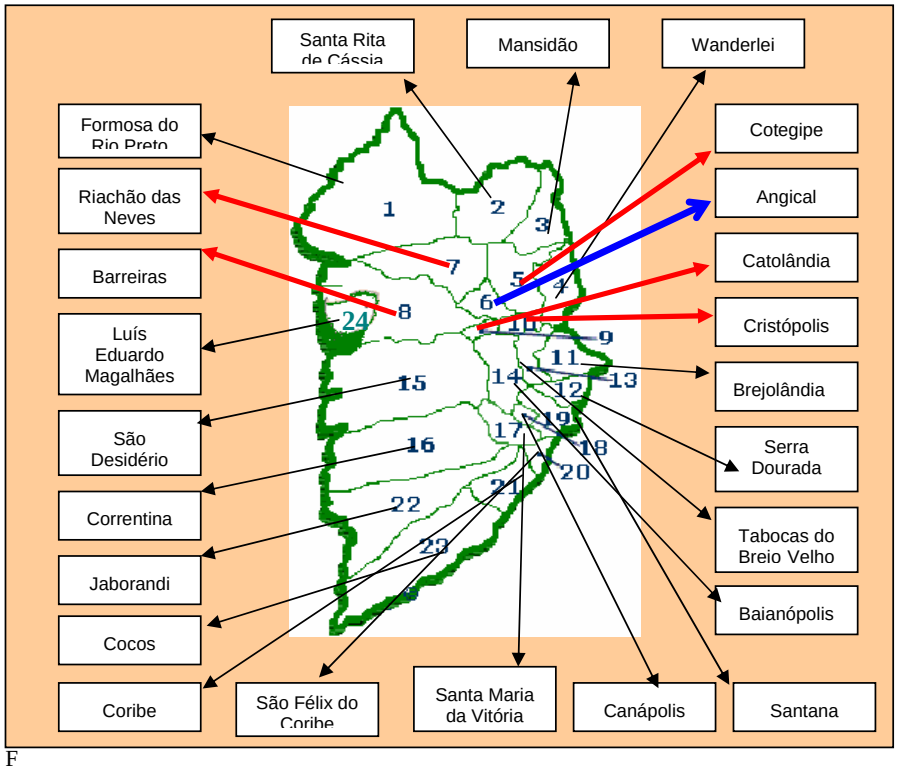
1.2 CONTEXTO HISTÓRICO E AGRÍCOLA DO EXTREMO OESTE BAIANO

> Há alguns anos atrás, quando se fazia referência ao Oeste da Bahia não se deixava de incorporar na voz o tom misterioso de quem fala de uma região distante, desconhecida, repleta de aventuras, lendas, lavada a sangue. Um folclore da crueldade, da violência, da desordem e, também, da promessa de enriquecimento, da construção de um novo mundo. O Oeste é um oeste. O substantivo fazendo-se adjetivo, na linha da tradição cultural dos filmes americanos de caubói — o faroeste. O Oeste das tocaias, dos crimes de mando, dos coronéis, dos jagunços. O lugar distante, nos confins da civilização, abandonada à sorte dos mais fortes, dos mais violentos. Era uma vez o oeste! (ESPINHEIRA, 1988, p. 1).

A mesorregião do extremo oeste baiano, até meados do século XX, fazia parte de uma ampla região que podia ser chamada de Sertão do Rio São Francisco. Atualmente, ela

é formada por 24 municípios em uma área de 117.052 km² e uma população de 495.716 mil habitantes (IBGE, 2000). Tem uma história “do antes e do depois” dos tristes episódios descritos acima e, sendo “o fim de mundo”, “os confins do sertão baiano” como alguns costumam referir-se a ela, a história desta região, sua ocupação lenta, seu desenvolvimento conservador, seu processo de concentração de riquezas, constituem o contexto no qual se desenvolve a Escola Família Agrícola, objeto de estudo empírico dessa dissertação.

Figura 1 – Relação e localização dos municípios do extremo oeste da Bahia.



F
Fonte: www.brasilchannel.com.br/municípios/index/recuperado em 16/10/2005.

Município pertencente à microrregião geográfica de Cotegipe – campo empírico dessa pesquisa.

Limites do município de Angical – Bahia.

Municípios pertencentes à mesorregião do extremo oeste da Bahia.

Um retorno ao passado dos “confins do sertão baiano” se faz necessário no sentido de compreendermos as razões que levaram esta região ao isolamento até os anos de 40 do

século XX, a luta pela posse da terra pelos posseiros, a violência no campo, particularmente na década de 70, atingindo fortemente os pequenos produtores rurais, seu processo de resistência, o novo cenário agrícola introduzido nas duas últimas décadas do século XX, incentivado pelo capital privado e público, o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura familiar, são questões que merecem serem elucidadas neste estudo.

A ocupação da mesorregião do extremo oeste baiano é bem antiga, remonta ao século XVI, incentivada pelas doações de terras, simultaneamente à ocupação do litoral. As expedições que se organizavam com o objetivo de capturar mão-de-obra indígena desbravaram estas terras longínquas, pertencentes à Província de Pernambuco, apontando para possibilidades concretas de atividades como a pecuária, estimulada pela Coroa Portuguesa, o extrativismo e a plantação de cana-de-açúcar. Como diz Lacerda (1964, p. 24):

> Ouro, gado para dar de comer aos que tudo transformavam em ouro, índio para a escravidão, eis os três pontos de partida da civilização sanfranciscana. E como base dessas atividades, base física, imóvel, imutável, as propriedades do tamanho de impérios, as fazendas maiores do que países, estagnados na terra subpovoada.

Caracterizada por uma ocupação lenta, com a distribuição da população seguindo o curso do Rio São Francisco e de seus três maiores afluentes, Grande, Corrente e Preto, para quem, segundo Espinheira (1988, p. 2), “[...] direta ou indiretamente pagam tributos ao São Francisco”, estas atividades pouco a pouco floresceram, estimulando o crescimento de vilas e povoados.

Durante o século XVIII, o vale sanfranciscano se transforma numa rota comercial importante para os novos ocupantes — a burguesia portuguesa —, em virtude da

descoberta de pedras preciosas em Minas Gerais e Goiás interligando as zonas de garimpo e mineração, com a Chapada Diamantina e Salvador, suscitando um novo movimento populacional e uma nova organização territorial, modificando consideravelmente os povoados do oeste baiano, por servirem de entreposto comercial para esta atividade (UDERMAN, 1992).

A ocupação dessas terras pelos novos donos, formando os primeiros currais de gados, se deu mediante o extermínio dos povos indígenas, entre eles, os Acroás, Chacriabás e Aricobés no município de Angical, campo empírico deste estudo, simultaneamente ao que ocorreu com estes povos em diferentes regiões brasileiras.

Com a crise da economia mineira no século XIX, decorrente da fuga de escravos africanos, mão-de-obra por excelência, e com a abolição oficial da escravatura, muitas famílias deixaram essa região, algumas indo para o Rio de Janeiro, a exemplo da família dos Almeida que ocuparam o atual município de Angical. Os ribeirinhos que ali viviam, por sua vez, permaneceram totalmente isolados. Tendo como base econômica a troca de produtos que subiam e desciam o São Francisco, incluindo aí os seus tributários, "[...] tudo se fechava num mundo à parte o mundo do São Francisco — aquela rude sociedade, incompreendida e olvidada" (LACERDA, 1964, p. 27).

Assim, é possível perceber os traços culturais e o vínculo que os povos ribeirinhos — pobres, miseráveis, mal nutridos, carregando as marcas do impaludismo que não poupava ricos e pobres — mantinham com esse rio e seus afluentes. Era o rio a referência para esta gente humilde, a razão do existir de muitas comunidades que ali moravam, pois, mesmo em tempos difíceis como na seca, eram dele que extraíam o alimento para matar a fome: o peixe. Nas enchentes, a natureza cobria essa região de uma beleza rara, com uma paisagem singular com as plantações e pastagens. Como diz Freitas (1999a, p. 59): "[...] A

sociedade regional aprendeu a viver e não podia entender a vida que não fosse através dos sinais que o São Francisco transmitia".

A saída encontrada para o isolamento dessas pessoas, sem comunicação com o litoral, longe da civilização, deu-se através da luta pela criação da Província do Rio São Francisco, por três vezes no século XIX, apontando a cidade de Barra como a nova capital, visando criar um centro administrativo em pleno sertão. Muito embora o último projeto visando a criação do Estado do São Francisco, lançado pela Bahia, tivesse agitado a população sanfranciscana, não se efetivou em função da guerra do Paraguai, que tomou todas as atenções na época, acentuando ainda mais as dificuldades vividas por essa população (LACERDA, 1964).

Localizada na confluência do Rio São Francisco com o Rio Grande, a cidade da Barra exercia uma liderança sobre Cotegipe, Barreiras e Santa Rita do Rio Preto, atual Santa Rita de Cássia. Era para esta cidade que as filhas dos grandes fazendeiros das cidades mencionadas se deslocavam até a primeira metade do século XX para a arte do magistério no colégio de freiras, pois ali se constituiu um centro intelectual mais civilizado, apesar de perder este *status* para a cidade de Barreiras nas décadas seguintes.

Essa luta tão antiga permanece ainda hoje, mobilizando parte da população do extremo este baiano, em especial os barreirenses, culminando com a criação de um Comitê em Defesa da Criação do Estado de São Francisco, com sede na cidade de Barreiras, estando inclusive, em tramitação, um projeto na Câmara dos Deputados Federais sobre a emancipação desta região do Estado da Bahia.

A navegação fluvial, que sempre orientou a distribuição da população e as atividades locais, se intensifica um pouco no extremo oeste baiano no final do século XIX, a partir do governo provincial em 1865, quando viabilizou a navegação no Rio São Francisco. Entre dezembro de 1873 e janeiro de 1874, o vapor batizado de Presidente

Dantas realizou a primeira viagem entre Juazeiro (BA) e Salgado (MG), atual Januária, beneficiando também o extremo oeste da Bahia (FREITAS, 1999a), pois a navegação permitiu um movimento, um ir e vir de barcas e vapores — formando verdadeiras ondas metaforicamente comparadas com as do Rio de Ondas em Barreiras — entre Juazeiro e Barreiras, Santa Maria da Vitória, Santa Rita de Cássia e Formosa do Rio Preto, configurando um complexo comercial, apesar de que muitos produtos deixavam de ser comercializados pela escassez de embarcações.

No entanto, a partir da década de 70, a situação dos camponeses do extremo oeste começou a mudar dramaticamente em função da formação do lago de Sobradinho construído pela Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), com o objetivo de suprir energia elétrica para a Região Nordeste e sanfranciscana, pois os barcos não puderam mais navegar (NASCIMENTO, 1993).

A extração da seiva de mangabeira, matéria-prima para a produção da borracha, a pesca, a caça, a cultura de subsistência (feijão, milho e mandioca), o artesanato e o comércio de peles compõem o perfil da economia no final do século XIX. Mais tarde, a cultura do algodão, a extração do óleo da mamona, a charque e pequenas caieiras e olarias, aos poucos, vão desenhando a economia da primeira metade do século XX com as pequenas indústrias. Esta multiplicidade e variedade de atividades produtivas desenvolvidas nos séculos XIX e XX, definidas pela expressão “catado”, ou seja, “[...] um pouco de cada coisa, como agricultura, pecuária, pesca, atividade extrativa etc” (FREITAS, 1999b, p. 94), não chegou a se converter em estopim de um surto desenvolvimentista regional decorrente da distância dos principais eixos urbanos, comerciais, industriais e financeiros do País e, como conseqüência, um ritmo de expansão econômico lento, mantendo boa parte da população distante da chamada civilização (UDERMAN, 1992).

Contudo, a pecuária extensiva constituía a atividade econômica principal e comum a toda a região, ocupando pouca mão-de-obra, não cabendo lugar para a agricultura familiar, pois a existência desta atividade estava atrelada ao latifúndio mediante relações de parcerias, arredamento e agregação, consolidando um tipo de sociedade tradicional. Ou seja, uma relação estabelecida entre os donos da terra e o meeiro através das "quartas" e "soltas" como explicita Euclides da Cunha (2000, p. 106):

> Se uma vaca dá cria, ferra a esta com o mesmo sinal desconhecido que reproduz com perfeição admirável e assim pratica com toda a descendência daquela. De quatro em quatro bezerros, porém, separa um para si. E a sua paga. Estabelece com o patrão desconhecido o mesmo convênio que tem com o outro. E cumpre estritamente, sem juízes e sem testemunhas, o estranho contrato, que ninguém escreveu ou sugeriu.

Assim, a ocupação da terra por pequenos produtores se dava pela necessidade de sobrevivência de grande parte da população e nas condições expressas pelo latifúndio, o antigo *senhor* dono da terra "*livre*", contemporaneamente conhecido como *coronel*, "[...] juiz da vida e da morte que não deixou saudades. Só um rastro de violência, dominação e exploração" (JOSÉ, 1981, p. 74). Este permitia, no máximo, o desenvolvimento de atividades de subsistência pelos pequenos produtores, a relação de "quartas", muitos deles vivendo em condições de miséria, mas, de qualquer "sorte", com um pedaço de terra para plantar, criar e dali retirar o sustento da família.

Para esse autor, esse sistema centrado em relações híbridas, ou seja, relações capitalista e pré-capitalista como ele define — arrendamento, parceria e agregação —, só foi afetado, na região do extremo oeste baiano, no início dos anos de 70 com a crescente onda de grilagem de terras em toda a região, como veremos mais adiante.

O processo de isolamento no qual vivia essa região começa a ser rompido nos anos 40 com investimentos do Governo Federal e de capital estrangeiro, com a introdução de

outros serviços e atividades produtivas. A construção do aeroporto internacional de Barreiras durante a Segunda Guerra Mundial, bancada pelos americanos em função de objetivos estratégicos do conflito, viabiliza a comercialização do látex da mangabeira em maior escala, integrando esta região ao mercado capitalista. O transporte aéreo transformou a cidade de Barreiras num centro de distribuição do correio para as cidades vizinhas, e a implantação de uma agência do Banco do Brasil estimula as transações financeiras intra e inter-regionais. A inauguração da hidrelétrica de Correntina, em 1966, dá inicio também a uma fase de investimentos na região do extremo oeste baiano (UDERMAN, 1992).

Caio Prado Jr. (1993), analisando a ação do capital estrangeiro no Brasil nas primeiras décadas do século XX, faz duras críticas ao imperialismo norte-americano na economia brasileira, pois, segundo ele, em países de economia colonial ou semicolonial, como é o caso do Brasil, este capital atua como elemento de perturbação constante das finanças nacionais, e, portanto, age com a máxima intensidade, causando um desequilíbrio constante a cada dia. Porém, o autor, ao destacar os aspectos negativos do imperialismo, diz encontrar nele lastros positivos, pois representou de certo modo um grande estímulo para a economia do País. Como exemplo, ele cita o aparelhamento moderno de base na véspera da Segunda Grande Guerra Mundial, a exemplo do que ocorreu em Barreiras com a construção do aeroporto; dotou o País de estradas de ferro, portos modernos, serviços urbanos, grandes empresas industriais, o que seria impossível sem este capital. Diz Prado Jr. (1993, p. 282): “[...] O ritmo da vida econômica e social brasileira, que está, qualitativamente pelo menos, no nível do mundo moderno, é em grande parte reflexo da ação imperialista”.

Como parte desse movimento de integração das regiões de fronteiras, ainda pouco povoadas, um quase vácuo econômico e populacional preenchido pelo arcaísmo, miséria e localização estratégica (CEAS, 1973), o governo federal, seguindo a lógica de

desenvolvimento nacional e do capital imperialista, instala na cidade de Barreiras, no final dos anos 60 e início dos 70, o 4º Batalhão de Engenharia e Construção – BEC, com o objetivo de levar adiante a implantação das BR's 242 e 020, interligando Brasília à capital do Estado da Bahia.

Ainda em relação aos investimentos do governo federal no vale do São Francisco no que tange à política agrícola de desenvolvimento para a Região Nordeste, é oportuno destacar a criação da Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF). Pela Lei 541 de 15.12.48, criou-se a Comissão do Vale do São Francisco (CVSF) com autonomia financeira e administrativa e que tinha como objetivo orientar as correntes migratórias das populações do Vale, assegurando-lhes facilidades de emprego. Devido a questões políticas e ao excesso de atividades, transformou-se a CVSF em Superintendência do Vale do São Francisco (SUVALE) que tinha, entre outros objetivos, o aproveitamento de água e de solo da Bacia do São Francisco. Mais uma vez, diante de inúmeros problemas surgidos, a solução encontrada foi a criação de um novo órgão que viesse solucionar os problemas. Desse modo, criou-se a CODEVASF, vinculada ao Ministério do Interior, com o objetivo de dar continuidade aos projetos de irrigação, saneamento, estradas e pecuária da antiga Comissão do Vale do São Francisco.

Na região do Vale do Rio Grande, implantou-se o Projeto Piloto de Irrigação São Desidério, localizado à margem direita do Rio Grande, nas chamadas "áreas-prioritárias" pela CODEVASF, como parte do Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (PÓLO-NORDESTE). Relatório de uma pesquisa realizada pela Equipe de Psicologia e de outras áreas de conhecimento da Universidade Federal de Minas Gerais, que estagiou entre os meses de maio a agosto de 1975 na cidade de Barreiras, pelo Projeto Rondon, revela a situação criada com a implantação do projeto de irrigação de São

Desidério, área produtiva e que reunia uma considerável população ativa, parte dela morando ali há mais de meio século.

A implantação do Projeto Piloto São Desidério, segundo o relatório, pelo menos nessa fase inicial, não garantiu aos colonos condições de vida digna para as primeiras famílias indenizadas que praticavam uma agricultura consorciada, isto é, plantavam quase todas as culturas numa mesma área. Ao contrário, provocou uma tensão social entre centenas de famílias obrigadas ao êxodo inevitável de pequenos produtores agrícolas nas suas diversas categorias sociais — posseiros, meeiros, arrendatários ou pequenos arrendatários ou pequenos produtores proprietários — e sua transformação em sem-terra e assalariados em potencial, pois sabiam labutar com a terra (CEAS, 1976).

Como diz Sorj (1986, p. 102), "[...] os colonos viram pequenos produtores subordinados totalmente a agroindústria, ou simplesmente marginalizados dos projetos de irrigação como acontece na região do além São Francisco". Em lugar de serem assimilados como colonos pela CODEVASF (NASCIMENTO, 1993), os desapropriados foram excluídos da seleção com base em níveis de alfabetização, saúde e idade, provocando o deslocamento desta população para a cidade, despreparados para ocupar atividades urbanas, pois o que sabiam fazer era trabalhar a terra e cuidar do gado (CEAS, 1976).

Passadas exatamente três décadas de realização dessa pesquisa que culminou com esse relatório, é importante que se faça um novo estudo sobre a implantação do projeto de irrigação de São Desidério, procurando identificar as reais condições dos colonos que continuam morando nos lotes — nível de produção, produtividade, condições de moradia, saúde, educação, lazer, entre outras — como também dos que evadiram, isto é, os que já moravam e plantavam naquelas terras e delas se retiraram.

Outros programas patrocinados fortemente pelo Estado como reflorestamento, o Pró-álcool pelo Governo Federal, ocupação dos cerrados, projetos pecuários, coloca a

região oeste no processo de expansão capitalista. Contudo, as metas estabelecidas em alguns programas como o de reflorestamento e o Pró-álcool, não se concretizaram, mesmo assim o capital estatal continuou intervindo, proporcionando a valorização da terra e os ganhos financeiros ou meramente especulativos dos capitais que se dirigiram à região (KRAYCHETE; COMERFORD, 1991b), sem contar os focos de trabalho escravo desenvolvido pelas empresas de reflorestamento no município de Correntina (CEAS, 1984).

A mobilização de capitais no processo de modernização capitalista da agricultura brasileira, subsidiada e financiada pelo Estado, refletia o espírito do capitalismo em busca de novas frentes de expansão, dando início à corrida de especuladores para o oeste baiano, em busca de terras, sejam compradas e/ou griladas. Este processo foi marcado por diferentes formas violentas de conflitos, envolvendo antigos posseiros e os representantes dos novos interesses pelo uso da terra, entre eles, o da especulação financeira. A onda de grilagem de terras indiscriminadas por parte de aventureiros, os "pernambucanos", em sua maioria, fez do oeste um verdadeiro faroeste americano, como afirma Espinheira (1988).[1]

A região do extremo oeste baiano, a partir da década de 70, passa a viver um processo de transformação em contraste com o estado de isolamento secular que caracterizava a economia e a sociedade locais. A abertura de estradas, a instalação de órgãos dos governos (estadual e federal), a grilagem, a especulação de terras, empresas de reflorestamento e a pecuária expulsando a pequena produção, surgem agora modificando a paisagem social urbana e rural.

Daí que Kraychete e Comerford (1991a, p. 63) afirmam: "De fato, a grilagem não foi o fim, mas o início de um intenso processo de transformação". Os novos fazendeiros, os

[1] Artigo intitulado "Era uma vez o Oeste – a modernização da fronteira agrícola na Bahia", escrito a partir de um estudo para a elaboração do Plano Diretor Urbano para o município de Barreiras pela Fundação CPE – Centro de Projetos e Estudos (1988).

grileiros, contratavam pistoleiros, expressão mais usual na região, para praticar crueldades sem tamanho contra os antigos posseiros. Estes eram ameaçados, intimidados, espancados, torturados, e em seguida, expulsos de suas terras. Lavouras e casas inteiras eram queimadas para dar lugar a "vossa excelência o boi" (FETAG, 1978). A grilagem de terras e os conflitos tornaram o oeste da Bahia a maior área de disputas e conflitos no campo do Estado, levando à instalação, em 14 de setembro de 1977, de uma Comissão Parlamentar de Inquérito pela Assembléia Legislativa do Estado da Bahia (FETAG, 1978).

Durante o processo de investigação e depoimentos pela CPI, ocorre uma tragédia: o assassinato do advogado dos trabalhadores rurais, Eugênio Lyra, abatido com um tiro na testa num fim de tarde em pleno centro comercial de Santa Maria da Vitória, quando se preparava para a viagem a Salvador para prestar seu valoroso depoimento. Como esclarece Espinheira (1988, p. 3): "Esta, entre tantas mortes matadas, ficou como símbolo da violência dessa gente chegada de fora — os pernambucanos, como são conhecidos nesta parte da região — na apropriação das terras do Oeste. A impunidade foi a tônica dessa nova configuração social que lá se estabeleceu".

Esse assassinato, somado ao do advogado dos trabalhadores rurais, Hélio Hilarião, em Senhor do Bonfim, e as constantes ameaças de mortes e atentados em todos os cantos do Estado contra os advogados dos trabalhadores rurais, fizeram nascer no período do governo militar, a Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais – AATR em 1982, com sede na cidade de Salvador – Bahia. (NUNESMAIA JÚNIOR, 2003). Na região do extremo oeste baiano, a AATR tem ofertado cursos de Juristas Leigos, curso de Formação em Políticas Públicas e assessora juridicamente os trabalhadores rurais em ações sobre trabalho escravo e degradante[2].

[2] Dados coletados diretamente na Sede da AATR em 09/11/2005.

É importante destacar nesse processo de luta e resistência pela posse da terra contra a grilagem, o papel da Igreja Católica através das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) na organização e criação dos sindicatos de trabalhadores rurais, a exemplo do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Santa Maria da Vitória e o de Coribe, criados em 21 de dezembro de 1974. Como diz Nascimento (1993, p. 103): "[...] através da organização que o sindicato manteve, eles conseguiram estimular a resistência não só em Santa Maria da Vitória, como em outros municípios próximos. A experiência de Santa Maria da Vitória se tornou fonte de motivação para a resistência camponesa na área".

A década de 80, por outro lado, inaugura uma nova fase na região do extremo oeste baiano com a chegada dos "gaúchos", "[...] denominação extensiva a todos os sulistas" (ESPINHEIRA, 1988, p. 3) e, com eles, as mudanças no cenário agrícola do cerrado baiano, os gerais — grandes extensões de áreas de terras planas e fracas, mas que ao serem corrigidas, adubadas, tem possibilitado boas safras com altíssimas produtividades, quer seja no segmento de sequeiro ou do irrigado, com a utilização de água da grande quantidade de rios que formam a bacia hidrográfica dos Rios Grande, Corrente e Preto.

Atraídos pelos preços baixos das terras na região, comparadas às do sul do País, e conhecedores da agricultura de grãos, como a cultura da soja, esses imigrantes imprimem na região uma verdadeira "revolução verde". Este cenário exigiu um redimensionamento na infra-estrutura capaz de garantir os investimentos no cerrado, a exemplo de criação de cooperativas de crédito. A entrada de capital externo privado, as multinacionais e o apoio do governo do Estado da Bahia em infra-estrutura — estradas vicinais, energia elétrica — foram a certeza de um futuro promissor para esses imigrantes.

Para preservar a identidade cultural, instalam os Centros de Tradições Gaúchas (CTG's), com suas danças típicas, acompanhadas do churrasco, chimarrão e das bombachas. Esta gente passa a ocupar também espaços nos poderes Executivo e

Legislativo. Após a consolidação nesse território e, através de acordos políticos, dá-se a emancipação, em 2000, do então Distrito Mimoso do Oeste — maior ajuntamento populacional de “sulistas” e onde se concentra boa parte das terras com a cultura da soja e os grandes empreendimentos do agronegócio — a 90 km de Barreiras, com o nome de Luís Eduardo Magalhães, em homenagem ao filho do político baiano Antônio Carlos Magalhães.

Percebe-se que a chegada dos gaúchos mudou a paisagem da região com a expansão da moderna agricultura de grãos nos cerrados, aprofundando o processo de diferenciação social, associado com a acelerada urbanização desordenada, com destaque para a cidade de Barreiras, que se transformou em um centro regional, a introdução de novas formas de trabalho, com o declínio da parceria e o aumento das relações de assalariamento (KRAYCHETE; COMERFORD, 1991b). Contudo, a luta pela posse da terra e a violência no campo continuaram, com destaque para a luta contra o trabalho escravo e degradante.

Outro fator relevante e da mais alta preocupação, referente à expansão encetada pelos “sulistas”, é a depredação do meio ambiente, pois, anualmente, são lançados milhares de toneladas de agrotóxicos sobre as lavouras, o que com as chuvas, devido à conformação e à composição do solo arenoso, acabou sendo carreado para o leito dos rios que ainda são abundantes. Aliado a isso, há a destruição sistemática de veredas, de matas ciliares, represamentos de riachos e rios para captação desordenada de águas para irrigação, o que já vem causando a morte de algumas nascentes.

A desapropriação da antiga Fazenda Sertaneja Empresa Agro-Pastoril, de propriedade do ex-governador da Bahia, Antônio Balbino de Carvalho e de Eduardo Catalão, figuras importantes no cenário político baiano, é um caso típico neste período de luta e resistência dos trabalhadores rurais nos municípios de Angical e Cotegipe,

ameaçados de morte por várias vezes, ao lado de advogados, sindicalistas, padres e lideranças políticas, no começo da Nova República.

Portanto, ao lado da chamada modernização agrícola no extremo este baiano, para a qual o Estado desempenhou um papel importante, com apoio financeiro, dotando de infra-estrutura, ignorando o processo de apropriação ilegal de terras e a violência no campo contra os trabalhadores rurais, reaparecem os movimentos sociais no campo como afirma Nascimento (1993, p. 108):

> Em vez de se deixarem dominar passivamente, como uma reação do empobrecimento causado pelo processo de modernização agrícola, os camponeses e trabalhadores rurais desenvolveram sua consciência de classe e começaram a quebrar seu isolamento histórico da sociedade civil, conquistando espaço no processo de tomada de decisão, a começar pelo estabelecimento de conexões entre os sindicatos de trabalhadores rurais.

1.2.1 Agricultura Familiar e o Agronegócio no Extremo Oeste da Bahia.

Pesquisa realizada pelo Professor Joaquim Pedro Soares Neto da Universidade do Estado da Bahia, Campus IX – Barreiras, sobre a bacia do Rio Grande, para obtenção do título de Doutor pela Universidade de Brasília UnB (2005), mostra a evolução da área cultivada e a produção dos principais grãos (soja, milho, arroz e café) no extremo oeste da Bahia nos últimos 12 anos. Os dados demonstram que a área cultivada aumentou em média 7,79% ao ano, passando de 470 mil ha na safra de 1992/93 para cerca de 1,0 milhão de ha na safra 2003/2004, sendo que a soja é a que tem maior peso, tanto na área cultivada, como na produção (AIBA, 2004, apud SOARES NETO, 2005).

Segundo o autor, houve um crescimento médio da produção de aproximadamente duas vezes superior ao crescimento da área plantada, principalmente nas culturas de soja e milho.

Desse modo, o extremo oeste da Bahia, em que os meios de produção — terra e capital — estão concentrados nas mãos de grandes proprietários fundiários e de empresas agroindustriais, pratica uma agricultura moderna, de sequeiro e/ou irrigada, com padrões tecnológicos avançados. Aliado às excelentes condições naturais, isto vêm possibilitando um desenvolvimento regional (SOARES NETO, 2004) no qual, somente 98% da distribuição da renda estão nas mãos de 20% dos mais ricos, contra 2% entre os 20% mais pobres (PNUD, 2000, apud MAYR, 2005). Estes dados nos remetem a Paulo Freire (1986, p. 158) quando este afirma que "[...] se todo desenvolvimento é transformação, nem toda transformação é desenvolvimento".

Isso significa dizer que, apesar do desenvolvimento econômico proporcionado pelas culturas da soja, do café, do algodão, do milho nessa região, com alta tecnologia, modificando o ritmo de outras atividades econômicas (comerciais, serviços e industriais), os dados indicam que está aumentando a concentração de terras nas mãos de uma minoria e, de outro lado, uma alta na percentagem de agricultores pobres, sem acesso ao crédito, sem assistência técnica, sem contar o número de sem-terras, imigrantes do próprio Estado da Bahia ou trabalhadores rurais expulsos de suas terras durante a onda de grilagem. Desse modo, na região do extremo oeste tem havido desenvolvimento e não uma verdadeira transformação da sociedade no que diz respeito à melhoria da qualidade de vida da população dessa região, em particular dos agricultores familiares.

Nessa paisagem marcada pela concentração de terra e do agronegócio, algumas indagações são necessárias: Qual o lugar da agricultura familiar nesta região? Quem vem

abastecendo a mesa da população residente nesta região? Quem mais emprega: a agricultura do negócio ou a da família?

O quadro da agricultura familiar no extremo oeste baiano, comparado ao quadro nacional, não difere muito, ou seja, tanto na produção por ha, quanto em relação ao número de estabelecimentos. Um exemplo concreto desta realidade está nos municípios de Angical e Barreiras. Segundo o Censo Agropecuário 1995/96 do IBGE e elaborado pelo Convênio INCRA/FAO, em Angical existem 1.168, isto é, 90,5% dos estabelecimentos familiares cadastrados ocupando uma área de apenas 40.445 ha (59,6%). A agricultura patronal, por sua vez, com 122 estabelecimentos (9,5%), em uma área de 27.329 ha (40,3%), é responsável por apenas 23,6% do Valor Bruto da Produção (VBP), contra 76,4% da agricultura familiar. Observa-se que embora a agricultura do negócio (e não a do desenvolvimento sustentável ecológico e socialmente), mesmo com um número bem menor de estabelecimentos, e com uma área pouco mais da metade do total da agricultura familiar, contribui muito pouco com o Valor Bruto da Produção (VBP) neste município.

O município de Barreiras, de acordo com o Censo do IBGE já mencionado, apresenta um quadro contrário ao do município de Angical, em relação à agricultura familiar. Com 1.208 estabelecimentos familiares cadastrados (68,3%) em 8,5% de ha, apresenta 5,6% do Valor Bruto da Produção. A agricultura patronal tem 545 estabelecimentos (30,8%), ocupando uma área de 534.645 ha (91,5), sendo responsável por 94,4% do Valor Bruto da Produção. Estes dados revelam as mudanças introduzidas no extremo oeste baiano, particularmente nos municípios de São Desidério, Barreiras, Formosa do Rio Preto, Correntina e no recém-criado município Luís Eduardo Magalhães, a partir da década de 80, com a chegada dos “sulistas”.

Essa gente, vocacionada para a cultura de grãos, transformou esse território num verdadeiro “tapete verde”, com a monocultura da soja ao lado de outras culturas que

representam um valor muito grande no processo de consolidação capitalista neoliberal — algodão, milho e café. Embora a agricultura do negócio apresente um alto índice de produção e produtividade por ha, emprega oito vezes menos que a agricultura familiar (MAYR, 2005), sem contar as constantes denúncias na imprensa escrita e falada sobre o trabalho escravo nessas fazendas (ANEXO A). A mão-de-obra praticamente é temporária e os contratos são apenas para atividades específicas como: contabilidade, gerência e tratoristas.

Enquanto isso, a agricultura familiar, com uma produção diversificada, pois produz de tudo, garante a mesa dos barreirenses, dos angicalenses e de toda a população do extremo oeste baiano: frutas, hortaliças, verduras, mandioca, alho, arroz, feijão, entre outras, são cultivadas, mantendo a velha expressão do "catado". Ante esta realidade, outra indagação: quais as perspectivas da agricultura familiar na região do extremo oeste baiano?

Num seminário realizado recentemente em Barreiras discutindo essa questão, um estudioso, pesquisador da agricultura familiar na região, um "chegante" como ele se denomina por ser estrangeiro — Mayr (2005) — durante sua fala, levantou algumas questões que, a nosso ver, merecem destaque. Segundo ele, a agricultura familiar na região, apesar de ser produzida por poucos, causa um impacto econômico nos municípios maior do que a agricultura patronal. Outra questão apontada reside no fato de que muitos dos agricultores familiares nunca receberam financiamento, não por falta de recursos, mas por falta de articulação e de projetos técnicos.

Além dessas observações, Mayr (2005) aponta os entraves que prejudicam o empenho da agricultura familiar, como: a falta de projetos consistentes de desenvolvimento da agricultura familiar regional; a falta de reforma agrária que leva muita mão-de-obra para a agricultura patronal, devido à falta de opções; o apadrinhamento de projetos por políticos; o abismo entre o grau de tecnologia aplicada na região e o baixíssimo nível de

organização social; a falta de espírito de cooperação entre a classe dos agricultores, entre outros.

Portanto, gostaria de trazer uma fala de Mayr (2005) sobre os entraves que estão presentes na vida e no imaginário dos pequenos produtores familiares e que deve ser aqui ressaltada: “Certa cultura de resignação e comodismo. Muitos agricultores perderam a fé que podem viver bem e ganhar bem no contexto da agricultura familiar. Às vezes até se informam, porém, depois partem para a iniciativa prática” (MAYR, 2005, p. 6).

Verifica-se, pois, que, embora o agronegócio venha crescendo a cada ano com um alto índice de produção e produtividade, por conta de uma agricultura moderna, com tecnologia de ponta, os dados apresentados sobre a agricultura familiar, no extremo oeste baiano, revelam a importância e a viabilidade desta atividade produtiva para a população e para os produtores da região.

A agricultura familiar nesta região, apesar dos problemas mencionados, como a falta de assistência técnica, de financiamento, como também pela pouca organização dos produtores familiares, questão extremamente relevante para o fortalecimento desta atividade econômica, entre outros ressaltados, oferta um número significativo de trabalho, sendo responsável pela produção de alimentos que compõem a mesa da população que ali reside.

Nesse contexto é oportuno perguntar: que papel a educação escolar pode jogar na perspectiva de criar condições concretas de melhoria do bem-estar dos produtores familiares rurais? São as Escolas Famílias Agrícolas e sua Pedagogia — a Alternância, uma experiência inovadora de educação do campo na perspectiva do desenvolvimento do meio e do fortalecimento da agricultura familiar? Estas indagações serão objeto de reflexão e de discussão que irão nortear este estudo.

1.3 EDUCAÇÃO *DO* E *NO* CAMPO: UMA ANÁLISE DA CONJUNTURA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA

Ao longo da História da Educação brasileira, é possível reconhecer a pouca atenção dispensada pelo poder público em relação à Educação Rural. Com a promulgação da Constituição de 1891, várias medidas liberais foram propostas, inclusive para o ensino, inspiradas por Benjamin Constant, Ministro da Instrução, dos Correios e Telégrafos até 1892. Nesta reforma, foi proposta a reorganização de todo o sistema de ensino, porém, segundo Werebe (1997, p. 40), "[...] só havia uma preocupação (assim mesmo sem grande empenho) com o ensino urbano, relegando-se ao esquecimento o ensino rural". Quanto ao ensino no meio rural, mesmo não tendo o merecido e efetivo apoio oficial, os debates em torno de suas funções começou no segundo decênio do século XX.

Werebe (1997) acrescenta que esses debates ocorreram, sobretudo, pelo crescente êxodo rural, cuja responsabilidade se atribuiu à escola. Afirmavam que a escola do campo, ao transmitir os valores urbanos e o desprezo pela vida do campo, acabava não levando à fixação do homem na terra. Pretendia-se assim, "[...] atribuir à escola rural uma função que não lhe cabia, pois a fixação do homem a terra dependia, de fato, das suas condições de vida e trabalho" (WEREBE, 1997, p. 41). A fixação do homem na terra como vimos, não é uma questão educacional, a raiz desta problemática está relacionada ao processo de colonização do Brasil, na base das sesmarias, da monocultura para o mercado externo, do latifúndio e do trabalho escravo construído historicamente pelos donos das terras de além-mar.

Por outro lado, Werebe (1997) afirma que realmente os professores das escolas do meio rural vindo da cidade, com seus modos de vestir, de falar, carregavam todos os valores urbanos e que, portanto, a prática educativa desenvolvida por esses professores não

era de fato adaptada à vida e aos interesses das comunidades rurais. Entretanto, não poderiam ser considerados os responsáveis pelo êxodo rural.

Segundo Leite (2002), esses debates ocorreram a partir de dois aspectos: primeiro, as tendências escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos Pioneiros da Educação Nova; em segundo lugar, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 20, provocadas pelas alterações agroindustriais.

Somente a partir de 1930, consolidou-se a idéia do grupo de pioneiros do ruralismo pedagógico, que pretendiam "[...] uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo era promover a fixação do homem ao campo" (LEITE, 2002, p. 27-28), para todos os níveis de ensino, pois, antes deste período, as primeiras iniciativas de educação dirigidas para a população do meio rural, deram-se nos setores do ensino médio e superior, relegando-se o ensino primário, sem contar a formação dos professores, em sua maioria, leigos.

De acordo com Calazans (1993), nas décadas seguintes, muitos estudos foram feitos sob a perspectiva desse 'ideal pedagógico', sendo um marco significativo a realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, sob o patrocínio do governo federal, afirmando as idéias principais do "ruralismo pedagógico", tais como: a) substituir a escola desintegradora, fator do êxodo das populações rurais, por uma escola cujo objetivo fosse o ajustamento do indivíduo ao meio rural, para fixação dos elementos de produção; b) uma escola rural que pudesse agir sobre a criança, o jovem, o adulto, todos articulados na obra de construção da unidade nacional, para a tranqüilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro; uma escola do trabalho.

Esse Congresso de Educação com um discurso conservador enfatizou as tendências nacionalistas-burguesas do Estado Novo. Nascido de premissas como o alto índice de

analfabetos residentes no meio rural, a redução da produção agrícola por conta da escassez de mão-de-obra decorrente dos movimentos migratórios internos e a necessidade de uma uniformidade sociocultural da nação, esse Congresso acabou não definindo claramente os obstáculos da produção agrícola e nem da própria educação rural (LEITE, 2002).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e sob a hegemonia política e econômica do governo norte-americano, criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que tinha como objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades do campo, através da criação de Centros de Treinamentos, realização de Semanas Ruralistas e a criação e implantação dos Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais, limitando-se somente à questão da educação (LEITE, 2002), sem assegurar, aos povos do campo, a garantia da posse da terra.

No campo da educação de adultos, de acordo com Gadotti (2000?), de 1946 a 1958 foram realizadas grandes campanhas nacionais por parte do governo, denominadas de “cruzadas”, principalmente para “erradicar o “analfabetismo”, visto este como uma “chaga”.

Além desses programas oficiais, foram desenvolvidos, entre os anos de 1952 e 1955, no período denominado mundialmente de Guerra Fria e no contexto local do governo desenvolvimentista, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), que tinham como objetivo o desenvolvimento de comunidades.

Calazans (1993) diz que a CNER pretendia preparar ‘técnicos’ para atender às necessidades da educação de base e de desenvolvimento comunitário, sendo seus objetivos inspirados pela Unesco. Quanto ao Serviço Social Rural, mantinha um sistema de conselhos regionais sediados nas capitais dos Estados de todo o território brasileiro, sobretudo os Estados da Região Nordeste, cuidando das questões do cooperativismo,

associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outras. Para Gadotti (2000?, p. 2), esses programas eram expressão da tendência de uma "[...] educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente", diferente da educação libertadora, como "conscientização", proposta por Paulo Freire.

Leite (2002) afirma que a filosofia da CNER se limitou a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela não trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural. A idéia de desenvolvimento comunitário, a modernização do campo nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira para atender aos interesses monopolista. Daí que a CNER, com seu trabalho educativo, não levou em conta as contradições naturais dos povos do campo e seus elementos integrativos: políticos, sociais e culturais.

Ainda na década de 50, surge o Programa de Extensão Rural no Brasil, na perspectiva de transformar o pequeno produtor brasileiro, mediante eficaz e intensivo programa educativo, num fazendeiro americano, incidindo sobre a cultura do homem rural, já que este era visto como ignorante, desprovido de valores, de sistematização de trabalho e incapaz de desenvolver tarefas socialmente significativas. Para isso, criou-se a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR). Analisando os princípios teóricos que sustentaram o Programa de Extensão Rural no Brasil, Fonseca (1985, apud LEITE, 2002, p. 34) ressalta:

> [...] os Programas Extensionistas como projetos educativos para as zonas rurais, a partir de suas propostas teóricas, demonstraram estar entre aqueles programas educacionais que politicamente buscam uma conciliação aparente entre o capital e o trabalho, para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comunidade, adiando assim, mais uma vez, um possível embate entre aqueles que fazem as leis,

> detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e dos produtos e aqueles que, na verdade, são donos só da força de seus braços.

Calazans (1993) e Leite (2002) afirmam que, no final da década de 50, começa-se a questionar os programas extensionistas criados sob o “impacto econômico” para tornar o pequeno produtor brasileiro semelhante a um agricultor americano. Os autores concordam que os programas extensionistas possibilitaram uma certa melhoria nas condições de vida dos rurícolas, mas as condições de dependência político-ideológica foram reforçadas e a vivência democrática e cidadã ficou, mais uma vez, submetida à vontade dos grupos dominantes. Ou seja, permanecia sem o direito à terra e, em algumas situações, eram donos de sua força de trabalho, noutras estavam subjugados às situações expressas pelos “coronéis”, os latifundiários.

Quanto à prática pedagógica dos professores do meio rural, estes programas, que objetivavam uma educação para o desenvolvimento e para a vivência comunitária diferente da escola tradicional, viam nas práticas destes professores algo ultrapassado, desconsiderando toda a educação formal desenvolvida até então.

Outro ponto comum na análise dos autores sobre os Programa de Extensão e as Campanhas Rurais empregadas pela CNER para a fixação do homem no campo, foi que eles não obtiveram o sucesso esperado, pois o êxodo rural confirmou-se como uma realidade, inclusive nas décadas seguintes, em virtude da ausência de uma política pública agrária para o produtor familiar, tanto do ponto de vista do acesso à terra como de assessoramento técnico e de crédito. O pequeno produtor continuou à margem, pois a pequena produção sempre foi vista fora da realidade, arcaica, por não usar as novas técnicas.

Destaca-se que a expansão de programas e projetos educativos para o meio rural, por parte do governo, começou a partir do aparecimento de movimentos populares, como

os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB), inicialmente ligados aos movimentos de esquerda e, posteriormente, aos trabalhos desenvolvidos pelos sindicatos de trabalhadores rurais, às ligas camponesas e outras entidades e instituições como a ala progressista da Igreja Católica, em favor dos desprotegidos da zona rural, culminando, em 2 de março de 1963, com a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei nº 4.214 (LEITE, 2002).

Daí que os primeiros anos da década de 60 foram marcados por mudanças significativas, principalmente no campo da educação popular, destacando-se: o Plano Nacional de Alfabetização, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964 após um ano de funcionamento, os Movimentos de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC), anunciando um novo paradigma de educação escolar centrada na concepção libertadora de educação.

Porém, com o golpe militar de 1964, todo esse panorama político, econômico, ideológico e educacional do País sofreu substanciais transformações. Desapareceu de cena todo o discurso crítico sobre a educação popular baseada nos princípios ideológicos dos movimentos sociais e populares, influenciados pelas idéias de Paulo Freire.

Esse método de educação popular tinha como suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolingüístico-cultural dos grupos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em oposição aos métodos tradicionais. Para Leite (2002, p. 43), o método Paulo Freire "[...] possibilita uma educação voltada para a solidariedade, para a práxis, em que o elemento político-social, econômico e cultural constitui, no seu ideal, a tecedura do processo de ensino-aprendizagem e da cidadania consciente". É importante destacar que, até o momento, estas têm sido as premissas que vêm favorecendo as propostas de algumas práticas pedagógicas no País, inclusive as do meio rural, a exemplo

das Pedagogias da Alternância desenvolvida pelos Centros Familiares de Formação em Alternância e a do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Embora houvesse a proliferação de programas e projetos oficiais para o meio rural, o analfabetismo permaneceu crescente. Para combatê-lo, o governo militar continuou insistindo nas campanhas, como a Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã) e, posteriormente, com o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), funcionando a partir de 1970, quando encontrou definitivamente uma forma de financiamento. Concebido como um sistema que visava o controle da população, sobretudo a rural, o governo tinha como objetivo ampliar a escolaridade, principalmente do povo nordestino, melhorando a rede física e os recursos materiais e humanos disponíveis (GADOTTI, 2000?). Caracterizava-se por refletir a ideologia da educação como investimento combinado à ideologização moral e cívica, princípios das políticas educacionais vigentes naquele período histórico, diferente da educação libertadora. Este programa de alfabetização de jovens e adultos atendia a população na faixa etária de 15 a 35 anos.

Além do MOBRAL, criou-se também programa especial ligados ao Ministério da Educação como o Pronasec, e o EDURURAL. Quanto ao Pronasec, criado através das proposições contidas no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), este programa propunha a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino e a redução da evasão e da repetência escolar, além da redistribuição eqüitativa dos benefícios sociais (LEITE, 2002). Além das proposições acima, Leite acrescenta outras recomendações do referido plano como:

> [...] a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campesina. Recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como

> agência de mudanças e transformações sociais (LEITE, 2002, p. 50).

Na avaliação das proposições e recomendações do Pronasec, Leite (2002) aponta para o fato de que o plano considerou, em raros momentos, como inadequada ao projeto a formação urbana dos professores que atuavam no ensino rural, os quais demonstravam pouco interesse pelas atividades campesinas e pelos padrões socioculturais e produtivos da zona rural; a questão da presença do professor leigo, das classes multisseriadas; inadequação do material didático e das instalações físicas da escola, na maioria das vezes, em estado bastante lastimável. Finalmente, faz uma crítica aos programas/projetos de natureza socioeducativa, que, além de seus objetivos institucionais, possuíam também os de modernização global, que estipulavam atividades específicas a serem realizadas no campo.

O EDURURAL, criado no Nordeste já no final da ditadura militar, vigorou de 1980 a 1985, sob a orientação do Governo Federal e da Universidade Federal do Ceará, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Este programa para a educação rural tinha como objetivo a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino, com vistas à melhoria das instalações físicas e dos recursos materiais e humanos.

Percebe-se que os programas/projetos educacionais desenvolvidos durante o regime militar para a educação rural, não asseguraram uma formação consistente ao rurícola, possibilitando sua fixação no campo de forma produtiva, consciente, com acesso à terra, ao crédito, assessoria técnica, capaz de revelar melhorias substanciais nas suas condições de vida. Tais programas, na verdade, estavam voltados para a questão do desenvolvimento ‘insustentável’ e a difusão da ideologia do consenso, garantida pelo modelo capitalista-dependente e pela manutenção do *status quo*.

A primeira metade dos anos 80 esteve voltada para a mobilização em torno do processo constituinte, pela democratização do nosso país mediante a participação popular, a garantia dos direitos e a conquista de espaços que assegurassem uma lei que fosse a expressão da demanda da sociedade brasileira. Com efeito, a Constituição de 1988 não só reconheceu como preconizou a participação dos cidadãos e cidadãs na formulação das políticas públicas, inclusive a de educação.

Com a redemocratização do País, a Nova República extingue o MOBRAL e cria a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que dispunha o MOBRAL. Em seguida, cria-se o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), mas, sem grande explicação para o povo, foi extinto no ano seguinte, isto é, em 1991. Em 1989, criou-se a Comissão Nacional de Alfabetização com o objetivo de elaborar diretrizes para formulação de políticas de alfabetização em longo, prazo que não foram assumidas pelo Governo Federal. Ao contrário, o Governo de Fernando Henrique Cardoso desconsiderou toda a educação popular, extinguindo a Comissão e, com a Lei do FUNDEF (9.424/96), vetou os recursos para esta modalidade de ensino, o que levou à não abertura de vagas pelos governos estaduais e municipais para educação de jovens e adultos (GADOTTI, 2000?).

Os anos que se seguiram foram assinalados por debates e discussões em torno da elaboração e aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Vale mencionar, no âmbito destas discussões, o papel das entidades e dos sindicatos na luta por uma lei que garantia uma escola pública de qualidade, tais como ANPEd, ANDES, CNTE. Finalmente, após vários debates com interesses antagônicos, aprovou-se, em dezembro de 1996, a LDBEN nº 9.394/96, conhecida também como Lei Darcy Ribeiro (SAVIANI, 1998).

No que tange à educação rural, essa lei representou um avanço ao adequar a escola à vida do campo o que não estava contemplado nas leis anteriores. No Título V, Capítulo II, Art. 28, afirma:

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

Apesar da flexibilização expressa na lei citada, no que diz respeito à questão dos conteúdos curriculares para a educação básica no campo, mantém-se ainda um ensino no campo com as mesmas características das escolas urbanas, ou seja, um currículo voltado para "[...] os conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização e, portanto, o ponto de partida e de chegada desse modelo é a cidade e seus referenciais", ou seja, totalmente urbanocêntrico; além disso, o currículo é voltado para certas classes sociais, isto é, é sociocêntrico, não considerando "[...] a diversidade de sujeitos sociais que constroem suas identidades não só no campo, mas também na cidade". Este currículo, finalmente, privilegia os conhecimentos relativos ao mundo ocidental, industrializado na forma de pensar e no estilo de vida homogêneo culturalmente — etnocêntrico. "É como se a cultura fosse algo homogêneo e os valores e a cultura camponesa, além de não serem considerados, são tidos como atrasados, conservadores" (SILVA, 2003, p. 161-162).

As conseqüências advindas desse saber/fazer pedagógico, num momento são explicadas pela formação precária dos professores (leigos), noutros, pelo fato de o docente ter uma cultura urbana, descontextualizada do cotidiano dos sujeitos que vivem e

trabalham no campo, que não concebem o campo como um espaço pluriétnico e multicultural, voltado para a labuta com a terra e com isso, segundo Ribeiro (2000, p. 2):

> [...] muitas famílias continuam deixando a zona rural em direção à periferias das cidades em busca, dentre outras coisas, de uma escola que possa significar oportunidade de futuro e emprego assalariado para os filhos. Para as famílias que permanecem e que enviam seus filhos para a escola rural, o ensino oferecido por esta, não os prepara para permanecerem na terra.

Sendo assim, as escolas localizadas no campo em consonância com as políticas públicas de educação, tanto em nível municipal, estadual como nacional, têm-se "[...] restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que, nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica[m] para os empregos urbanos" (RIBEIRO, 2000, p. 2).

Esta tem sido a característica da maioria das escolas públicas situadas no campo em nosso país. Uma escola em que o currículo não condiz com a realidade, as aspirações, as vivências e o interesse dos alunos, que considere os saberes acumulados e a cultura local, da família e da comunidade rural, em consonância com a agricultura familiar, fator de desenvolvimento econômico para as comunidades rurais, entendendo com Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 57):

> Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o trabalho agrícola.

Contrapondo-se a essa realidade, os movimentos políticos do campo brasileiro, como a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, a experiência acumulada pelos

Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), desenvolvida pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs), os movimentos sociais como o Movimento Sem Terra (MST), também com uma experiência pedagógica para a população campesina, juntamente com a UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB, propuseram uma discussão profunda sobre a situação da educação do campo no Brasil. Este movimento, de conformidade com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que prevê a regulamentação da educação nacional em todos os níveis e modalidades de ensino, promoveu em julho de 1998 a I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*. Nesta conferência, as discussões se deram em torno da formulação de diretrizes e políticas públicas de educação para o campo.

As discussões culminaram, em 4 de dezembro de 2001, com a aprovação por unanimidade, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo[3] – Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002/CNE/MEC, homologadas pelo Ministro da Educação em 12/02/2002.

A aprovação dessa diretriz tem um significado especial para os movimentos sociais, pois têm contribuído para o processo de elaboração, debate e discussão de diferentes instituições que atuam no campo. Outra conquista importante deste movimento é que, pela primeira vez na história da educação brasileira, são elaboradas políticas específicas para a educação básica no campo, resgatando uma dívida para com este setor (SILVA, 2003).

Para Silva (2003, p. 35), a aprovação desta diretriz significa que:

> [...] reconhecem o modo próprio de vida social do campo e o de utilização do seu espaço, enquanto elementos essenciais para a

[3] Conforme o *Relatório das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*,(Edla de Araújo Lira Soares, 2001) a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo neste sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

> constituição da identidade da população rural, de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira e a necessidade de definir procedimentos relativos a garantir a universalização do acesso à Educação básica e à Educação Profissional de Nível Médio, pela população do campo.

A aprovação dessa Diretriz representa também, segundo Fernandes (2004, p. 137-136):

> [...] um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem suas existências.

Uma conquista política importante desse movimento é a discussão que continua acontecendo em cada Estado, com a participação cada vez maior de organizações sociais, possibilitando a entrada desta questão na agenda dos governos municipais, estaduais e federal, subsidiando, inclusive, a construção da II Conferência. Desse modo, em agosto de 2004, realizou-se a II Conferência Nacional, com o tema “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, demonstrando com isso que o campo está em movimento e que os sujeitos que nele moram, trabalham e constroem suas vidas, lutam por uma educação mais vinculada à identidade campesina e não aceitam as políticas públicas hegemônicas de educação escolar instituída historicamente pelos governos em todas as esferas. Como diz Arroyo (2004, p. 70):

> Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos.

Essa Conferência fez as seguintes proposições: tornar o movimento reconhecido politicamente pelo Estado e pelos Governos; desenvolver esforços no sentido de que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública de maneira mais explícita e que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes, reconhecendo a dívida social, cultural e educacional que têm para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta; atuar para que seja reconhecida a especificidade de suas formas de viver e de ser; e, finalmente, procurar acelerar o processo que vem acontecendo, quanto ao reconhecimento da urgência de que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública, construída em diálogo entre o Estado, as diversas esferas do governo e os movimentos sociais do campo (CONFERÊNCIA NACIONAL..., 2004).

Como resultado de todo este movimento preocupado com a Educação do Campo, o Ministério da Educação institui, pela Portaria nº 1374 de 03/06/03, um Grupo Permanente de Trabalho com as seguintes atribuições: articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações. Estas ações se devem, por outro lado, à abertura e ao compromisso político do atual Presidente da República, Sr. Luiz Inácio Lula da Silva.

Como parte da política de revalorização do campo, a educação agora é entendida no âmbito governamental ao lado da reforma agrária e do desenvolvimento da agricultura familiar, como instrumentos indispensáveis de inclusão social. Desse modo, uma política

de educação do campo, para ser capaz de promover o bem-estar e a qualidade de vida aos diferentes sujeitos, deve, necessariamente,

> [...] estar articulada e integrada às diferentes políticas estruturadoras do desenvolvimento sustentável como acesso à terra, planejamento da produção e o acesso aos mercados, garantia de crédito diferenciado e de preços adequados, infra-estrutura social e produtiva, assessoria técnica, investimentos em pesquisas, além de ser capaz de conjugar educação e formação para o trabalho numa matriz pedagógica que considere os saberes acumulados e a cultura local. (CONTAG, 2004, p. 11).

O movimento marca um novo capítulo na História da Educação Brasileira com o nascimento de um projeto de educação, "[...] protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais" como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 7).

A educação do campo deve assegurar, à população campesina, um ensino que garanta alavancar o desenvolvimento sustentável local, o fortalecimento da agricultura familiar, com crédito, assessoria técnica e o uso de recursos naturais que contribuam para a auto-sustentabilidade de identidades culturais locais, favorecendo o protagonismo dos que vivem da terra, entendendo com Palmeira & Guimarães (2002, p. 339) que:

> [...] uma educação para o desenvolvimento local e sustentável requer processos educacionais que possibilitem a formação de cidadãos autônomos e críticos, a base para o avanço individual e o conseqüente desenvolvimento social. Cidadãos com capacidade de enfrentar um mundo em mudanças e conflitos, que contribuam para soluções e transformações da realidade, porém não só sob o aspecto econômico e material como também levando em conta os sentimentos e emoções, para um viver solidário e feliz, pessoal e social.

Para tanto, é preciso construir uma política pública de educação do e no campo em consonância com a concepção de educação escolar e de ensino defendida pelos

movimentos sociais, pela experiência dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Nesta perspectiva, é construir uma educação que compreenda o campo como "[...] espaço da cultura, dos sujeitos, da produção da vida, da democratização das relações sociais, da solidariedade, do desenvolvimento de experiências [...] e, uma grande referência para a construção da justiça social" (CONFERÊNCIA NACIONAL..., 2004, p. 5-6).

Entre diferentes iniciativas locais ou regionais, cabe destacar que as EFAs são instituições de âmbito internacional que têm por base todas estas preocupações. Trata-se de uma organização educacional que busca promover o auto e o sociodesenvolvimento local sustentável, mediante o fortalecimento da agricultura familiar e a formação integral do jovem do campo, dotando o indivíduo de condições para que ele sobreviva e permaneça no seu local de origem, de maneira digna e respeitosa.

2 HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS

2.1. *MAISONS FAMILIALES RURALES*: ORIGEM DO MOVIMENTO NA FRANÇA

A Tapeçaria

> Pense numa tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios e linho, de seda, de algodão e de lã, com cores variadas. Para conhecê-la, seria interessante conhecer as leis e os princípios de cada um desses tipos de fios. Entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fios da tapeçaria é insuficiente para conhecer não somente essa nova realidade já tecida, ou seja, as qualidades e propriedades próprias a esta textura, mas também é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e configuração (MORIN, 1990, p. 113).

Pensar *numa tapeçaria contemporânea* é pensar uma experiência de educação inovadora do campo desenvolvida pelas Escolas Famílias Agrícolas presentes no mundo inteiro, com tantos fios e de diferentes cores e como são tecidos, é o propósito deste capítulo ao descrever a origem, o percurso e a complexidade desta experiência vinda de tão longe e que se espalhou para todas as regiões brasileiras.

A história do surgimento das *Maisons Familiales Rurales* ou Casas Familiares Rurais francesas e a construção da Pedagogia da Alternância têm origem na década de 30 do século XX, e, segundo Nosella (1977, p. 18-19), “[...] foi à idéia de uma Escola realmente para o meio e do meio rural; uma Escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico”.

A criação dessas escolas remonta ao ano de 1911 quando um sacerdote católico, Padre Abbé Granereau (1885–1988), filho de camponês e que vivenciou muito de perto as injustiças e pressões, entre outras dificuldades do homem do campo, na luta em busca de uma vida mais digna, funda um sindicato rural com o objetivo de ajudar os camponeses a

superarem a situação de isolamento e individualismo proporcionado pelas elites francesas (NOSELLA, 1977).

Em 1914, após três anos de intenso convívio junto aos camponeses e observando a falta de perspectivas destes, Granereau chegou à seguinte conclusão: o problema agrícola nada mais era do que um problema de escola. Ou seja, para reverter o quadro de miséria em que se encontravam os camponeses, necessários se fazia oferecer-lhes uma formação escolar voltada para a agricultura, particularmente para os jovens, pois estes estariam aptos, no futuro, a construírem pequenas empresas rurais. Entendia ele que as escolas instaladas no e para o meio rural, direcionadas para os jovens que lá viviam, eram na verdade escolas urbanizadas e não atendiam efetivamente aos interesses destes sujeitos.

Diante desta convicção e do desinteresse do Estado Francês e da Igreja com a formação da juventude rural, o pároco chegou a afirmar que:

> [...] o Estado, através de seus professores(as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça [...] é preciso encaminhá-lo nos estudos [...] vencerá na vida melhor que seu pai [...] conseguirá uma boa posição social . (NOSELLA, 1977, p. 19).

Assim é que, em 1930, o pároco deixa voluntariamente uma paróquia urbana e se instala numa pequena paróquia rural. Com a sua chegada, entendendo ele que sua missão na Terra não se resumiria somente em celebrar missas e dar aulas de religião, mas também em formar os jovens e ajudar as famílias de sua paróquia, na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico, dá início às primeiras conversas com alguns agricultores com o objetivo de encontrarem uma fórmula para que os jovens dessem prosseguimento aos estudos, sem, contudo, se deslocarem do meio rural.

Granereau sabia das dificuldades a serem enfrentadas no sentido de ver funcionando uma escola coerente com o contexto em que estava localizada. Uma delas era a de combater o preconceito arraigado na mente de alguns pais camponeses, segundo o qual, em termos de empregabilidade, conforto e qualidade de vida, morar na cidade era muito melhor do que viver no campo. Uma segunda questão seria criar uma escola onde os jovens pudessem estudar e trabalhar junto à família ao mesmo tempo, pois muitas crianças e jovens evadiam das escolas para ajudar os pais nas atividades agrícolas. Por fim, preocupava o pároco a questão curricular das escolas rurais, pois só transmitiam conteúdos da escola urbana, como ocorre na maioria das escolas do meio rural ainda hoje no Brasil. Além do mais, havia sempre um preconceito contra a vida no campo, visto sem progresso ou possibilidades de crescimento. A visão era mais favorável à vida na cidade.

Desse modo, o pároco, juntamente com pequenos agricultores franceses, atentos a partir de então, para as conseqüências advindas da escola formal para a formação dos seus filhos como, por exemplo, o afastamento do educando do meio rural, observava que:

> [...] as escolas urbanas servem para formar cidadãos para a cidade. Quantos, verdadeiros agricultores você tem visto sair das escolas oficiais de agricultura? Para nós agricultores é sempre a mesma coisa, ou instruir-se e deixar a terra, e prosseguindo num tom um tanto desanimado, ou para não deixar a terra, ficar ignorantes a vida toda. (NOVÈ-JOSSERAND, 1998 apud BEGANAMI, 2004).

A partir dessa percepção, surge o desejo de construir uma escola do campo que efetivamente atendesse aos filhos e filhas dos pequenos trabalhadores rurais. Assim, em 21 de novembro de 1935, num lugar chamado *Sérignac-Péboudou*, interior da França, nasce a *Maison Familiale Rurale* ou Casa Familiar Rural. A partir desta experiência, iniciou-se a primeira Casa Familiar de Lauzun, em 1937.

Como relatam, também, outros estudos (AECOFABA, 1999; GIMONET, 1999; QUEIROZ, 2004) sobre a origem desta experiência educacional, um pequeno agricultor, presidente do Sindicato Rural, Sr. Jean Peyrat, não se conformava com a falta de vontade do seu filho Yves de 14 anos, em continuar os estudos depois de terminar o primário. Dizia Yves: “Papai, eu te obedecerei em tudo, mas a escola superior, terminou, eu não voltarei mais. Eu quero ser agricultor. Lá não se faz agricultores” (GRANERAU, apud QUEIROZ, 2004, p. 66). O pai, ao procurar o padre Granerau, batalhador e grande incentivador dos movimentos sociais, na busca de uma saída para esta questão, este apontou-lhe possíveis soluções, tanto no ensino privado como no público. Porém todas as idéias foram refutadas, pois, segundo o agricultor, nenhuma delas contemplava o pleno desejo do pai e do filho, porque implicavam o afastamento do menino do meio rural e não levavam em conta a sua realidade e o sonho de ajudar o pai no campo.

O diálogo prosseguiu e houve uma reunião na casa paroquial em setembro de 1935, onde, além do padre e do agricultor Jean Peyrat, estavam presentes três outros colegas agricultores, pais de jovens que, posteriormente, formariam a primeira turma de alunos. Neste encontro, por conta do impasse estabelecido, a solução do padre foi a de se oferecer para cuidar pessoalmente do prosseguimento dos estudos do jovem, impondo, porém, algumas condições aos pais, entre as quais encontrar alguns colegas para Yves, que viessem a ajudar na manutenção e no material necessário e que tomassem parte na responsabilidade da empreitada.

Os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, na própria casa paroquial, seguindo a orientação teórica do sacerdote e, em seguida, voltavam à sua propriedade agrícola, onde os pais se comprometeriam em deixar tempo suficiente para auxiliarem seus filhos nos deveres escolares.

A última exigência constitui os princípios básicos do nascimento desta experiência de escola do campo, ou seja, *a alternância integrativa e o associativismo* e, segundo Nosella, esta "[...] foi uma fórmula que satisfez aos agricultores e aos anseios da formação do Sacerdote" (1977, p. 21).

O padre tornou-se o primeiro monitor da Casa Familiar Rural. As aulas não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado e o material de estudo vinha dos cursos organizados por um Instituto Católico que ofertava um curso de agricultura por correspondência. A tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguirem esses cursos, com um conteúdo totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral consistia numa reflexão informal entre os jovens e o sacerdote sobre diferentes assuntos: religião, formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre valores do campo, entre outros.

Em relação à questão legal, pensou-se na inscrição dos alunos em um curso de correspondência, autorizado por uma lei que dava aos pais o direito de formar seus filhos no meio rural. No estudo de Nosella (1977), além dessas questões de organização e estruturação desta escola, o autor chama atenção para outras características da *Maison Familiale Rurale*, como: a manutenção da estreita relação desta com os sindicatos rurais e com o movimento da Ação Católica Francesa, através da Juventude Agrícola Católica (JAC), o que, segundo ele, (1977, p. 22), "[...] significa que a *Maison Familiale* nunca foi uma escola isolada da Ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio".

Um outro elemento destacado por ele sobre a *Maison Familiale*, nesse primeiro período, "[...] é a ação e reflexão dos jovens alunos realizadas no meio social deles, participando nas organizações e reuniões sócio religiosas de suas comunidades, procurando melhorar a situação de seu meio" (NOSELLA, 1977, p. 22).

No processo de expansão das *Maisons Familiales* na França, entre 1944/45, ocorreu uma crise no interior da União Nacional das *Maisons Familiales*, criada em 1942. A crise

se deu a partir de seu fundador – o sacerdote, pois, na avaliação dos agricultores, o bom sacerdote não era um bom administrador. Um outro problema diz respeito à questão da concepção e da doutrina da *Maison Familiale.*

O sacerdote cogitava uma Escola camponesa em sentido total e extremado, sem abertura para a cidade ou para outras formas de educação. Ele queria, segundo os agricultores, uma formação rural muito fechada desde o primário até a Universidade rural. Este fato, associado às questões de ordem administrativa, acabou gerando uma crise no interior das *Maisons Familiales* (NOSELLA, 1977).

Toda essa crise culminou com o afastamento do Abbé Granereau do Movimento, marcando uma nova etapa na história das *Maisons Familiales*, tanto do ponto de vista administrativo e financeiro, como também quanto a uma 'pedagogização' do movimento. Para isso, foram chamados técnicos em educação e pedagogia com o objetivo de estudar e sistematizar o movimento, buscando noções em outras escolas pedagógicas, dando assim às *Maisons Familiales* uma concepção teórica e técnica com vistas a saírem da intuição e do improviso. Como afirma Nosella (1977, P. 24-25), "[...] O sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletir sobre o que isso poderia representar para a Educação. [...] Inventaram o internato, mas não construíram uma teoria sobre o ambiente educativo".

Daí que, no processo de estruturação teórico-pedagógica das *Maisons Familiales*, aparece o Educador André Duffaure (1946/47), responsável pela elaboração do famoso instrumento pedagógico denominado de Plano de Estudo, constituindo-se até o presente o instrumento pedagógico mais importante no processo ensino-aprendizagem dos Centros Familiares de Formação por Alternância. No decorrer de suas atividades, as *Maisons Familiales* foram elaborando sua própria pedagogia. Esta elaboração foi progressiva e

operacionalizada por uma permanente pesquisa-ação, unindo a experimentação no ambiente interno e a pesquisa de práticas e teorias no ambiente externo.

Um outro aspecto importante nesta fase das *Maisons Familiales* diz respeito à questão da formação dos monitores. Houve ampliação do tempo de formação destes, como também passaram a ter não apenas uma formação pedagógica, mas também técnico-agrícola, devido às exigências internas e externas, ou seja, tanto por parte do movimento como por parte do governo francês, em virtude da exigência do aumento do nível de escolarização adotada naquele país.

Essa escola foi ganhando visibilidade no próprio território francês, passando de 30 escolas em 1945 para 500 escolas, em 1960, sendo preciso frear sua expansão e, inclusive, ocorrendo o fechamento de algumas escolas na França, para não cair no risco da perda da originalidade, nem tampouco do princípio fundamental da alternância: estudo-profissão.

Por fim, a primeira relação de caráter internacional das *Maisons Familiales Rurales* francesas se estabeleceu com a Itália, onde estas passam a ser chamadas de *Scuola della Famiglia Rurale ou Scuola-Famiglia.* A experiência italiana nasceu pela ação de políticos e apoiada pela Igreja Católica, sendo que a metodologia francesa foi adaptada à realidade da Itália. A fórmula foi também exportada para outros países, inclusive o Brasil (NOSELLA, 1977).

A organização, no decorrer destes 69 anos (2004), cresceu e se expandiu por toda a Europa, África, Ásia, América Latina e América do Norte, especificamente no Canadá. Entretanto, mantiveram-se os princípios básicos da proposta inicial, entre eles: a responsabilidade e a condução dos trabalhos da experiência pelas famílias, através de associações próprias e a adaptação da pedagogia ao meio rural, como uma forma de dar ao indivíduo a formação integral e, com isso, ajudar no desenvolvimento do seu meio.

Atualmente, cada país tem uma associação nacional e associações regionais. Todas se agrupam na Associação Internacional do Movimento Famílias Rurais (AIMFR). Sua sede está localizada em Paris, França, e, no âmbito internacional, contam com o apoio da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMRF), com sede em Bruxelas, Bélgica.

2.2 EXPERIÊNCIA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: ORIGEM E ORGANIZAÇÃO DAS EFAs NO BRASIL

A experiência das Escolas Famílias Agrícolas e da Pedagogia da Alternância no Brasil surge no ano de 1969, no meio rural, em três municípios ao mesmo tempo: Olivânia, distrito de Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul, todos no Estado do Espírito Santo, por iniciativa do jesuíta italiano Pe. Humberto Pietrogrande, que chegou ao Brasil por volta de 1965. Estas experiências foram-se expandindo por todo o país e atualmente existem sete Centros Educativos que trabalham com a Pedagogia da Alternância, denominados de Centros Familiares de Formação por Alternância: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), Escolas Populares de Assentamentos (EPAs), Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs) no Estado de São Paulo e as Casas das Famílias Rurais (CdFRs) (QUEIROZ, 2004).

Vamos analisar, aqui, a experiência da Pedagogia da Alternância desenvolvida pelas EFAs, particularmente a Escola Família Agrícola José Nunes da Matta de Angical – Bahia, objeto desta pesquisa. Todavia, para compreendermos e aprofundarmos o estudo sobre esta Escola, faz-se necessária uma descrição histórica sobre a origem desta experiência de educação do campo em nosso país.

O interesse do Padre Humberto Pietrogrande em fundar uma Escola Família Agrícola no Espírito Santo, começou a partir das suas andanças pelo nosso país, particularmente no Estado do Espírito Santo, ficando impressionado com a situação socioeconômica do povo capixaba, em sua grande maioria descendente de imigrantes italianos e alemães, bastante diferente da situação dos que foram para o Rio Grande do Sul (NOSELLA, 1977).

Muito embora a região apresentasse um potencial humano elevado, este não era aproveitado, apesar de estar em condições de desenvolver experiências de promoção comunitária, por praticar a agricultura familiar e esta era, portanto, o grupo social de maior consistência. As famílias apresentavam as seguintes características: "[...] baixa renda *per capita*, agravada pela crise dos cafezais, baixo nível de educação, economia essencialmente agrícola, etc". (CEAS, 1971, p. 2). Diante deste quadro, o padre se convenceu de que era preciso fazer algo para o interior capixaba, na perspectiva do desenvolvimento econômico, religioso, cultural e social.

Para viabilizar o projeto das EFAs, criou-se o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, fundado em 1968, entidade promotora e mantenedora, sem fins lucrativos, sob a presidência do pároco. Além desta entidade, fundou-se também a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo – AES, Organização Não-governamental, criada na Itália, para ajudar no processo de implantação, assinatura de convênios e arrecadação de recursos para a manutenção das referidas escolas. A AES viabilizou a visita de técnicos italianos com o objetivo de analisar a região e a situação local, inclusive o modelo da Escola Família Agrícola para o Brasil. Além disso, mediante bolsas, alguns técnicos brasileiros foram estudar na Itália, com o objetivo de servir à ação de promoção social na área, contando com a ajuda de vigários estrangeiros, amigos do Pe. Humberto Pietrogrande (NOSELLA, 1977).

A experiência das EFAs aqui implantadas teve como referência as escolas de alternância da Itália e, no início, as escolas acolhiam somente rapazes. Somente após alguns anos, em decorrência de várias discussões, implanta-se em Iconha, no mesmo Estado, uma escola para moças, filhas de pequenos agricultores.

As primeiras iniciativas ganharam visibilidade e as escolas foram-se ampliando, tanto para o interior capixaba, como para outros Estados brasileiros, a exemplo do Estado da Bahia, sob o intercâmbio do MEPES, havendo a necessidade de criação de um Centro de Formação para Monitores e para os educadores que viessem atuar com a Pedagogia da Alternância, como uma forma de garantir a identidade do projeto, pois esta escola exige um outro educador diferente da maioria dos educadores presentes nas escolas do meio rural.

Vale ressaltar que o processo de implantação das EFAs, no Brasil, teve início no auge da ditadura militar, período em que o campo sofreu um processo de total abandono por parte dos poderes públicos, excluindo a agricultura familiar. As políticas públicas para o campo, naquela época, estavam centradas na grande produção agropecuária, no modelo de agricultura patronal, voltado para monoculturas e o mercado externo, associado à sofisticação tecnológica, conhecida como modernização conservadora, conforme visto no capítulo anterior. Como conseqüência deste modelo de desenvolvimento econômico, ocorre a proletarização dos trabalhadores rurais e a liberação de mão-de-obra.

Begnami (2004) diz que as EFAs no Brasil, no decorrer dos seus 36 anos, já passaram por quatro fases, datando a primeira do final dos anos 60 e início dos anos 70, compreendendo a fase da criação desta experiência no Brasil. Eram escolas informais de curso livre, sem nenhuma autorização legal por parte dos órgãos competentes, com duração de dois anos e o público era de jovens rurais, filhos de produtores familiares, na sua maioria com mais de 16 anos de idade, isto é, fora da faixa etária escolar.

Nessa fase, o MEPES assumia a responsabilidade financeira e gestora, caracterizando assim uma escola *para* o campo e não *do* campo. Só mais tarde, as associações formadas pelas famílias — produtores familiares, pessoas e entidades afins — assumem essas obrigações tornando-as escolas *do* campo, protagonizadas por estes atores sociais. O Plano de Formação tinha como finalidade a formação de agricultores-técnicos, com ênfase na construção do projeto do aluno para sua permanência no campo, a formação humana e cidadã. Havia também uma preocupação com o engajamento do alternante nas comunidades, nos movimentos sociais e sindicais do campo. Segundo Begnami (2004), os resultados desta primeira fase foram positivos, pois a maioria dos ex-alunos permaneceu no campo desenvolvendo atividades na agricultura e inclusive muitos deles são pais, avós de alunos de hoje.

A segunda fase vai do começo dos anos 70 ao início dos 80, quando ocorre o processo de formalização da escola como unidades didáticas autônomas e sua expansão no Estado do Espírito Santo como também para outros estados brasileiros. Têm início os cursos supletivos regulares, hoje Educação de Jovens e Adultos (Lei 9.394/96), no começo em dois anos e depois em três, com diploma de conclusão do ensino fundamental e pré-qualificação profissional em agropecuária. O público era o mesmo: jovens adolescentes acima de 14 anos de idade, filhos de agricultores familiares.

O plano de formação nessa fase tinha como finalidade à pré-qualificação profissional e a escolarização formal. Por conta do funcionamento irregular e entendendo a educação no campo do direito, emerge o movimento dos agricultores, pais de alunos, em prol do reconhecimento da escolarização ofertada pelas EFAs pois, a universalização do ensino, garantida pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor na época — Lei 5.692/71, obrigava apenas as quatro séries primárias.

Desse modo, segundo Begnami (2002, p. 109), “[...] as comunidades sem escola básica do campo e sem uma política definida apropriada à educação rural, colocam esta demanda para a EFA como salvadora de uma situação que é caótica em todo o país”. Para ele, portanto, as EFAs surgem na maioria das comunidades como uma alternativa ao processo de escolarização em virtude da falta de escolas no campo, tornando-se um fator de risco para a proposta político-pedagógico desta experiência inovadora de educação — a Pedagogia da Alternância.

É dessa fase também, de acordo com esse autor, a criação do antigo 2º Grau (Lei 5.692/71), curso profissionalizante, no qual o ensino agrícola recebeu a denominação de Habilitação Plena de Técnico em Agropecuária, atualmente ensino médio e educação profissional (Lei nº 9394/96), para os egressos do ensino fundamental. A primeira escola nesta modalidade de ensino foi a de Olivânia, no município de Anchieta – ES, em 1976, vindo, posteriormente, a escola de Riacho de Santana na Bahia, em 1984. Até o ano de 2002, existiam 21 EFAs de Ensino Médio e Ensino Profissionalizante, presentes em dez Estados brasileiros (QUEIROZ, 2004).

A terceira fase vai do início dos anos 80 ao início dos anos 90, quando ocorre um processo de expansão desta experiência, a criação das associações e a alternância de ensino regular, isto é, passando de escolas de suplência para escolas de 5ª à 8ª série. Isso se deveu, mais uma vez às organizações camponesas reivindicando o direito à escola, como afirma Begnami (2004, p. 8), “[...] querem uma escola diferente com uma identidade própria de escola do campo”.

Por conta da expansão das EFAs em todo o país demandando acompanhamento, bem como a falta de recursos financeiros para gerir essas escolas, funda-se, em 1982, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), organização de articulação em nível nacional, atualmente com sede em Brasília – DF.

O plano de formação para o ensino fundamental tem como finalidade a escolarização e a orientação profissional; já o plano de formação para o ensino médio está voltado para a formação geral e a educação profissional. Embora as EFAs tenham instituído a formação profissional, tanto no nível fundamental como no médio, estas escolas dão ênfase à questão da cidadania, da politização e formação de líderes, sobrepondo-se aos aspectos da profissionalização (BEGNAMI, 2004).

Esse autor revela que o plano de formação ainda hoje sofre problemas de ordem legal, pois os órgãos oficiais que regulamentam a educação básica no Brasil tentam sufocar alguns instrumentos metodológicos específicos da Pedagogia da Alternância, a exemplo do Plano de Formação. A questão tão antiga é a seguinte: as EFAs adotam um currículo oficial ou plano de estudo? A LDB em vigência – Lei 9.394/96 em seu artigo 23 trata da questão da alternância e é exatamente nas brechas dessa lei que o plano de formação das EFAs é "[...] construído a partir de planos de estudo, ou seja, com temas geradores, ligados ao contexto" (BEGNAMI, 2004, p. 9).

Daí que as EFAs não adotam o livro didático — instrumento de ensino ou na maioria das vezes usados como "manual didático" (d'ÁVILA, 2001) — freqüentemente utilizado em nossas escolas, inclusive nas do meio rural no processo educativo — por serem inadequados ao campo e ao sistema alternante, ou seja, os livros didáticos são essencialmente urbanos. Os conteúdos estudados nas EFAs têm como referência o Plano de Formação, que nas escolas oficiais, corresponde às chamadas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para tanto, o processo de ensinar e de aprender nas EFAs tem como ponto de partida os temas geradores elaborados em conjunto entre monitores e alunos nos Plano de Estudo.

Os temas geradores do método dialético da pedagogia de Paulo Freire constituem a base dos currículos das EFAs e são sempre voltados para o contexto local, as vivências, os

saberes e a cultura dos jovens alternantes. Os livros didáticos existentes na escola objeto de estudo desta pesquisa, por exemplo, são doações de pessoas, entidades e servem como recurso didático de pesquisas para alunos e monitores e, também, para atividades de trabalhos de grupos em sala de aula e fazem parte do acervo da biblioteca da escola.

Um aspecto desta nova fase, destacado por Begnami (2004), é o fato de crianças estarem freqüentando as EFAs e, para ele, este é um fenômeno tipicamente brasileiro (por conta do vazio de escolas públicas para este segmento no campo), ocorrendo desse modo mais escolarização do que profissionalização e, conseqüentemente, há pouca interferência na realidade socioprofissional e vice-versa, diferentemente de outros países como também do momento de implantação, quando apenas eram recebidos jovens acima de 16 anos de idade. Outra característica desta fase abordada pelo autor diz respeito à criação de uma associação mantenedora, responsável pela gestão político-pedagógica antes mesmo da criação da escola.

A quarta fase se inicia nos anos 90 vindo até os dias de hoje, sendo caracterizada pelo fortalecimento da UNEFAB, das regionais e da adequação da formação do jovem ao mundo rural por conta das mudanças da sociedade globalizada e das novas tecnologias. Há de se registrar nesta fase a presença da Solidariedade Internacional dos Movimentos de Formação Rural (SIMFR), com ajuda financeira inicialmente para algumas regionais e, a partir de 1997, após convênio com a UNEFAB, estendendo ao conjunto das EFAs de todo o Brasil.

Em virtude das mudanças do mundo globalizado e das novas tecnologias praticadas na agricultura patronal e, como conseqüência, do aumento das desigualdades sociais no campo, agravado pela falta de educação, de políticas agrárias e agrícolas voltadas para a agricultura familiar, as EFAs vêm discutindo e sugerindo respostas para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura familiar, através da formação dos agricultores e dos

jovens alternantes por ser esta uma fonte de renda e de geração de emprego, evitando assim o êxodo rural, a miséria e a pauperização do sujeitos que vivem no campo. Desse modo, segundo Begnami (2004, p. 11), "[...] A urgência do empreendedorismo e a busca da diversificação das atividades no meio rural vão sugerir e orientar os novos planos de formação dos jovens nas EFAs, na busca de soluções e futuro condigno no meio rural".

Nesse contexto, a UNEFAB vem desenvolvendo ações e atividades que configuram esta nova fase de desenvolvimento das EFAs no Brasil, com vistas a responder à demanda dos jovens, de sua família e da comunidade na chamada sociedade do conhecimento, a saber:

- plano de formação pedagógica inicial de monitores com formação específica para a prática com a alternância;
- plano de formação das famílias, sobretudo, pais, mães e responsáveis;
- formação dos dirigentes das associações;
- plano de formação dos diretores/coordenadores das EFAs;
- seminários nacionais e internacionais como estratégias de formação continuada para membros das equipes pedagógicas regionais e nacional;
- viagens de estudo às Casas Escolas Agrícolas, em Portugal, EFAs na Espanha e *Maison Familiales Rurales* de Educação e Orientação da França, para ver como adaptaram suas formações aos novos desafios vividos no campo;
- mestrado internacional como estratégia de formação de formadores;
- planos de formação de alunos mais apropriados à realidade local, às idades e às diversificações profissionais;
- mais clareza e preocupação com os princípios norteadores das EFAs:
  associação das famílias, alternância integrativa, formação integral do jovem e desenvolvimento sustentável;
- articulação com outras forças sociais como as centrais sindicais, CONTAG e FETAG's;
- articulação com o mundo acadêmico;
- participação com representação em conselhos de desenvolvimento rural em níveis estadual, municipal e nacional;
- articulação com a ARCAFAR para, entre outras coisas, articular conjuntamente no âmbito nacional: 1. uma política pública federal para o financiamento de parte dos custos das Escolas; 2. uma política de Crédito para financiar o Projeto Profissional dos Jovens e o acesso à terra; 3. buscar conjuntamente o reconhecimento público da pedagogia da alternância e das EFAs e CFRs como

> unidades pedagógicas autônomas, legítimas de formação profissional e escolarização; 4. conseguir financiamento para cursos de formação dos monitores, pais, parceiros, ex-alunos (BEGNAMI, 2004, p. 15-16).

Finalmente, Begnami (2004) aponta em seu texto os desafios atuais ao desenvolvimento da Pedagogia da Alternância no Brasil. Por considerarmos de extrema relevância os desafios apontadas pelo autor por conta de as EFAs terem assumido a demanda da educação básica no campo no Brasil há quase quarenta anos, em virtude do vazio deixado pelas políticas públicas de educação para este segmento da sociedade, destacam-se aqui todos eles.

> Um dos maiores desafios é a manutenção financeira das escolas de uma forma mais efetiva, por parte do poder público, sem a perda da autonomia administrativa e pedagógica. A manutenção das EFAs, desde as pioneiras do sul do Espírito Santo, sempre foi um problema sério. As primeiras experiências foram mantidas, quase exclusivamente, com recursos de Organizações Não Governamentais – ONG's – do exterior. As parcerias com o poder público municipal são mais recentes e os repasses, via subvenção social, são limitados e intermitentes.
>
> O reconhecimento da pedagogia da alternância pelos órgãos federais que regulam a educação é um desafio que nos coloca a possibilidade de existir como direito à diferença, ou seja, garantindo as nossas especificidades sem precisar maquiar a proposta da Pedagogia da Alternância, dependendo a vida toda de disposições transitórias e das brechas para experiências.
>
> A diversificação de profissões nos planos de formação das escolas é outro grande desafio do momento. Aliás, a diversificação de atividades no campo brasileiro, tem se mostrado como sendo uma das potencialidades para a empregabilidade e a vida com dignidade no campo.
>
> A produção de material didático apropriado como os *cadernos didáticos* é um desafio à prática da alternância. Os materiais existentes como o livro didático são urbanos e totalmente inadequados ao campo e ao sistema alternante.
>
> A implantação do *projeto profissional do aluno* é, talvez, um dos maiores desafios das EFAs. Ele aponta em si um potencial de empreendimento, possibilidade de geração de renda, emprego e, conseqüentemente, perspectiva de qualidade de vida no meio rural ou onde quer que o egressa esteja. Mas o projeto de vida pode resultar em êxito se contar com o apoio de outros setores da sociedade como, por exemplo, o

> crédito e o acompanhamento técnico entre outros. (BEGNAMI, 2004, p. 16).

Os desafios são muitos... Mas as EFAs não param de crescer; a cada ano novas escolas são criadas e outras em fase de implantação. Em 2004, no Brasil, existiam 124 Escolas Famílias Agrícolas nos diferentes Estados brasileiros[1], todas filiadas a uma regional, num total de 11 e associadas à UNEFAB (BEGNAMI, 2004). São as seguintes as associações regionais com seu período de criação, de acordo com o Quadro 1 a seguir:

AECOFABA – Associação das Escolas Comunidades das Famílias Agrícolas da Bahia;

AEFACOT – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins;

AEFARO – Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia;

AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas;

FUNACI – Fundação Padre Dante Civiero;

IBELGA – Instituto Belga;

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo;

RACEFFAES – Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo;

RAEFAP – Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá;

REFAISA – Rede das Escolas Famílias Integradas do Semi-árido;

UAEFAMA – União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão.

---

[1] Espírito Santo: 24; escolas; Bahia, 30; Minas Gerais, 13; Piauí, 11; Maranhão, 19; Roraima, Amapá 05; Goiás, 03; Mato Grosso do Sul, 02; Tocantins, 02; Rio de Janeiro, 03; Pará, 02; Sergipe, 01; São Paulo, 01; Mato Grosso, 01; Ceará, 02, Amazonas, 01.

Quadro 1 - Associações regionais e respectivos períodos de criação.

REGIONAL	MEPES	AECOFABA	FUNACI	AEFARO	AMEFA	IBLEGA	UEFAMA	REFAISA	AEFACOT	RAEFAP	RACEFAES
ANO	1968	1979	1989	1992	1993	1994	1997	1997	1997	2000	2003

Queiroz (2004, p.35) chama a atenção para alguns aspectos que marcaram e continuam marcando esta experiência inovadora de educação no Brasil. O primeiro é que o processo de implantação de muitas das EFAs teve e continua tendo uma "[...] estreita ligação com a Igreja Católica [sendo] algumas ligadas à Igreja de Confissão Luterana, seja diretamente através da forte presença de religiosos, seja através de movimentos e organizações eclesiais". Um outro aspecto é que as experiências brasileiras são de inspiração italiana e já nascem como escolas, enquanto, na França, surgiram como Casas Famílias Rurais. Isto significa que, no Brasil, há uma preocupação com a escolarização, enquanto na França esteve sempre voltada para a organização dos trabalhadores no campo. O terceiro é que as nossas escolas sempre contam com apoio financeiro de entidades européias, fato presente na EFA de Angical.

2.3 EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NA BAHIA

Na Bahia, a primeira experiência de EFA com sua pedagogia — a Alternância — se deu no município de Brotas de Macaúbas, implantada em 1974 e com início de funcionamento em 1975. Esta iniciativa se deu a partir do trabalho de base de

Evangelização e Promoção Humana, realizado pelo Padre Aldo Lucchetta, motivando outros municípios baianos a investirem na criação de novas EFAs.

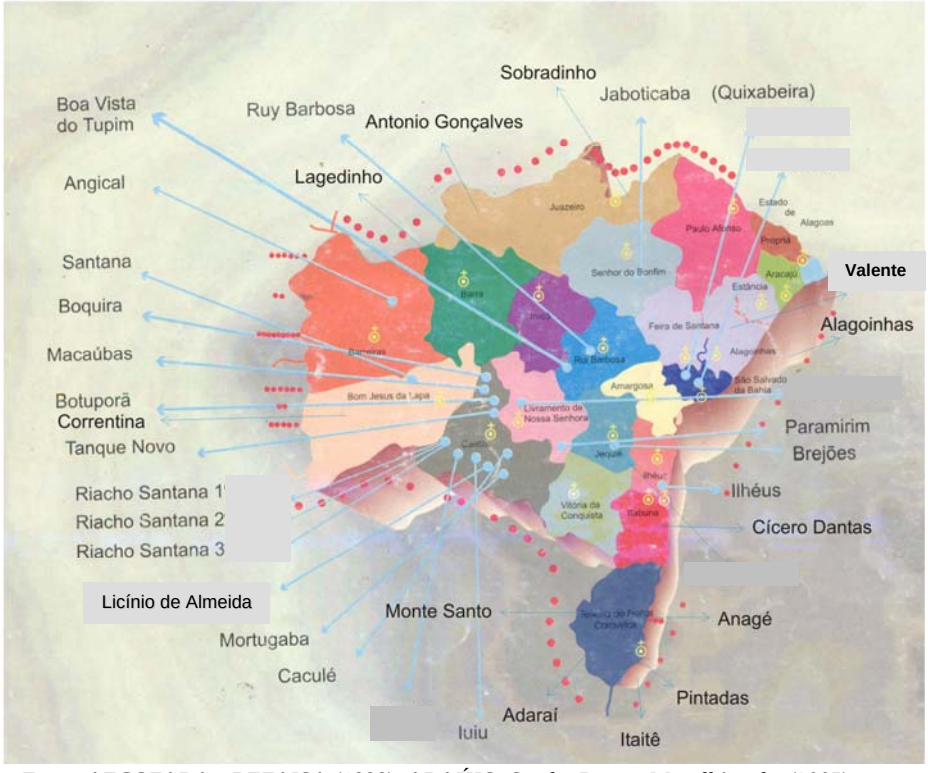
A expansão dessa experiência inovadora de educação para os filhos e filhas de pequenos produtores familiares rurais na Bahia foi grande desde o início, surgindo a necessidade de criação de uma associação regional que reunisse as associações locais mantenedoras das Escolas Famílias Agrícolas existentes. Daí o nascimento da Associação Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), em 4 de setembro de 1979, filiada à UNEFAB e fundada por iniciativa de um grupo de agricultores, religiosos e lideranças comunitárias das várias Escolas Famílias Agrícolas existentes na Bahia.

Segundo Begnami (2004), a experiência da AECOFABA marca uma nova fase na história da criação das EFAs no Brasil, pois, mesmo havendo uma ligação com líderes religiosos, as EFAs são criadas a partir de uma associação, possibilitando efetivamente a participação das famílias dos agricultores no processo de gestão da escola.

Além dessa associação, criou-se a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-árido (REFAISA), compreendendo os Estados da Bahia e Sergipe. Estas assessoram, técnica e pedagogicamente, todas essas escolas, constituindo atualmente as regionais com o maior número de EFAs do Brasil, ou seja, 30 escolas nas diferentes regiões do interior baiano, contando, em 2004, com 2.482 alunos matriculados[2].

[2] Fonte: AECOFABA E REFAISA

Figura 2 – Relação e localização das Escolas Famílias Agrícolas na Bahia.



Fonte: AECOFABA e REFAISA (1999); ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (2005).

Na década de 80, por exemplo, já existiam mais de dez Escolas Famílias Agrícolas, todas funcionando com ensino fundamental de 5ª à 8º série. Para darem prosseguimento aos estudos, muitos jovens baianos com formação em alternância, foram estudar, nessa época, na única Escola de Ensino Médio, de Formação Técnico-Agrícola em Alternância existente no Brasil, em Olivânia, Distrito de Anchieta no Estado do Espírito Santo, principalmente para serem monitores das EFAs na Bahia. Além disso, jovens capixabas, formados em Olivânia, vieram para a Bahia para serem monitores. Segundo Nogueira (2005), o intercâmbio foi ótimo, porém houve problemas, principalmente com adaptação. Surge desse modo a necessidade de criar uma EFA de Ensino Médio na Bahia, que

preparasse não só Técnicos Agrícolas, mas também Monitores. Assim surgiu a Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia (ETFAB), Curso Educação Profissional de nível Técnico em Agropecuária, no município de Riacho de Santana, administrada pela Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), em março de 1984.

Quase duas décadas após a implantação dessa escola de ensino médio em alternância, a partir de 2003 foram implantados mais três Cursos de Ensino Médio em EFAs que já funcionavam com ensino fundamental:

- ABEPARS (Associação Beneficente e Promocional Agrícola de Riacho de Santana) – Curso Educação Profissional de Nível Técnico em Meio Ambiente com qualificação em Agroecologia e no Manejo e Captação de Água, em Riacho de Santana;
- ACEFASA (Associação Comunitária da Escola Família Agrícola de Santana) – Curso Educação Profissional de Nível Técnico em Agropecuária, em Santana;
- APAC (Associação Promocional Agrícola de Caculé) – Curso Educação Profissional de Nível Técnico em Agropecuária e Qualificação Profissional de Nível Técnico na Produção Vegetal e na Produção Animal.

Está em fase de implantação para 2006 mais três Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Médio que já funcionam com ensino fundamental nos seguintes municípios: Angical, Rui Barbosa e Jaboticaba (Quixabeira).

Além dessas escolas de ensino médio em Alternância na Bahia, coordenadas pela AECOFABA, implantou-se também no município de Alagoinhas nesse Estado, em 2002,

uma escola de ensino médio ligada à Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-árido (REFAISA).

Algumas EFAs suspenderam, por tempo indeterminado, suas atividades em virtude de problemas econômicos e de outra ordem, como é o caso das de Brotas de Macaúbas, Ibotirama, Itanhém, Itororó, Maragogipe, Pindai, Rio do Pires e Sapeaçu. Esperam, contudo, reiniciar em breve suas atividades, como a de Brotas de Macaúbas, prevista para 2006. Mas existem projetos em andamento para a criação de novas EFAs de ensino fundamental na Rede AECOFABA, em Bom Jesus da Lapa, Baixa Grande, Baianópolis, Caetité, Itaberaba, Miguel Calmon, Piatã, Santa Rita de Cássia, Várzea da Roça (AECOFABA, 2005).

A sede da AECOFABA em Riacho de Santana possui um Centro de formação onde se realizam atividades de formação inicial e continuada para monitores, coordenadores das EFAs e também para dirigentes das associações. Neste centro, foram realizados cursos de Licenciatura Plena, mediante convênio com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, AECOFABA e REFAISA.

O Convênio de nº 102/2001 teve como objeto a Cooperação Técnico-Administrativa e Financeira entre as partes convenentes (AECOFABA/REFAISA), para a implantação e implementação dos Cursos de Licenciatura Plena nas áreas de Letras, Biologia, História, Geografia e Matemática, para monitores(as)/formadores(as) da AECOFABA e REFAISA que atuam no Estado da Bahia, sendo 30 da REFAISA e 113 da AECOFABA. Além dos monitores das EFAs, participaram dos cursos, através de processo seletivo, 26 professores da rede pública de ensino do município de Riacho de Santana e oito do município de Guanambi. As aulas foram ministradas nos municípios baianos de Riacho de Santana e Alagoinhas.

O curso foi organizado em sistema modular com duração de três anos e seu currículo foi calcado na orientação contida nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação do Ministério da Educação e com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 — Lei nº 9.394/96, no seu inciso II do artigo 53, que assegura a autonomia às Instituições de Ensino Superior para fixar os currículos de seus cursos, observadas as diretrizes curriculares gerais pertinentes (MORAES, 2002).

O currículo adotou a seguinte estrutura: um núcleo básico, constituído de disciplinas consideradas essenciais para o conhecimento do homem, da cultura e da sociedade; um núcleo específico, relacionado com o saber característico de cada curso; e um núcleo de opções livres, constituído de disciplinas de livre escolha do aluno dentro do contexto do curso. A base de formação foi à própria Pedagogia da Alternância e a Pedagogia de Paulo Freire centradas no desenvolvimento da pessoa humana e nos valores intelectuais, sociais e espirituais (MORAES, 2002). Em novembro de 2004, 177 monitores/formadores em alternância concluíram o curso mediante defesa de um trabalho monográfico (AECOFABA, 2005).

Essa experiência de formação de professores em nível superior, para os monitores/formadores de EFAs, segundo informações da Coordenação do curso da UNEB, como também da Direção da AECOFABA e REFAISA, é pioneira no Brasil. Não se tem nenhum registro no País de outra experiência desta natureza para monitores/formadores em Alternância, salvo o curso de Mestrado Internacional como estratégia de desenvolvimento de formação de formadores para parte dos membros da UNEFAB.

As iniciativas da AECOFABA e REFAISA revelam o compromisso político-pedagógico destas entidades com a formação dos seus docentes, visando ofertar à população campesina um ensino de qualidade, com professores qualificados para o

exercício da docência, como também atender às exigências do Art. 62 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

> A formação de docentes para atuar na educação far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal .

Iniciativas como estas precisam ser divulgadas para que outras instituições de ensino e entidades educativas, a exemplo da rede de Escolas Famílias Agrícolas da Bahia, possam lutar e cobrar dos gestores, políticas públicas de formação continuada para professores(as) tanto em nível municipal como estadual, para que as escolas *do* e *no* campo não sejam vistas como o lugar do atraso, do(a) professor(a) despreparado(a), mal-formado(a). Esta deve ser uma luta dos educadores e educadoras que atuam no campo, articulados com os movimentos sociais, sindicatos e outras entidades representativas.

2.4. PEDAGOGIA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: A ALTERNÂNCIA

As Escolas Famílias Agrícolas implantadas no mundo inteiro são orientadas pelos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância. Segundo Calvó (1999, p. 17), uma Escola Família “[...] é associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum, da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação principalmente dos jovens, sem, entretanto excluir os adultos”.

Esse conceito nos faz compreender que as EFAs constituem entidades educativas, voltadas para a promoção do desenvolvimento intelectual, humano, social, cultural, profissional, ético, ecológico e econômico dos sujeitos do campo, particularmente dos

jovens, nos seus aspectos individual e coletivo. Neste sentido, busca facilitar os meios e os instrumentos de formação integral adequados ao crescimento dos educandos, pois são estes os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento do meio e de todo o processo de formação.

De acordo com Calvó (1999), as características que identificaram inicialmente as *Maisons Familiales Rurales* (MFRs) ou Casas Familiares Rurais e constituem os pilares nos quais se baseiam as novas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) que se desenvolveram pelo mundo todo, são: 1º) uma **metodologia** que está pautada no princípio da **Alternância** integrativa, entre o meio socioprofissional (família/comunidade) e o centro escolar; 2º) uma **Associação** responsável nos diversos aspectos: econômicos, jurídicos, de gestão, etc.; 3º) **a educação e a formação integral da pessoa**, contribuindo para que o jovem construa a sua personalidade e o seu futuro junto com a família e no meio em que vive; e, finalmente, 4º) o **desenvolvimento do meio** local através da formação de seus próprios atores.

Os quatro pilares básicos são considerados como condição *sine quae non* das EFAs, como afirma Novè-Josserand "[...] não há escola de alternância sem a participação ativa das famílias" (1998, apud BEGNAMI, 2004, p. 17), isto é, não existe uma EFA que não esteja voltada para a problemática do desenvolvimento local, do fortalecimento da agricultura familiar e do envolvimento das famílias. Por isso é que as EFAs propõem-se a formar um indivíduo novo, sujeito de sua história, comprometido com o meio rural e com o futuro de sua região.

Fundamentadas na concepção de que a vida ensina mais do que a escola, as Escolas Famílias Agrícolas valorizam o aprender pelo fazer concreto do dia-a-dia, na experiência do trabalho familiar e em outras situações. Desse modo, a aprendizagem acontece principalmente nos períodos de atividades em casa e nos estágios, ou seja, na relação com

a família, com as pessoas da comunidade, ouvindo, pesquisando e aprendendo com os mais velhos.

Pineau (1999), refletindo sobre o desenvolvimento integral da pessoa que a Alternância pode favorecer, enquanto uma escola da experiência, através do contato, da interação entre organismo e o ambiente, da possibilidade de uma reflexão ativa, afirma que:

> [...] esta é, em si mesma, mais uma escola da ação que uma escola do discurso. [...] ela pode ser vista como uma 'trans-escola' da experiência visando, através e além desta, o desenvolvimento de si mesma por si mesma (auto-escola), da relação com outros em co-operação ou companheirismo (co-escola), e mesmo da relação com o ambiente físico (eco-escola). (PINEAU, 1999, p.56-57).

Gimonet (1999), referindo-se ao processo de nascimento e desenvolvimento das EFAs, diz que, no decorrer das suas atividades, esta organização foi elaborando sua própria pedagogia. Segundo ele, esta elaboração foi progressiva e se operou por uma permanente pesquisa-ação, unindo a experimentação no ambiente interno e a pesquisa de práticas e teorias no ambiente externo.

Dessa maneira, as Escolas Famílias Agrícolas nutriram-se, inicialmente, dos princípios e práticas da Pedagogia Ativa, nascida na Europa em fins do século XIX, insurgindo-se contra a pedagogia tradicional. Entre os pensadores da Pedagogia Ativa, é provável que a Pedagogia da Alternância tenha-se inspirado na proposta pedagógica de Célestin Freinet. Para esse autor, o trabalho na escola deve ser visto não só como um meio didático, mas como uma prática ligada à vida e ao contexto histórico-social dos alunos, daí não deve haver a separação entre as aprendizagens do meio escolar e da realidade dos alunos (apud ELIAS, 1997), princípios que norteiam a prática educativa das Escolas Famílias Agrícolas e sua pedagogia — a Alternância.

Para a Escola Ativa, o centro escolar é o aluno e a mediação didática docente deve facilitar a aquisição de novos conhecimentos pelos alunos; o âmbito e os elementos da formação não se devem limitar somente à escola, mas devem levar em consideração todo o seu entorno (CALVÓ, 1999). Neste sentido, segundo d'Ávila (2001, p. 81), "[...] a mediação docente [...], se dialetiza na relação com o educando, onde o professor deixa de ser o detentor absoluto do saber — como na pedagogia tradicional — e passa a constituir-se em orientador da aprendizagem". Para se ter uma idéia da influência da Pedagogia de Freinet sobre a Pedagogia da Alternância, recorre-se à fala de Elias (1997, p. 92):

> O aluno pesquisa para descobrir uma postura necessária a toda ação coletiva. Realiza experiências, troca suas pesquisas com os colegas e toma consciência das abordagens diferenciadas de um mesmo problema, crescendo ao lado do outro através do diálogo, do confronto e da amizade. Possui uma verdadeira cultura: sabe refletir, ler, escolher e julgar. É formado para a vida.

Ainda com referência ao processo de nascimento das Escolas Famílias Agrícolas, Calvó ressalta que os princípios filosóficos destas têm origem no personalismo de Emmanuel Mounier. O personalismo é uma corrente humanista que surge em oposição ao comunismo coletivista das pessoas e do capitalismo liberal no qual as pessoas constituem igualmente instrumentos utilizados para enriquecer-se. Calvó (1999, 23-24) acrescenta:

> [...] a atenção personalizada tem sua importância nas Escolas Famílias Agrícolas: a tutoria, o diálogo para a revisão do caderno da realidade, as visitas às famílias e comunidade, todos os momentos no centro além da presença na sala de aula e que são extraordinariamente educativos: conservação dos espaços, responsabilidades em casa, jogos, organização de atividades semanais, avaliação semanal das atividades.

As contribuições teóricas recentes para a metodologia da Pedagogia da Alternância têm como referência os teóricos Jean Piaget, Paulo Freire e Edgar Morin, porém, no Brasil, estas escolas se apóiam no grande educador Paulo Freire. De Jean Piaget, a Alternância se serve da fórmula "praticar e compreender". "[...] Praticar quer dizer a ação, a experiência que temos das coisas e compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualizacão e a abstração que se pode extrair da prática ou que dela pode resultar" (GIMONET, 1999, p. 45). A epistemologia construtivista de Jean Piaget — de onde se depreende a idéia do sujeito aprendente como ativo, construtor do seu conhecimento em íntima interação com seu meio — indiscutivelmente, subsidia a compreensão de mediação didática na Pedagogia da Alternância, pela qual o professor e alunos interagem num processo construtivo de ensino e de aprendizagem.

De Edgar Morin, a Pedagogia da Alternância aproveita a idéia de pensamento complexo. O termo *Complexus* significa "[...] o que tece junto e responde ao apelo do verbo latino *complexere*: abraçar (MORIN, 1999, p. 33). Para este autor, há de fato complexidade quando diferentes elementos são inseparáveis constitutivos do todo, como o político, o econômico, o sociológico, o afetivo, o mitológico, "[...] e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes entre si" (MORIN, 2001, p. 38). Neste sentido, é que a educação deve promover o que ele chama de 'inteligência geral', pronta para referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional — a compreensão do ser humano ao mesmo tempo como ser biológico, psíquico, social, afetivo e racional — dentro da concepção global, isto é, entendendo que a sociedade comporta as dimensões: histórica, econômica, sociológica, religiosa, entre outras (MORIN, 2001).

Então, uma das atenções das EFAs é para com o projeto profissional do alternante através da formação integral que lhe permita desenvolver seu próprio projeto de vida, se

possível em seu meio, considerando todos os ângulos: formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família e meio. Tudo isso é o que Edgar Morin chama de processo da complexidade e que a Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelas EFAs, busca formar nos alternantes. Não existe desse modo, na Pedagogia da Alternância, um único elemento que intervém na formação do sujeito, mas é a relação, a interação de diversos elementos que influi e colabora na formação de todos os aspectos da pessoa humana, tais como: ecológicos, éticos, espirituais, econômicos, filosóficos, artísticos, intelectuais, técnicos, científicos, profissionais, humanos e sociológicos (CALVÓ, 1999).

Da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a Pedagogia da Alternância se nutre do tripé ação-reflexão-ação, da práxis. O movimento de ir e vir do alternante, de combinar quinze dias na escola e quinze na família/comunidade, possibilita a este pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Este 'quefazer' é teoria e prática, é reflexão e ação, como diz Paulo Freire (1987, p. 122), "[...] Esse quefazer implica a transformação da realidade em que se acham os oprimidos". Daí que o ato de conhecer deve envolver um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação.

As EFAs não propõem uma educação antidialógica, bancária, para a qual a educação é o ato de transmitir valores e conhecimentos a serviço da dominação e que Paulo Freire tanto criticou, mas que ainda se encontra presente em nossas escolas: negar às classes populares, aos camponeses a práxis verdadeira, ou seja, a capacidade dos sujeitos de praticar e teorizar, de refletir na ação e sobre a ação. A Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelas EFAs, é também a pedagogia da libertação, da problematização, à medida que esta toma a práxis como uma outra forma de conhecer, do estar dos sujeitos históricos no mundo, de sujeito criador, reflexivo. Daí que, como afirma Freire (1987, p. 125), "[...] ação e reflexão se dão simultaneamente".

Além desse princípio educativo que as EFAs extraíram da filosofia da educação de Paulo Freire, para Mânfio (1999), existem semelhanças entre o legado desse educador/pensador e a Pedagogia da Alternância desenvolvida pelas EFAs. Primeiro, essas experiências nasceram fora da academia ou do sistema oficial de ensino; segundo, ambas apontam para a formação integral do ser humano. Paulo Freire (1987) dirige-se ao homem oprimido, marginalizado pelo dominador, e a Pedagogia da Alternância a jovens agricultores e suas famílias, que também eram excluídos(as) das escolas oficiais francesas.

As duas pedagogias se inspiram na ética cristã. Ambas demandam competência e dedicação de seus interlocutores: Paulo Freire enfatiza a competência política e a Pedagogia da Alternância, a competência profissional do jovem agricultor. Ambas afirmam que a aprendizagem acontece a partir da realidade, do contexto existencial dos alunos, como diz Mânfio (1999, p. 53):

> A base epistemológica é o aprender fazendo e o pensar agindo. O prático, o teórico e o experimental se articulam e se imbricam. O círculo de cultura, para Paulo Freire e o internato, para o CEFFA são ambientes de sistematização e de teorização.

As duas experiências enfatizam o diálogo como prática da liberdade, condição para superar a contradição opressor – oprimido. Ambas compreendem a educação como processo de construção cultural e de desenvolvimento da comunidade. Ambas também propõem a formação de um homem novo, “[...] não mais opressor; não mais oprimido, mais homem libertando-se” (PAULO FREIRE, 1987, p. 35).

Finalmente, tanto a Pedagogia Libertadora como a Pedagogia da Alternância, partem do princípio de que não existe receita pronta no ato de conhecer. Há, sim, uma busca permanente, pesquisa participante e um contato pessoal direto com o objeto a ser estudado. Desse modo, afirma Mânfio (1999, p. 54): “Em Paulo Freire não há professores

transmissores de saber. Isso ocorre na Escola Bancária. Na Alternância há monitores que aprendem junto com os jovens e sua família".

Todas essas contribuições teóricas (PIAGET, apud GIMONET, 1999; MORIN, 2001; FREIRE, 1987a; 2001b) convergem para o princípio da sustentabilidade do homem, ao promover uma visão integrativa entre este e o meio, harmonizando com os objetivos específicos das Escolas Famílias Agrícolas, a saber: **1.** desenvolver atividades educacionais amplas, ajudando a aceleração do desenvolvimento do meio rural, sem perder os seus valores históricos e culturais; **2.** oferecer ao meio rural uma liderança motivada para que possa estimular e orientar o desenvolvimento técnico em geral e o comunitário, em particular; **3.** reduzir o êxodo rural; **4.** fortalecer a pequena propriedade da região; **5.** difundir novas tecnologias; **6.** valorizar o homem e a mulher do campo; **7.** incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos; **8.** desenvolver a solidariedade entre os pequenos agricultores; **9.** tornar o jovem sujeito da sua própria história.

Fica claro, portanto, a relação indissociável entre alternância e o fortalecimento da agricultura familiar nas Escolas Famílias Agrícolas através da tríade — escola, família e comunidade. Para Forgeard (1999), ser ator do desenvolvimento do meio, da agricultura familiar, consiste em criar condições de desenvolver competências, atitudes, comportamentos, na perspectiva de possibilitar um bem-estar econômico e social às pessoas que vivem no meio rural; é fazer crescer estas pessoas tanto no plano individual como no coletivo.

Desse modo é que as EFAs vêm desempenhando um importante papel no contexto social onde estão inseridas, pois estão sempre a serviço do desenvolvimento do meio rural e isto significa o fortalecimento da agricultura familiar no Brasil (SOSSAI, 1999). Para isso, as Associações tem uma importância muito grande nesta proposta de educação para o meio rural.

A Associação, nessa perspectiva, deve ser de base participativa, em que as famílias, as instituições locais, os profissionais do setor, junto aos promotores e as pessoas presentes no meio e comprometidas com o projeto da EFA, são os responsáveis pela gestão e o desenvolvimento local. Não se trata de uma associação de pais como as que existem em outros locais, onde as famílias se associam para dar apoio aos projetos educativos da escola. Também não consiste numa cooperativa escolar (CALVÓ, 1999).

A Associação nas EFAs constitui o ponto central para que esta exerça uma função ativa no desenvolvimento local; deve ser um lugar de troca em que os responsáveis, os parceiros valorizem a região. Para isso é preciso, inicialmente, fazer um diagnóstico através de uma pesquisa participativa, valorizando os recursos locais, pois "[...] não se trata de propor um modelo a ser reproduzido, mas de tomar consciência da situação e agir em busca de soluções" (FORGEARD, 1999, p. 69).

Portanto, essa concepção diferente de educação escolar do e no campo, nascida a partir de um duplo projeto, ou seja, de um "[...] projeto de desenvolvimento de uma região e projeto educativo para os adolescentes" (FORGEARD, 1999, p. 65), caracteriza-se por uma metodologia pedagógica específica: a **Alternância**. Esta pedagogia leva o jovem a alternar sessões na família/comunidade e na própria escola. A Alternância se dá de forma integrada, pois o trabalho e o estudo são dois momentos interligados, porque em ambos se aprende e se interage. Essa pedagogia é desenvolvida numa interação entre jovens, monitores, mestres de estágios e famílias, fazendo deles os principais agentes educacionais, como diz Forgeard (1999, p. 67):

> [...] a Alternância não consiste em dar aulas aos jovens, e em seguida pedir-lhes que apliquem isto no terreno. Mas ao contrário, o processo de aprendizagem do jovem parte de situações vividas, encontradas, observadas no seu meio. Elas passam a ser fontes de interrogações, de trocas e o CEFFA o ajuda a encontrar suas respostas.

A Alternância proposta pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), de acordo com esse autor (1999, p. 69), "[...] não é a justaposição de dois tempos: o da escola e o da empresa, mas sim de dois tempos que se interpenetram mutuamente: a alternância integrativa".

Jena-Claude Gimonet (1999, p. 44-45) nos diz que a Pedagogia da Alternância significa:

> Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio-profissional e em situação escolar;
>
> [...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFAs, dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo.
>
> A Alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio-profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber.

2.4.1 Instrumentos didáticos/pedagógicos da alternância

A Pedagogia da Alternância dispõe de seus próprios instrumentos pedagógicos, de forma a acompanhar o aluno quando este se encontra nas sessões escola, família/comunidade. São eles: o Plano de Estudo (PE), o Caderno da Realidade, a Colocação em Comum, as Visitas ou Viagens de Estudo, os Cursos Técnicos, as Matérias Gerais, os Cadernos Didáticos ou Fichas Pedagógicas ou Folha de Observação e o Serão. Tudo isto, segundo Calvó (1999, p. 21), "[...] com um nexo de transversalidade que,

partindo da própria realidade sócioprofissional, interfere no modo de trabalhar os temas e as matérias específicas ao plano de formação".

O Plano de Estudo (PE) é um instrumento fundamental na Pedagogia da Alternância. Através dele se dá a integração da vida do aluno e da comunidade com a EFA, criando assim, no aluno, o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização cientifica. O PE na verdade é uma pesquisa a partir de um tema gerador, em que o aluno, o alternante, durante a sessão que passa em casa leva um PE. Para isso, o diálogo entre o aluno, os monitores e a família constitui a base desse instrumento. O PE é composto de questões elaboradas em conjunto — monitores e alunos — e toma como referência a realidade objetiva do jovem. São questões ligadas ao seu meio, situações familiares, técnicas, como: família, comunidade, meio ambiente, saúde, política, religião, entre outros (ZAMBERLAN, apud PESSOTTI, 1995).

O Caderno da Realidade (bem ao gosto do instrumento criado por Freinet — Livro da Vida) é o caderno da vida do aluno e deve ajudá-lo a retirar a fotografia de sua realidade. É nele que o jovem registra e anota todas as suas reflexões, estudos e aprofundamentos feitos na EFA. O Caderno da Realidade é, na verdade, a sistematização racional da reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo (AECOFABA, 1999). O Caderno da Realidade, segundo Pessoti (1999, p. 73):

> [...] é uma pasta onde o aluno arquiva, de forma sistemática, durante os quatro anos de sua formação, os resultados dos Planos de Estudo, já ampliados, aprofundados e ilustrados com esquemas, desenhos, gráficos, fotografias, etc. As conclusões das viagens e das visitas de estudo também são arquivadas nessa pasta, que também serve com um documento de consulta do aluno sobre a sua realidade, durante e após o seu processo de escolarização. A Realidade pode ser entendida como a apresentação do conjunto de informações do meio rural de procedência dos alunos e também como toda experiência que eles adquirem durante a alternância, independentemente do lugar onde a atividade educativa seja realizada.

As Fichas Pedagógicas ou Folha de Observação (FO) são uma adaptação que o MEPES fez do modelo francês e, segundo Zamberlan, trata-se de um simples questionário construído pelos monitores juntamente com os alunos sobre a realidade deles e serve para ajudar a completar e ampliar os temas e as matérias que foram insuficientemente refletidas na Colocação em Comum, como também para enriquecer o Caderno da Realidade (apud PESSOTTI, 1995).

As Viagens de Estudo, segundo a AECOFABA (1999), constituem uma das peças fundamentais na Pedagogia da Alternância, pois através dela os jovens passam a conhecer outras realidades e novas práticas agrícolas desenvolvidas tanto em outras EFAs como em entidades e instituições de ensino agrícola — universidades, empresas de desenvolvimento agrícola, ONG, entre outras. Estas "Viagens de Estudo" provavelmente se inspiraram nas "Aulas Passeios", outra influência de Freinet sobre a Pedagogia da Alternância. Em Freinet, segundo Elias (1997, 61) "São as *aulas-passeio* que trazem vida à sala: as observações são comunicadas, comparadas, avaliadas e registradas no Livro da Vida".

Outro aspecto a destacar na Pedagogia da Alternância são as Visitas às Famílias dos monitores/formadores às famílias dos alunos, para que a responsabilidade com a formação destes seja compartilhada em comum, no internato e na família. A visita às famílias, consiste numa estratégia adotada pela EFA para que os monitores levem até as comunidades as informações sobre os temas estudados na escola como também engajar as famílias na reflexão sobre a importância do Plano de Estudo já que este parte de situações objetivas do cotidiano da vida do aluno. Sendo assim, as Visitas às Famílias devem possibilitar ao monitor conhecer o ambiente em que vive o aluno e, a partir daí, propor elementos que enriqueçam a construção de novos temas a serem discutidos e analisados pelos monitores, alunos e famílias (PESSOTI, 1995).

Finalmente, dos instrumentos metodológicos desenvolvidos pela Pedagogia da Alternância, temos o Serão — recurso didático que visa complementar, reforçar a aprendizagem dos conteúdos curriculares e extra curriculares. Acontece à noite, exceto nas quartas-feiras e sábado, durante mais ou menos uma hora e meia, a depender do interesse dos alunos. Nos serões, são feitos debates, discussões, palestras, projeção de slides, vídeos, entre outras atividades. Os temas variam: educação religiosa, técnicas agrícolas e pecuárias, estudo dirigido, oficinas de leitura e escrita, meio ambiente e outros, a depender da necessidade e interesses das turmas.

Deve-se ainda, ressaltar, nas Escolas Famílias Agrícolas e sua Pedagogia — a Alternância — o monitor, denominado também pelos CEFFAs de formadores. Diferentemente da pedagogia tradicional para a qual o melhor mestre ou professor é aquele que possui mais conhecimento, ao qual, portanto, o aluno deve-se adaptar, caso contrário, é excluído, na pedagogia desenvolvida por esta experiência educacional, segundo Gimonet (1999, p. 125), o monitor "[...] é aquele que acompanha, guia, orienta em direção às fontes do conhecimento, ajuda na construção destes, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário".

O monitor, profissional da formação em alternância, tem função global e múltiplos papéis. Para tanto, algumas exigências são fundamentais, como: um conhecimento dos ambientes e uma presença constante no terreno socioprofissional dos alternantes; uma formação pedagógica específica sobre a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos didáticos; aperfeiçoamento contínuo sobre as políticas públicas de educação e de agricultura familiar para o meio rural (GIMONET, 2004). O monitor nas EFAs neste sentido, como diz Forgeard (1999, p. 70), "[...] é um tutor, um animador, um facilitador de conhecimentos, um técnico, um educador".

Além do monitor que acompanha a evolução do jovem alternante, existem também os mestres de estágios e que durante este período (último ano), têm a função de orientador profissional e geral no desenvolvimento do jovem, seguindo os objetivos estabelecidos pela EFA, ou seja: assumem a formação do jovem; ajudam na sua formação integral; ajudam o jovem em sua inserção no ambiente e na relação sobre o futuro; favorecem a progressiva participação do jovem no conjunto dos trabalhos do empreendimento e/ou empresa; e permitem ao jovem (dentro do possível) acesso a diferentes iniciativas e responsabilidades. Na proposta pedagógica das EFAs, o trabalho profissional do jovem e a sua formação prática estão sob a responsabilidade do mestre de estágio.

3 ANGICAL – BAHIA: *LOCUS* DA PESQUISA

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS, ECONÔMICOS E EDUCACIONAIS

Pe. Geraldo fundou a EFA
No município de Angical
Esquerda do São Francisco
Com 885 Km da capital
Com a temperatura média
A 23 ºC (graus).
(LITERATURA de Cordel).

O município de Angical nasce sob a égide de uma poderosa tutela feudal. Pertencendo à capitania hereditária de Pernambuco até início do século XIX, esta região era habitada pelos índios Acroás, Chacriabás e Aricobés, sendo os dois primeiros povos exterminados no final do século XVII por ordem do rei através de carta enviada a D. João de Lancastro. Os Aricobés, neste período, por serem mais mansos foram contidos e o seu extermínio se deu a partir da metade do século XIX quando essas terras foram anexadas à província da Bahia no ano de 1828, como também por conta da saída dos Padres Capuchinhos que chegaram a esta região em 1706, para catequizá-los.

No início do século XIX, as terras que se denominaram Brejo de Angical, em virtude da existência de extensas terras de angico, foram adquiridas por sesmarias de Garcia d'Ávila a três irmãos da família Almeida, vindos de Lençóis, descendentes de ilustre família de Portugal e que desfrutavam de notável prestígio junto ao Imperador — o Coronel José Joaquim de Almeida, Joaquim Herculano de Almeida e Manuel Frederico de Almeida. Possuíam grande quantidade de escravos que trabalhavam inicialmente na cata de diamantes na Chapada Diamantina, depois empregados em construções de barragens, na produção da lavoura e na criação de gado. Suas boiadas atravessavam o Rio São Francisco

e eram conduzidas para a região de Lençóis. Por conta de toda a riqueza, levantaram em 1810, a primeira igreja da futura cidade, que é considerada uma grande obra de arte com objetos de ouro e prata. Em 1821, a igreja foi erigida a freguesia com o nome de igreja de Sant'Ana do Sacramento do Angical, pertencendo ao bispado de Pernambuco, até 1828, e padroeira do município.

Com a decretação da Lei Áurea em 1888, desarticulou-se toda a organização econômica desta família, fazendo com que parte de seus membros se retirasse para o Rio de Janeiro e outros vendessem suas terras. Assim, em 5 de julho de 1890, o então governador do Estado da Bahia, Marechal Hermes Ernesto da Fonseca, assinou o ato que elevou a freguesia à categoria de vila, inaugurada em 2 de janeiro de 1891 e desmembrada do antigo município de Campo Largo, atual Cotegipe. Tomaram posse nesse dia o Primeiro Intendente Sr. José Joaquim de Almeida Júnior, conhecido como Cazuzinha, filho do fundador, e o Conselho Municipal, hoje a Câmara de Vereadores.

Quanto aos seus aspectos geográficos, Angical está situada na Zona Fisiográfica de Barreiras e pertence à bacia do Rio São Francisco, sendo banhada pelo Rio Grande na extensão de 35 quilômetros — maior afluente do São Francisco, que nasce nos limites do Estado de Goiás e desemboca na cidade da Barra — em cuja margem direita está situada a sede. Angical pertence atualmente à mesorregião geográfica do Extremo Oeste Baiano, e à microrregião geográfica de Cotegipe[1]. Limita-se com os municípios de Barreiras, Cristópolis, Riachão das Neves, Catolândia e Cotegipe.

Distante da capital 887 km, a sua área física total é de 1.638,72 km^2, altitude máxima de 471 metros, latitude de 12º00'00" e longitude 44º41'00". Tem solo arenoso, clima subúmido a seco e úmido a subúmido (SEI, 2003; IBGE, 2002), temperatura média de 23,6 graus, e o período chuvoso vai de outubro e termina em abril, correspondendo ao

[1] Angical, Brejolândia, Cotegipe, Mansidão, Santa Rita de Cássia, Tabocas do Brejo Velho e Wanderley.

ano agrícola das culturas de sequeiro: milho, arroz e feijão. A vegetação é recoberta por caatinga, com algumas manchas de cerrado.

A população é de 14.701 habitantes, sendo que 6.035 estão na zona urbana e 8.666 na zona rural. A densidade demográfica é de 9,8 hab/km². No período de 1991-2000, de acordo com o *Censo 2000*, a população de Angical teve uma taxa média de crescimento anual negativa de – 1,01%, passando de 16.052 em 1991, para 14.701 em 2000. A taxa de urbanização cresceu 75,77%, passando de 23,36% em 1991, para 41,05 (IBGE, 2002). Com exceção da sede, o Distrito de Missão de Aricobé conta com o maior ajuntamento populacional do município.

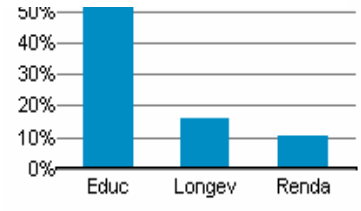
No período 1991-2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Angical cresceu 17,92%, passando de 0,530 em 1991, para 0,625 em 2000. Este crescimento se deve à Educação, com 73%, seguida pela Longevidade e pela Renda, 16,1% e 10,5%, respectivamente. Segundo a classificação do PNUD, o município está entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano, ocupando a 4206ª posição em relação aos outros municípios do Brasil, apresentando uma situação ruim. Em relação aos outros municípios do Estado, Angical apresenta uma situação intermediária, ocupando a 193ª posição; 192 municípios (46,3%) estão em situação melhor e 222 municípios (53,7%) estão em situação pior ou igual (IBGE, 2002) (QUADRO 2).

Quadro 2 – Desenvolvimento Humano do Município de Angical – Bahia.

	1991	2000
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	**0,530**	**0,625**
Educação	**0,495**	**0,704**
Longevidade	**0,641**	**0,687**
Renda	**0,455**	**0,485**

Fonte: IBGE (2002).

Figura – 3 Contribuição para o crescimento do IDH.



Fonte: IBGE (2002).

A origem da energia elétrica de Angical vem da S/E Angical, suprida na tensão de 69,0 KV por parte da S/E Barreiras (CHESF) e possui um transformador de força de 69,0 – 34,5 KV, 5,0/6, 25 MVA, mais uma saída de LT 69 KV para Riachão das Neves e mais 04 saídas de alimentadores em 34,5 KV. O número de consumidores de energia elétrica é de 2.751, sendo: 2.307 residenciais; 14 industriais; 128 comerciais; 93 de serviços e poderes públicos e 208 rurais (COELBA, 2002; SEI 2004).

Até recentemente, a cidade era abastecida com um sistema antigo de água de mais de 50 anos, cuja água vinha de uma barragem de um riacho acima do Povoado de Fazendinha distante 9 km da sede. No momento, a Empresa Baiana de Água e Saneamento (EMBASA) está experimentando um novo sistema de abastecimento com a água vinda do Rio Grande, adutora localizada na comunidade de Santa Luzia[2], área de Reforma Agrária. A cidade não dispõe de serviço de rede de esgoto e uma parte da população joga água servida nas ruas e outra joga no Riacho Redenção.

[2] Santa Luzia era o local onde as embarcações vindas das cidades da Barra e Juazeiro atracavam para abastecer o mercado da região. Com exceção do atual Distrito de Missão de Aricobé, Santa Luzia é o povoado mais antigo.

Foto 1 – Rio Grande, nas margens da Comunidade de Santa Luzia.

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Out., 2004).

Foto 2 – Adutora de água em Santa Luzia, Reforma Agrária de Angical – Bahia

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Out., 2004).

Na área da comunicação, Angical conta com os serviços dos Correios, telefonia convencional e uma rádio comunitária. Não dispõe de telefonia celular, embora exista antena para tanto. Quanto à Internet, em alguns órgãos públicos (Prefeitura, Fórum) e Banco do Brasil, dispõe deste sistema de comunicação. Na Escola Família Agrícola, foi instalada uma Rede de Internet Comunitária, convênio Núcleo de Tecnologia Educacional da Bahia e Ministério da Educação, via satélite, e serve à população local. Ainda sobre projetos de inclusão digital, a rádio conseguiu pela Fundação Banco do Brasil a instalação de uma Estação Digital, disponibilizando dez computadores interligados em rede e com conexão à Internet via antena satélite, com inauguração prevista para novembro de 2005. A Rádio FM funciona há quatro anos e é mantida pelas Igrejas Católica e Evangélica, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Câmara de Vereadores, sendo autorizada pelo Ministério das Comunicações. Os locutores são amadores e trabalham voluntariamente.

O sistema viário que liga o município ao maior centro urbano mais próximo, o município de Barreiras e também à capital do Estado, é considerado de bom aspecto, com pavimentação asfáltica. A estrada vicinal que liga Angical ao distrito de maior número populacional, Missão de Aricobé, e às comunidades em seu entorno, também é de bom aspecto. Contudo, as estradas vicinais do Projeto de Assentamento de Angical e a região de Tabatinga (localizada nas cabeceiras do município), em sua maioria, são de péssimas condições, devendo-se, ainda, ressaltar a escassez de transporte, dificultando o acesso dos alunos do meio rural às escolas.

Como atividades econômicas de maior relevância, ao longo de sua existência, destacam-se a agricultura (familiar e patronal) e a pecuária. Cultivam-se milho, feijão, arroz, mandioca, cana-de-açúcar, sorgo, capim de corte, plantas frutíferas, como mamão, acerola, manga, caju, banana, melancia, entre outras, para consumo próprio e pouca comercialização. Comercializam também hortaliças, a exemplo da alface, coentro,

cebolinha e outras. Na pecuária, destaca-se principalmente a criação de bovinos, sendo um dos maiores rebanhos da região. Outras criações secundárias de menor valor econômico como suínos, eqüinos, asininos, muares, aves, constituem uma outra vocação do município.

Angical dispõe atualmente de um pequeno comércio: mercadinho, armarinhos, casa de produtos para lavoura, mercado central, loja de móveis, farmácias, bares, lanchonetes e uma pequena feira de hortaliças e cereais sempre aos domingos, entre outros pequenos estabelecimentos comerciais. Segundo Freitas (1999), a cidade de Angical na década de 20, apesar de possuir um comércio pequeno, relacionava-se com Juazeiro, Salvador, Barra e Barreiras. A indústria consistia no fabrico do açúcar, aguardente e tecidos de algodão. Atualmente, existe uma indústria de produção de blocos cerâmicos para o mercado local e de Barreiras. Acrescentam-se, ainda, indústrias rudimentares de barro na comunidade de Covas — olaria para fabrico de tijolinhos, cerâmica artesanal de potes, moringas, jarros para enfeites etc. A comunidade de Covas é rica na cultura afro-brasileira, com destaque para grupos de sambadeiras e congados. Para as transações bancárias, existe hoje apenas um único banco – o Banco do Brasil.

Na área de saúde, a sede do município dispõe apenas de um Posto de Saúde, dotado de cinco profissionais médicos, uma enfermeira, um técnico de laboratório, além de oito auxiliares de enfermagem (PROJETO VITAE QUE TE QUERO VIDA, EFAA, 2004).

Por estar a 45 km de distância de Barreiras, a população se desloca para esta cidade para fazer compras, para atendimento médico-hospitalar, dar continuidade aos estudos, em especial ao ensino superior, nas instituições pública e privada, através de um sistema de transporte terrestre regular entre as duas cidades. A Prefeitura disponibiliza transporte escolar para as pessoas que estudam em Barreiras, particularmente para os que cursam nível superior. Esta também é a maior empregadora do município.

A Igreja Católica é predominante em Angical, com maior número de fiéis e participa da vida cultural, social e política do município, a exemplo dos festejos de Nossa Senhora do Rosário — trazidas pelos "fundadores" para que os escravos não perdessem suas raízes culturais africanas — e do Divino Espírito Santo. A Igreja Católica, através das Pastorais da Juventude e da Criança, tem incentivado a participação dos jovens e adultos nestas atividades, inclusive as do meio rural. Também tem estimulado a criação e a manutenção de grupos de jovens, tanto na cidade como no campo.

Essa instituição teve um papel de destaque na luta, resistência e consolidação do Projeto de Assentamento de Reforma Agrária por estar à frente, na década de 80, o vigário da paróquia de Angical, ao lado de entidades como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Barreiras e Angical, advogados e lideranças políticas (DALTRO, 2000).

Nestes últimos oito anos (1996-2004), foram criados os seguintes Conselhos Municipais: Educação, FUNDEF, Bolsa Escola, Assistência Social, Assistência Alimentar, Saúde, Direitos da Mulher, Criança e Adolescente, Tutelar, Desenvolvimento Rural Sustentável. Destes, somente o Conselho de Saúde foi criado e instalado, os demais estão desativados (2004).

3.2 PROJETO DE ASSENTAMENTO: REFORMA AGRÁRIA DE ANGICAL

Um acontecimento importante, que marca a história de Angical na luta pela terra, aconteceu em 8 de janeiro de 1986 quando o Presidente da República era o atual Senador José Sarney, e que, através do Decreto Federal nº 92.279[3], desapropriou uma área de 54

[3] "Dispõe sobre a fixação de área prioritária, para fins de reforma agrária, e declara de interesse social, parte do imóvel rural denominado Sertaneja, constituído pelas Fazendas Itacolomin, Baixo, santa Luzia, Atoleiro

mil hectares da Fazenda Sertaneja Agropastoril para fins de Reforma Agrária. A posse das primeiras famílias, em número de 410 em três áreas inicialmente — Junco, Gameleira e Ouriçanga — ocorreu em 14 de julho de 1986, data em que se festeja o aniversário do projeto, na comunidade de Ouriçanga, constituindo o marco do primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária da Nova República (PNRA) (DALTRO, 2000). O ato de posse das primeiras famílias contou com a presença dos Ministros da Reforma Agrária e da Irrigação, do então Cardeal Arcebispo de Salvador Dom Avelar Brandão Vilela e de outras autoridades que compareceram ao assentamento simbólico (MIRANDA; CARVALHO, 1989).

A desapropriação da Fazenda Sertaneja, localizada nos municípios de Angical e Cotegipe, para fins de reforma agrária, não se deu de forma pacífica. Este processo foi marcado por uma luta intensa, incluindo ameaças de morte às pessoas envolvidas como padres, sindicalistas, posseiros, advogados e lideranças políticas (MIRANDA; CARVALHO, 1989), a exemplo da maioria dos latifúndios desapropriados no País.

O processo de desapropriação teve início quando a Sertaneja Empresa Agro-Pastoril, de propriedade do ex-governador da Bahia Antônio Balbino de Carvalho e de Eduardo Catalão, figuras ilustre no cenário político, donos de 360.000ha de terra na região, vendeu 4.000ha de terras a um grupo italiano denominado de Monte Tabor — Centro Ítalo-Brasileiro de Programação Sanitária, instituição italiana ligada à Diocese de Milão. Uma das exigências do grupo era receber essas terras, grande latifúndio, sem problemas com os posseiros, pois ali viviam há mais de 20 anos 100 famílias de posseiros que plantavam a área para pastos, agricultura familiar, além do vaqueiro que mantinha a relação de quartas, que foram sendo substituídas, nos anos 80 pela relação de assalariamento pelo gerente da fazenda (MIRANDA; CARVALHO, 1989).

(parte) e Gameleira (parte), compreendido na referida área, nos municípios de Angical e Cotegipe, no Estado

A partir daí, a Sertaneja inicia o processo de expulsão dos posseiros, que, vendo-se ameaçados, passaram a reclamar o direito de usucapião. Estava, então, dado início à luta pela disputa de permanência na terra. Para tanto, juntou-se a eles o padre de Angical, Tomás Hickey, entidades como os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Barreiras e Angical, a Comissão Pastoral da Terra e a Comissão de Direitos Humanos de Barreiras, que entraram inicialmente na Justiça alegando o direito à terra pelos posseiros e, posteriormente, passaram a pressionar o Governo Federal para que tomasse medidas urgentes no sentido de garantir o direito da terra àqueles posseiros transformados em trabalhadores rurais (MIRANDA; CARVALHO, 1989).

Segundo esses autores, o preço pago pela indenização dessas terras foi muito elevado considerando que existiam poucas benfeitorias, pois estas eram utilizadas exclusivamente para criação extensiva do gado bovino e, portanto, a desapropriação beneficiou tanto os assentados(as), apesar das condições precárias dessas famílias no momento de implantação, como os donos da fazenda em virtude da indenização vultuosa.

De posse da terra, os assentados ainda tiveram que enfrentar problemas sérios de infra-estrutura, crédito, educação, saúde, demarcação dos lotes ao lado das ameaças de morte como afirmam Miranda e Carvalho (1989, p. 61): “Diante dessa situação, foi enviado apelo ao Papa João Paulo II e outras formas de luta foram travadas para assegurar a permanência dos assentados na terra”.

Finalmente, o Ato de Criação do Projeto pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) se deu através da Portaria INCRA/P nº 406 de 26/06/86.

Segundo Rua e Abramovay (2000), no Estado da Bahia até 1985, o INCRA era o provedor de todas as ações na área de colonização, mas, a partir de 1986, durante o

---

da Bahia, e dá outras providências”. (*Diário Oficial*, Brasília – DF, Quinta-feira, 9 de janeiro de 1986).

governo de Waldir Pires (1986-1990), inúmeras áreas foram desapropriadas, dando origem a novos projetos diferentes daqueles desenvolvidos nas áreas de colonização, com forte intervenção do governo federal. Uma outra questão apontada por elas, em relação às desapropriações de terras na Bahia, é que as desapropriações após 1996 tiveram acesso muito mais rápido ao crédito de instalação e de produção do que as desapropriações anteriores a 1995.

O Projeto de Assentamento de Angical dista da sede do município 6 km e está encravado entre a margem esquerda da BA 447, sentido Barreiras/Angical, à margem direita do Rio Grande, e o principal acesso é a BA 447. Foi criado com a capacidade de assentar 1.800 famílias, sendo que somente 996 famílias estão assentadas. Destas, 862 são assentadas e cadastradas no Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA) e 134 assentadas não estão cadastradas. Até o momento, foram emitidos somente 701 títulos. Quando da implantação da infra-estrutura do Projeto, foram destinados onze unidades de produção agrícola para uso coletivo; 527,4972 hectares para área comunitária nas agrovilas, perfazendo um total de 12 áreas comunitárias; 2.427,0751 hectares para reserva legal, o que equivale a 4,54% da área total medida. Porém 60% da área já se encontra comprometida, em virtude do desmatamento indiscriminado por carvoeiros e donos de padarias da região. O fato já foi denunciado ao IBAMA e ao DDF pelo INCRA, que continua aguardando providências (BORGES, 2002).

O Projeto de Assentamento, há pouco mais de um ano, foi gerido pela Cooperativa Mista dos Micros Produtores Agrícolas do Projeto de Assentamento de Angical (COMMPAPRA), pelo INCRA, EBDA e por 16 Associações que estão com seus territórios demarcados e zoneados. Segundo Miranda e Carvalho (1989), a criação de uma associação em cada área caracterizou-se como uma interferência forte do Estado da Bahia

e em conformidade com os interesses de partidos e de grupos políticos da região. Afirmam eles:

> Essas associações foram organizadas sem que os assentados estivessem preparados, organizados e conscientes do papel que deveriam assumir a sua diretoria e demais associados, permitindo assim que as associações funcionassem como meros repassadores de recursos (MIRANDA; CARVALHO, 1989, p. 61).

Foto 3 – Assentado da Comunidade de Arcada, tecendo tarrafa.

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Out., 2004).

São as seguintes as Associações dos Trabalhadores Rurais no Projeto de Assentamento: Casa de Farinha de Cágados, Cágados, Terra Nova, Cupins, Benfica, Barreiro do Pajeu, Ouriçanga, Junco I, Itacolomin, Papagaio, Santa Luzia, Eixo de Missão, Junco II, Gameleira, Arcada, Ponta D'Água e Riachinho.

A Cooperativa criada pelos assentados encontra-se desativada, apesar de legalmente ela não ter sido extinta, possuindo um imóvel na sede do município, adquirido com recursos do INCRA/CRA. Esta organização objetivava fomentar a produção e a

comercialização na área do assentamento da reforma agrária. Segundo informação de um cooperado, a desativação se deveu à ausência de um corpo técnico qualificado capaz de acompanhar e orientar as atividades de produção e comercialização do Projeto de Assentamento. Acrescenta-se a isso que a região não tem formação e experiência deste tipo de organização social, ao contrário dos imigrantes sulistas, produtores nesta região.

Em todo o projeto, existem as seguintes vilas: Benfica, Santa Luzia, Gameleira, Junco e Ouriçanga, sendo elas as mais organizadas do ponto de vista político, comunitário e escolar.

A educação, no Projeto, sem articulação com a Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST), é coordenada pela Prefeitura Municipal de Angical. A Prefeitura mantém 26 escolas em toda a área, assistindo, em 2004, 548 alunos. Em sua maioria, estes alunos estão distribuídos em classes multisseriadas da educação infantil (pré-escola) à 4ª série do ensino fundamental.

Os alunos residentes no projeto que cursam e/ou cursaram o ensino fundamental da 5ª à 8ª série, quando não estudam na Escola Família Agrícola, estão matriculados na Escola Estadual Juarez de Souza ou no Colégio Estadual Aparício José da Silva, situados na sede do município. O texto de Cloves de Oliveira Feitosa, intitulado História da Reforma Agrária de Angical – Ba, referindo-se à educação do Projeto de Assentamento, afirma:

> E para que a educação dos filhos dos trabalhadores rurais e o trabalho na lavoura não fosse prejudicada, foi fundada a EFA (Escola Família Agrícola), onde os alunos estudam durante quinze dias e os outros quinze dias do mês, passam em casa ajudando seus pais na lavoura e colocando em prática o que aprenderam. ([199-?], s/n).

Daí que a distância entre as comunidades rurais e a sede, a situação de pobreza dos assentados e assentadas, a falta de um lugar na cidade para que os jovens do meio rural

dessem continuidade aos estudos, particularmente para os assentados e assentadas, foram os motivos mais fortes para a criação da Escola Família Agrícola de Angical (PROJETO VITAE QUE TE QUERO VIDA, EFAA, 2004).

A partir de 1999, a Prefeitura começou a disponibilizar transporte escolar para os alunos que estudam e/ou estudaram não só no Assentamento de Reforma Agrária, como também em outras comunidades rurais. Mesmo assim, alguns alunos, pela distância entre a comunidade e as escolas da sede, chegam a passar quase o dia inteiro se deslocando entre a comunidade/escola/comunidade. Um exemplo desta situação são os alunos da comunidade do Benfica — área do projeto de assentamento — que estudam no turno vespertino nas escolas da sede do município, saem de casa às 10h e 30min e chegam por volta das 20 horas.

Finalmente, é importante destacar duas ações educacionais no Projeto de Assentamento de Angical. A primeira teve início no ano de 1995 mediante parceria entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com o objetivo de fomentar uma pesquisa interinstitucional no referido assentamento. Contudo, conforme afirma Daltro (2000), a parceria não foi correspondida por parte do INCRA e a pesquisa acabou sendo desenvolvida pelos estudantes-estagiários do curso de Pedagogia do antigo Centro de Ensino Superior de Barreiras (CESB), atual Departamento de Ciências Humanas Campus IX/Barreiras, contando com a participação dos professores das escolas públicas municipais existentes no assentamento e com o apoio da Prefeitura Municipal deste município na época.

O projeto foi desenvolvido durante três anos (1995-1997), com seis turmas de alunos do Curso de Pedagogia, coordenado pelo referido professor, desenvolvendo experiências culturais, oficinas pedagógicas, práticas em salas de aula com professores, alunos e pais de alunos, projeto de alfabetização de jovens e adultos, inicialmente na

comunidade do Benfica (Sandra Regina Magalhães de Araújo e Gelson Vieira) e, posteriormente, desenvolvida por outros(as) estagiários(as) em diferentes comunidades do assentamento. O resultado desta experiência culminou com uma Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), defendida no ano de 2000 (DALTRO, 2000).

A segunda ação educativa em desenvolvimento no Projeto de Assentamento de Angical trata-se do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)[3], mediante convênio entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), da Superintendência Nacional de Desenvolvimento Agrário (SNDA) e da Coordenação Geral de Projetos Especiais — Bahia.

Tendo início em 2000 com 18 turmas de alfabetização, cada turma composta de 20 alunos, o projeto teve duração de 18 meses, sob a coordenação do Departamento de Ciências Humanas – Campus IX – Barreiras. Os monitores foram escolhidos pelos presidentes das associações, comunidades e capacitados pelos professores da UNEB/Campus IX (a autora desta pesquisa foi uma das professoras do Programa), possibilitando-lhes a realização de bons trabalhos junto às comunidades. No ano de 2003, aconteceu a segunda etapa, quando a FETAG contemplou cinco turmas de alfabetização (CARVALHO, 2005).

---

[3] "Criado em abril de 1998 com o objetivo de proporcionar educação de jovens e adultos aos assentados em comunidades rurais mediante processo de Reforma Agrária. Dentre as inovações introduzidas pelo Pronera, destaca-se o modelo de gestão tripartite, que conta com a participação de membros do governo federal, de universidades e movimentos sociais, representados pelo MST, por sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), dentre outras organizações. As instituições de ensino superior cumprem uma função estratégica no Programa, pois acumulam papéis de mediação entre os movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), de gestão administrativo-financeira e coordenação pedagógica dos projetos. Os movimentos sociais respondem pela mobilização das comunidades, enquanto as Superintendências Regionais do Incra

Como parte desse movimento de educação do campo, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, através da Pró-Reitoria de Extensão, juntamente com o PRONERA, elaborou um projeto de educação superior, Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra, destinado aos assentados(as) e aprovado em 27 de outubro de 2004 — Resolução nº 309/2004 do Conselho Universitário – CONSU.

O Edital de abertura de inscrição para o processo seletivo/Vestibular/Pronera/2004 foi publicado no *Diário Oficial do Estado da Bahia* de 05 de novembro de 2004, pelo Gabinete da Reitoria da Universidade do Estado da Bahia (BAHIA, 2004). A realização do processo seletivo ficou a cargo da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, Gerência de Seleção Discente e da Comissão Permanente de Vestibular. As provas ocorreram em 15 de novembro do mesmo ano quando se ofertaram 120 vagas, conforme deliberação do Colegiado Executivo Estadual do PRONERA sendo: 60 vagas para o Departamento de Teixeira de Freitas (Campus X) e 60 para o Departamento de Bom Jesus da Lapa (Campus XVII).

Os inscritos só poderiam ser assentados(as) e acampados(as) dos projetos de Reforma Agrária do Estado da Bahia e com declaração do Movimento a que pertence. Para o assentamento 1º de Abril no Prado (Teixeira de Freitas), contemplaram-se 58 (cinqüenta e oito) vagas para os(as) assentados(as) do Movimento Sem Terra (MST) e duas vagas para o Pólo de Unidade Camponesa (PUC). Em Bom Jesus da Lapa, as 60 (sessenta vagas) foram distribuídas entre os diferentes assentamentos e indicados pelos movimentos sociais do campo: 33 vagas para a Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados (CETA); 20 para a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG); quatro para a Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal (FATRES) e três para o Movimento

---

(SRs) desempenham funções de acompanhamento financeiro e articulação interinstitucional" (ANDRADE e DI PIERRO, 2004, p. 19).

de Luta pela Terra (MLT) (BAHIA, 2004). O Assentamento de Angical foi contemplado com uma vaga e houve a aprovação de uma aluna.

3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA DE ANGICAL

O município de Angical oferece à sua população — crianças e jovens da sede e zona da rural — 68 estabelecimentos de ensino, sendo 66 da rede municipal e dois da rede estadual de ensino. A sede conta com seis escolas da rede municpal de ensino: Escola Municipal Dr. Dorival Guimarães Passos, Creche Municipal Amasília Wanderley, Escola Municipal Renato Oliveira, Escola Municipal Roskilde de Oliveira e Silva, Grupo Escolar Prefeito Suplício Severo e Escola Municipal Angicalense. O Grupo Escolar Prefeito Sulpício Severo de Oliveira, apesar de estar localizado no Povoado de Alto de Santa Cruz, é considerado pela Secretaria Municipal de Educação como escola-sede, devido à sua proximidade com a sede municipal (800 metros). Estas escolas ofertam: creche, pré-escola, classes regulares da 1ª à 8ª série, fluxo escolar 1ª e 2ª; 3ª e 4ª séries, perfazendo um total de 1.627 alunos matriculados no ano de 2004.

Na rede estadual de ensino, existem os Colégios Juarez de Souza e Aparício José da Silva. O primeiro oferta o ensino da 5ª à 8ª série do ensino fundamental e turmas de regularização do fluxo escolar nos turnos matutino, vespertino e noturno, num total de 466 alunos e, segundo a Direção da Escola, 70% dos alunos são provenientes do meio rural, sobretudo do Projeto de Reforma Agrária.

O Colégio Estadual Aparício José da Silva oferta duas modalidades de ensino: o fundamental, da 7ª à 8ª série, e o médio, num total de 545 alunos matriculados no ano de 2004. Este tem recebido um número significativo de alunos que concluíram o ensino fundamental na Escola Família Agrícola de Angical.

A taxa de alfabetização da população do município é de 71,1%. A grande redução do índice de analfabetismo deu-se nas faixas etárias de 10 a 17 anos (IBGE, 2002). Talvez esse progresso se deva à ação do PRONERA implantado neste município no ano de 1999. O número de alunos matriculados nas duas redes de ensino (estadual e municipal), no ano de 2004, é de 5.999, sendo 4.988 na rede municipal e 1.011 na rede estadual. Do total de alunos da rede municipal, 3.361 alunos estudam na zona rural e 1.627 na sede do município.

Tabela 1 - *Nível Educacional da População Jovem, 1991 e 2000*

Faixa Etária (anos)	Taxa de Analfabetismo		% com menos de 4 anos de estudo		% com menos de 8 anos de estudo		% freqüentando a escola	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000
7 a 14	56,1	25,8	-	-	-	-	59,6	92,4
10 a 14	41,8	11,9	84,6	63,5	-	-	61,4	92,8
15 a 17	32,4	7,7	61,4	33,7	94,3	88,3	41,9	74,8
18 a 24	38,6	16,9	61,7	37,9	88,0	73,0	-	-

— = Não se aplica

Fonte: IBGE, 2002.

O corpo docente da rede municipal de ensino é composto por 231 professores(as), sendo 76 na sede do município: dois com nível superior completo; 26 cursando nível superior e a grande maioria (203) dispondo apenas do Ensino Médio com Formação em Magistério. Do total de professores, 109 são efetivos contra 122 contratados. Não existe professor leigo, pois todos os trezes que existiam e atuavam nas escolas da zona rural do município, fizeram o Curso Proformação[4] — Programa de Formação de Professores em

[4] Esse Programa funciona na modalidade de educação a distância, em nível médio, com habilitação para o Magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios.Teve início em 1997 e destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino

Exercício entre 2001 e 2002. No início de cada unidade escolar, a Secretaria Municipal de Educação promove as jornadas pedagógicas, num total de quatro encontros por ano. O regime de trabalho destes docentes é de 20 horas e o acompanhamento e a orientação pedagógica desses profissionais são realizados por seis pedagogas lotadas na Secretaria Municipal de Educação.

Os livros didáticos dos alunos e professores vêm do Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro Didático, e são repassados para todas as escolas, tanto da sede como da zona rural, e são livros essencialmente urbanos. O calendário escolar também é único para todo o município, incluindo a zona rural, revelando a não observância do Artigo 28 da atual LDB, Inciso II, no que se refere à organização escolar. Sobre a avaliação da aprendizagem escolar, a Secretaria propõe que as escolas trabalhem com avaliação qualitativa e quantitativa. Nesses quatro últimos anos, o único programa de Educação de Jovens e Adultos existente no município foi desenvolvido pelo PRONERA, Programa do Governo Federal, demonstrando a inexistência de programas e projetos para esta modalidade de ensino tanto por parte do governo estadual como do municipal.

Na zona rural, o município tem 60 escolas, sendo 26 na área do assentamento de reforma agrária e 34 na área que se denomina de agricultura familiar, compreendendo as escolas da sede do Distrito de Missão de Aricobé e seu entorno, sendo que a grande maioria é formada por classes multisseriadas, representando 88,2% do total das escolas

---

do país. Sua oferta iniciou nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O projeto piloto foi implantado nos Estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, no ano de 1999. Em 2000, foram implantados os Grupos I e II, envolvendo os Estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins, sendo diplomados mais 22.056 professores. O Programa contou com o financiamento do FUNDESCOLA que administra os recursos provenientes do Banco Mundial. Também o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD — tem-se constituído em parceiro da Secretaria de Educação a Distância. A partir de 2002, o FNDE — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, assumiu o programa por meio de convênio com a Secretaria de Educação a Distância, quando teve início o Grupo III. A partir de 2004 o MEC oferece o PROFORMAÇÃO Grupo IV para todas as regiões do País, em função de ainda existir um número significativo de professores que atuam nas redes públicas de ensino sem a habilitação mínima exigida por lei, mesmo já tendo formado mais de 30.000 professores.

públicas deste município. Estes dados confirmam a presença marcante destas classes no meio rural brasileiro, como afirma Lima citada por Pinho e Santos (2005, p. 60):

> [...] a escola de classes multisseriadas continua presente na zona rural, afirmando-se na sua concretude, impossível de ser negada. Ela responde, em princípio, às características demográficas da zona rural, sobretudo quanto à baixa densidade populacional. Disso resulta um número insuficiente de crianças para comporem as diferentes séries. Assim, em uma mesma sala, sob a regência de um mesmo professor, titulado ou leigo, reúnem-se crianças de 3 ou 4 séries diferentes.

No Distrito de Missão de Aricobé, funciona um Departamento de Educação, extensão da Secretaria Municipal de Educação. Sob a coordenação deste Departamento, estão 20 escolas, sendo cinco na sede do distrito e 15 nas comunidades rurais próximas. Estas últimas ofertam da pré-escolar à 4ª série do ensino fundamental, sendo que a grande maioria é composta por classes multisseriadas e bisseriadas, atendendo a um total de 1.681 alunos.

Na sede desse Distrito, funcionam cinco escolas, sendo uma de educação infantil e 1ª série; três escolas de ensino fundamental de 2ª à 4ª série, uma escola de ensino fundamental (5ª à 8ª) e o Ensino Médio — Curso de Formação Geral. Do total de alunos matriculados na zona rural (3.361), 1.300 estão matriculados nestas escolas, registrando o Colégio Municipal João Durval Carneiro, o maior número de alunos, ou seja, 716, em três turnos de 4 horas/aula cada: matutino (5ª à 8ª série); vespertino (8ª ao 3º ano do ensino Médio), noturno (5ª à 8ª e 1º ao 3º ano do Ensino Médio).

O Colégio João Durval Carneiro foi construído com recursos do Governo do Estado da Bahia, com o Ato de Criação e Portaria nº 4.185/88, publicados no *Diário Oficial do Estado da Bahia*, de 4/08/88 e com início de funcionamento em julho de 1984. Este funcionou, administrativa e pedagogicamente, sob a orientação do Governo do Estado

através da Diretoria Regional de Ensino — DIREC 25, com sede no município de Barreiras. Porém, através do Convênio/Parceria nº 02/2000, publicado no *Diário Oficial do Estado da Bahia* em 14/01/2000, este Colégio foi municipalizado, ou seja, esta escola, a partir de então, foi transferida, administrativa e pedagogicamente, para o poder público municipal[5].

Com uma área construída de 655m², a escola dispõe de oito salas de aula, uma Secretaria, Sala de professores, Biblioteca, Cantina, Almoxarifado, área de recreio coberta, quatro banheiros (sendo dois femininos e dois masculinos). Em visita à referida escola, durante a realização da pesquisa, foi possível observar as luzes das dependências acesas durante o dia, devido à falta de luminosidade natural. Na área externa, ou seja, no pátio, inexiste área verde.

O quadro docente é composto por 40 professores(as), sendo três professores(as) do quadro docente do Estado e 37 do Município, todos com formação em nível médio. Segundo informações da vice-direção, os professores trabalham em média os três turnos na mesma atividade. Ela acrescenta que a Secretaria da referida escola não dispõe de dados sobre a evasão escolar no ano em exercício, e que esta informação só é possível, com o fechamento do ano letivo, ou seja, após o encerramento das atividades letivas do ano de 2004. O ingresso dos alunos nessa escola se dá mediante matrícula feita por pais e/ou responsáveis na Secretaria.

O currículo é composto da base nacional comum e parte diversificada. São as seguintes as disciplinas da base comum: Língua Portuguesa, Inglês, Geografia, História, Ciências, Matemática, Educação Artísticas, Educação Física e Ensino Religioso. Na parte diversificada, são oferecidas as disciplinas de Literatura para os alunos da 5ª série, e Redação, para as classes de 6ª, 7ª e 8ª séries. A carga horária anual para a 5ª série é de

[5] Dados fornecidos verbalmente pela Secretária Municipal de Educação de Angical e registrados em caderno

1.000 horas e 1.080 para as três últimas séries do ensino fundamental. A única disciplina que trabalha as partes teórica e prática concomitantemente é a de Educação Física. Não existe, no currículo da escola, uma disciplina voltada para a realidade dos seus alunos, ou seja, que aborde a questão da agropecuária.

Do exposto sobre o Colégio Estadual João Durval Carneiro, constata-se que, apesar de estar situado num Distrito rural, atendendo jovens provenientes desta realidade, a parte diversificada do currículo escolar não dispõe de disciplinas e/ou conteúdos que contemplem as vivências, experiências e necessidades dos seus educandos[6].

---

de campo (FEVEREIRO DE 2005).

4 EM TERRAS ANGICALENSES, UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

4.1 HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA JOSÉ NUNES DA MATTA

Não podemos esquecer
De um grande incentivador
Que é nosso Pe. Geraldo
Que luta com amor
Para sustentar a escola
Do jovem agricultor.
(LITERATURA de Cordel)

Após uma década intensa de luta envolvendo angicalenses do campo e da cidade, outro padre estrangeiro — Pe. Geraldo Lang —, entidades representativas, entre outras pessoas preocupadas com a questão agrária em Angical, conforme mencionamos no capítulo anterior, este município, em meados dos anos 90, foi palco de uma outra batalha, de uma outra luta diferente da dos anos 80. A luta não envolveu ameaças de morte, torturas psicológicas, barbáries acometidas aos produtores familiares do campo, ao contrário, estava dando início à proclamação da vida: o nascimento de uma Escola Família Agrícola para os filhos e filhas de pequenos produtores familiares, em particular para os dos(as) assentados(as) do Projeto de Assentamento de Reforma Agrária de Angical.

Daí que a reconstituição da memória de criação da Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), em Angical, deu-se com o auxílio de documentos que fazem parte do arquivo da escola, mas também das conversas registradas no caderno de campo com os monitores e pessoas representativas da cidade e do campo, no processo de desenvolvimento da pesquisa. De posse dessas informações, foi possível descrever as

---

[6] Os dados sobre a situação escolar do Distrito de Missão de Aricobé foram coletados junto à Vice- Direção da Escola. Já os dados referentes à educação do município, de um modo geral, foram coletados junto à Secretaria da Educação do município, gestões 2001/2004 e 2005.

justificativas e todo o movimento que levou à criação da Escola Família Agrícola José Nunes da Matta nesse município, conhecida popularmente como Escola Família Agrícola de Angical (EFAA).

Como primeira justificativa para sua criação, os documentos da escola referem-se à ausência de uma política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), voltada para os jovens do campo, dando-lhes condições de estudar sem retirá-los do meio em que vivem e, principalmente, concedendo-lhes instrumentos para que eles possam sair das situações adversas às quais estão submetidos e obtenham condições dignas de sobrevivência, retirando da terra o sustento e ficando atentos ao respeito para sua preservação.

Desse modo, as famílias desses jovens poderiam ser orientadas a superar tais condições, evitando a migração de seus filhos para os grandes centros urbanos e, conseqüentemente, estarem sujeitos aos riscos dos graves problemas sociais que, hoje, avassalam estes grandes centros. Para tanto, a EFAA propôs-se a oferecer conhecimentos teóricos e práticos na perspectiva de instrumentalizar estes jovens, suas famílias e a comunidade, no sentido de buscarem soluções para os problemas da comunidade, de forma consciente e respeitando sua forma de viver e de estar no mundo.

Uma segunda justificativa para a criação da Escola Família Agrícola de Angical no município, de acordo também com o registro desta escola, é que, no ano de 1995, existiam 2.272 alunos matriculados na rede pública municipal de ensino, distribuídos em classes de 1ª à 4ª série no meio rural do município. Todas estas classes eram multisseriadas e funcionavam com alunos de faixa etária de quatro a dezesseis anos de idade. Daí que a criação da EFFA neste município, ofertando o ensino fundamental de 5ª à 8ª série, poderia mudar este panorama educacional, incentivando, por conseguinte, a população jovem que

mora e trabalha no campo, a cursar o ensino médio, contribuindo desse modo com a melhoria da qualidade de vida desses jovens, de sua família e da comunidade.

Como a maioria dessas escolas, a EFAA não nasceu por acaso, nem tampouco da vontade do poder público municipal. Ela nasceu, tal qual as demais EFAs do Brasil, como uma alternativa ao processo de escolarização de 5ª a 8ª série e ensino médio, em virtude do vazio de escolas *do* e *no* campo e com uma pedagogia específica para esses sujeitos que moram e trabalham no campo com a família, após a conclusão da 4ª série do ensino fundamental. A história da criação da EFAA tem início no ano de 1994, quando cidadãos angicalenses ligados aos movimentos sociais, tais como Associações dos Assentamentos de Reforma Agrária, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, principalmente trabalhadores rurais da Reforma Agrária, liderados pelos padres locais e grupos religiosos, além de voluntários austríacos que trabalhavam no município, ligados à Igreja Católica, tomaram conhecimento da existência dessa experiência de educação *do* e *no* campo.

As lideranças, incluindo o chefe do Serviço Austríaco de Cooperação para o Desenvolvimento – OED, iniciaram o processo de visitação a algumas escolas já existentes, como as de Riacho de Santana, Quixabeira, Ruy Barbosa e Ibotirama, motivando ainda mais, nessas pessoas, o desejo de criarem uma Escola Família Agrícola em Angical. Posteriormente, tem início o trabalho de envolvimento das comunidades angicalenses, com reuniões localizadas, para sentir nas demais pessoas, e não só na opinião dos líderes, a possibilidade de ver instalada e funcionando uma EFA em Angical, para alunos que cursariam o ensino fundamental da 5ª à 8ª série, principalmente por adotar o regime de Alternância e este município possuir um território rural extenso e com um dos maiores projetos de Assentamento de Reforma Agrária do País.

O trabalho de envolvimento das comunidades foi feito por uma equipe de pessoas que se dispuseram a ajudar, liderada por dois monitores da Associação das Escolas das

Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia — AECOFABA, os Srs. José Nivaldo e Gercino Braz de Souza. Eles permaneceram por quase dois meses visitando as comunidades e desenvolvendo pesquisas sobre a situação escolar da zona rural do município, o grau de conscientização dos lavradores e a viabilidade de se criar uma EFA local. Participaram também de um encontro de professores do meio rural promovido pela Paróquia de Angical.

Em março de 1995, chegam a Angical dois monitores de Riacho de Santana, os Srs. José Moço e João Zetol, contratados para prepararem a EFA de Angical, dando continuidade ao processo de visitação aos líderes locais e conhecimento de toda a região de Angical. Depois dessas visitas, formaram-se comissões de trabalhos, como: a que deveria identificar o local para instalação da EFA; outra para ver a questão dos recursos necessários e a forma de obtê-los; uma terceira para estudar a planta, e a última, responsável pela divulgação. O terreno para construção da Escola foi doado pela Família José Nunes da Matta (daí o nome da Escola, numa forma de agradecimento e homenagem) e localiza-se na Comunidade de Covas, a 1,5 km da sede do município. A construção da escola se deu em forma de mutirão com voluntários das comunidades rurais e da Sede.

Em 5 de agosto de 1995, criou-se a Associação da Escola Família Agrícola de Angical (AEFAA), entidade mantenedora e em cuja assembléia de fundação se fizeram presentes o Presidente da AECOFABA, trabalhadores rurais de Riacho de Santana – Bahia e o Pe. Aldo Lucchetta, grande incentivador da criação destas escolas no Estado da Bahia. Também contou com a participação maciça da comunidade de lavradores, líderes comunitários, presidentes de associações de assentamentos do Projeto de Reforma Agrária e o Juiz de Direito da Comarca de Angical, naquela época.

[s1] Comentário:

No dia 24 de março de 1996, inaugurou-se a Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), iniciada com a concentração dos participantes na Praça da Igreja Matriz Senhora

Sant'Ana às 8 horas, com uma caminhada para a EFAA com os símbolos do movimento — a enxada e a caneta e faixas, sendo acompanhada pela Banda Mirim da Lira Angicalense. Chegando à EFAA, Pe. Geraldo — liderança principal e o maior incentivador da criação da EFAA — deu as boas vindas, e, em seguida, anunciaram o Ato Inaugural, feito pelo casal Sr. Florisvaldo e a Senhora Zizina. Em seguida, houve a execução do Hino Nacional Brasileiro, hasteamento das bandeiras do Brasil, da Bahia e de Angical. A missa foi presidida pelo Bispo Dom Ricardo, da Diocese de Barreiras, com a participação dos Pe. Geraldo e Reinaldo, de Barreiras. Após a missa, houve a benção das instalações da EFAA e um momento cívico coordenado pelo Sr. Josafá Ramos, uma das lideranças importantes no processo de criação e implantação da EFAA, além do pronunciamento das seguintes pessoas: Pe. Geraldo – Presidente da AEFAA; Senhora Jussara da Matta Ribeiro e Senhor José Nunes da Matta Filho – representantes da Família José Nunes da Matta, doadora do terreno para a construção da EFAA e outras pessoas da família; Sr. Joaquim de Oliveira Nogueira – representante da AECOFABA/UNEFAB e Sra.Terezinha Eloíza Batista – monitora.

Participaram, ainda, Sr. Gercino, monitor da EFA de Riacho de Santana responsável pelo trabalho de base para implantação da EFAA, a comunidade angicalense incluindo as do meio rural e da sede do município, os 51 jovens matriculados na primeira turma, pais dos alunos, amigos, colaboradores dessa empreitada dos municípios de Angical e Barreiras e a Assessora Pedagógica da AECOFABA, Srtª Maria Dalva.

Em 1996, começaram as aulas, antecipadas pela Semana de Adaptação, momento em que foram selecionados os alunos que freqüentariam a escola. Esta iniciou suas atividades com uma equipe de quatro monitores: José Alves Oliveira Moço, Coordenador da Escola, João Batista Zetol dos Santos, Terezinha Eloíza Batista e Maria do Carmo da Silva. Ao longo deste tempo de funcionamento da EFAA, como prova do trabalho sério

desenvolvido, a Escola recebeu da Câmara Municipal de Vereadores, o título de “Entidade de Utilidade Pública Municipal”; logo em seguida, o título de “Utilidade Pública Estadual” e, mais recentemente, o de “Utilidade Pública Federal”, e, por fim, o Certificado de Inscrição no Conselho Nacional de Assistência Social. Através dos Decretos de nº 032/1997 e 025/2000, publicados no *Diário Oficial do Estado da Bahia*, foi autorizado o funcionamento da Escola Família Agrícola José Nunes da Matta, tendo como entidade mantenedora a Associação da Escola Família Agrícola de Angical (AEFAA), com sede na Praça da Bandeira, nº 29 nesse município.

Foto 4 – Escola Família Agrícola José Nunes da Matta, aspecto da entrada principal.

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Jun., 2004).

4.1.1 Entidade Mantenedora

A EFAA é gerida, administrativa e financeiramente, pelos membros da Associação da Escola Família Agrícola de Angical (AEFAA), eleitos de dois em dois anos em

Assembléia da Associação. Esta é composta por pais de alunos, ex-alunos, pessoas do próprio município e da região ligadas à Igreja Católica, representantes dos movimentos sociais rurais que participam do dia-a-dia da escola. Daí uma gestão democrática, de base participativa em que os sujeitos envolvidos na promoção e no desenvolvimento do meio no qual a escola está inserida, são os verdadeiros atores desse processo. É importante destacar que em 2005 foi eleita para presidir a AEFAA, uma ex-aluna, sujeito desta pesquisa.

A Associação da Escola Família Agrícola de Angical busca cumprir esse papel quando reúne com os associados — pais, ex-alunos, monitores, pessoas da comunidade e coordenação da Escola —, com o objetivo de motivar o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura familiar nas comunidades onde os jovens alternantes e os egressos residem. Um exemplo foi a criação de uma horta comunitária com material cedido pela Associação para a comunidade de Mutamba, em que os egressos administram (limpam, roçam, plantam e colhem), na perspectiva de que ela sirva de ligação entre a AEFAA e a comunidade.

Observa-se, portanto, que a gestão das EFAs através da Associação, eleita democraticamente, difere substancialmente da maioria das escolas públicas municipais e estaduais do Estado da Bahia em que os gestores — os(as) diretores(as) — são indicados por políticos que fazem parte do seu curral eleitoral. Além da AEFAA, existem as Assembléias de Pais e Alunos que se reúnem duas vezes ao ano para ouvirem dos monitores a situação escolar dos filhos, as atividades escolares como também sobre a AEFAA.

Foto 5 – Assembléia de Pais, Monitores e Alunos na EFAA, 2004.

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Maio, 2004).

Foto 6 – Assembléia de Pais, Monitores, Alunos na EFAA em 2004.

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Maio, 2004).

A contribuição mensal dos associados da EFAA é de 1% do Salário Mínimo para a AEFAA, em número de 130 e chega a R$ 220,00 (duzentos e vinte reais) por mês; além do repasse de uma entidade estrangeira que é de R$ 18.000,00 (dezoito mil reais) em média/trimestre. Além destas fontes de recursos financeiros permanentes, eventualmente a EFAA vende animais – gado, porco e bode. Também os alunos contribuem atualmente em média com R$ 17,00 (dezessete reais) para pagamento da alimentação em cada sessão (PROJETO VITAE QUE TE QUERO VIDA, EFAA, 2004).

Porém, se numa mesma família três alunos estudam na Escola, esta paga os gastos referentes às despesas de dois filhos e a Associação assume a responsabilidade de um aluno; no caso de dois alunos e se a família comprovar que não tem condições de assumir os filhos, a Associação assume um aluno. Caso a família não disponha de nenhuma condição financeira de garantir o aluno na Escola, a Associação assume integralmente todos os custos deste durante as sessões na escola, apesar de não constituir uma prática rotineira, pois a.família tem de se sentir co-responsável pela formação do filho.

Caso o aluno não tenha condições ou não disponha, em cada sessão, dos recursos necessários, permanece na escola e, por uma questão ética somente, a diretoria da Associação dispõe destas informações. Durante o desenvolvimento da pesquisa, não se procurou aprofundar este aspecto por não se tratar diretamente do objeto do aspecto em estudo. Era importante, apenas, saber de onde provêm os recursos que mantêm a referida escola, o que, portanto, deve constituir parte da descrição do estudo.

Apesar de existir um projeto aprovado na Câmara de Vereadores solicitando repasse de verbas para a EFAA, até o presente momento isto não aconteceu. Praticamente todo o recurso para manutenção da escola, até a presente data, vem do exterior e, como vimos, esta questão constitui um dos desafios da UNEFAB, já que se trata de um problema

presente nas EFAs do Brasil, o que pode levar ao fechamento de algumas escolas, como já vem acontecendo no Estado da Bahia ao qual fizemos referência no Capítulo 2.

4.1.2 Dos Monitores/Formadores

O quadro docente da EFAA é composto de cinco monitores, sendo que três deles estão na escola desde sua criação e dois há mais de seis anos. Dos cinco monitores, quatro são egressos de Escolas Famílias Agrícolas, sendo que uma cursou o ensino fundamental em Escola Família Agrícola e os demais estudaram tanto o ensino fundamental da 5ª à 8ª série como o ensino médio, curso Técnico Agrícola, na Escola Família Agrícola de Riacho de Santana. Verifica-se que a maioria dos monitores da escola tem uma história de formação escolar em alternância e, desse modo, estão aptos a desenvolver uma prática pedagógica centrada nos pilares das Escolas Famílias e sua pedagogia; são verdadeiros multiplicadores dessa experiência fenomenal de educação do e no campo ao contrário de muitos professores que atuam nas escolas do campo com uma formação essencialmente urbana.

Em novembro de 2004, três monitoras concluíram o Curso de Licenciatura Plena nas áreas de Língua Portuguesa, História e Biologia mediante convênio firmado entre a AECOFABA, REFAISA e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Em 2005, outro monitor foi aprovado no concurso vestibular da UNEB no curso de Pedagogia, Campus IX - Barreiras.

Além das atividades de sala de aula, os(as) monitores(as) mediante sistema de rodízio, são responsáveis por outras atividades como coordenação da escola (eleita de dois em dois anos), gerência da propriedade da Sede e da propriedade de Ouriçanga localizada no Projeto de Assentamento de Reforma Agrária, almoxarifado, viveiro, horta, jardim,

abastecimento d’água, carro, moto, alimentação, pocilga, granja, depósito de ração, prédio, sala de arte, secretaria e biblioteca. Afora essas tarefas, uma vez por semana cada monitor assume o papel de responsável do dia, acompanhando todos os alunos desde a hora em que eles acordam até a hora de dormir.

Os monitores/formadores da EFAA, além das atividades acima, também são responsáveis por um número de alunos das diferentes séries, constituindo atividade obrigatória visitas às famílias dos alternantes, no mínimo, duas vezes por ano, com o objetivo de conhecer o ambiente em que vive o aluno e a partir daí pensar nos temas geradores a serem trabalhados na escola, refletir com a família a importância do Plano de Estudo, acompanhar o desempenho do aluno junto à sua família e à comunidade. O monitor das EFAs, como afirma Gimonet (1999), tem uma função global e múltiplos papéis — de educador, um técnico agrícola, que orienta o alternante em suas atividades no terreno socioprofissional durante as sessões família/comunidade.

O monitor/formador nas EFAA exerce um papel diferente dos docentes das escolas oficiais, seja da rede privada ou pública, pois, ao desenvolverem várias funções, como a que nos referimos acima de acompanhamento personalizado, estes devem ter um conhecimento sobre a realidade sociocultural dos alternantes, no sentido de acompanhá-lo, orientá-lo e tem uma formação pedagógica específica em alternância.

A atuação dos monitores da EFAA está de acordo com os princípios educativos dessas escolas, pois, dos cinco monitores, três residem na escola, dois deles inclusive com a família. Durante a pesquisa de campo, percebeu-se a importância da presença diária dos monitores e a relação deles com os alunos. Existe, de fato, uma relação de confiança, respeito, família, e sobretudo, possibilita aos monitores conhecer de perto e respeitar o jeito de ser de cada aluno, pois o fato de trabalharem em regime de Dedicação Exclusiva, nos

três turnos, a depender da escala de trabalho, possibilita vivenciar, acompanhar e entender mais de perto a problemática de cada um deles.

Para cumprir a legislação, como também para oferecer aos jovens uma formação integral, a EFAA contratou mais três professores em 2004: uma para ministrar aulas de língua estrangeira (inglês) e dois para ministrar aulas de música — teclado e violão, para todas as turmas. Em 2005, a EFAA está ofertando aula de informática para todas as turmas de alternantes, possibilitando a esses alunos a entrada no mundo das novas tecnologias da informação e comunicação. As aulas são ministradas por um jovem, filho de um ex-presidente da Associação, agricultor e pai de ex-alunos.

4.1.3 Da estrutura física

Para desenvolver as atividades educativas, a EFAA dispõe de duas propriedades. Numa área de 4,3 hectares, está localizada a Sede da escola, sendo que, no Pavilhão Um, existe duas salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria, oito dormitórios para alunos, dois dormitórios para monitores, nove banheiros, nove sanitários, um refeitório, uma capela, uma cozinha, uma despensa, uma lavanderia, dois poços artesianos e um jardim, na entrada da escola.

No Pavilhão Dois, há duas casas para monitores, cada uma com dois dormitórios, uma cozinha, um banheiro e uma sala de estar; um almoxarifado; um depósito para ração animal; um laboratório de informática com dois computadores; uma pocilga com seis baias; uma granja com capacidade para 100 aves; um campo de futebol. Em setembro de 1997, construiu-se um galpão com a finalidade de extrair óleo de plantas oleaginosas do Projeto Terra Viva, porém, com o insucesso do projeto, foi transformado em garagem.

A outra propriedade está localizada na comunidade de Ouriçanga, área de Reforma Agrária, com 50 hectares, lote 707, de acordo com cadastro do INCRA, fica distante da sede da escola 12 km. O terreno foi doado pela Associação dos Trabalhadores Rurais da referida comunidade à Associação da Escola Família Agrícola de Angical. Nesta propriedade, cultiva-se pastagem, hortaliças, plantas frutíferas, além de ser desenvolvida a criação de bovinos e caprinos.

As propriedades são utilizadas como campo de experimentação, produção e aulas práticas das disciplinas profissionalizantes que compõem o currículo da escola, como: Iniciação à Zootecnia, Iniciação à Agricultura, Iniciação à Administração e Engenharia Rural e Economia Doméstica (ANEXO B).

4.1.4 Dos recursos didáticos e de apoio

Quanto aos recursos didáticos, a EFA de Angical é bem servida, dispondo de máquina xerox, videocassete, televisão, som, retroprojetor, microfone, caixa amplificada, filmadora, computadores, incluindo dois na sala de informática e um na secretaria da escola, violões, teclado, fitas de vídeo, material de saúde para atividades práticas com os animais, a exemplo de bisturi, seringas, etc., e um armário para guardar este material. Parte considerável destes recursos didáticos foi adquirido através do Projeto “Vitae que te quero vida I” elaborado pela Escola Família Agrícola de Angical e encaminhado à Fundação VITAE — Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social – São Paulo.

A EFAA desenvolveu, em março de 2003, o I Seminário de Educação, Agricultura e Cidadania com o objetivo de discutir e inserir a EFAA no mundo da informática. Como resultado, obteve o apoio do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), órgão do Governo do Estado da Bahia, e, em parceria com o Ministério da Educação, instalou Internet na

EFAA via satélite vinte e quatro horas, contribuindo com as pesquisas e inserindo os alunos e monitores no acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, já que vivemos na sociedade do conhecimento.

Existe ainda um carro tipo Toyota, adquirido com recursos doados pelos “amigos da Áustria”, para visitação aos alunos e para transportá-los até a comunidade de Ouriçanga no momento das atividades práticas. Serve também para as atividades de rotina da escola, como compra de alimentos na cidade, entre outras.

Um outro meio de transporte disponível na escola, visando atender a seus objetivos, é uma moto, que é mais utilizada por duas monitoras, para visitação às famílias dos alunos que residem nas comunidades mais próximas da escola. Além desses recursos, a escola dispõe de recursos materiais para as aulas práticas quais sejam: enxadas, baldes, regadores, ancinho, cavador serrote, forrageira, etc., além de um trator pequeno.

Observa-se, portanto, que a estrutura física, os recursos didáticos e de apoio para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, como também a formação do quadro docente da EFAA, ao contrário da maioria das escolas espalhadas no meio rural brasileiro, em que os professores não são preparados para atuar no meio rural e, sim, no meio urbano como diz Arroyo (2004, p. 71): “[...] da escolinha cai não cai, onde o professor que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler”. Difere também das escolas nos locais isolados, aonde não chegou a energia elétrica, a água encanada, tampouco os demais benefícios da civilização. É possível afirmar que as escolas da zona rural espalhada nos mais distantes rincões do interior dos municípios brasileiros e porque não dizer do interior baiano e angicalense, sejam a única ressonância da era moderna na contemporaneidade.

4.1.5 Dos Alternantes

O ingresso de um alternante na EFAA depende de um processo de seleção, caso o número de candidatos ultrapasse o número de vagas. A seleção é feita através de prova escrita classificatória, entrevistas, análise do histórico escolar e/ou ficha individual do candidato. São os seguintes os critérios para a seleção: ser filho ou filha de agricultor familiar ou dependente de um outro responsável também agricultor; residir no campo e ser indicado por um grupo comunitário como Associação dos Trabalhadores Rurais da Reforma Agrária, da Cooperativa, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Angical e/ou dos sindicatos dos municípios vizinhos e terem participado da Semana de Adaptação, conforme calendário da EFAA.

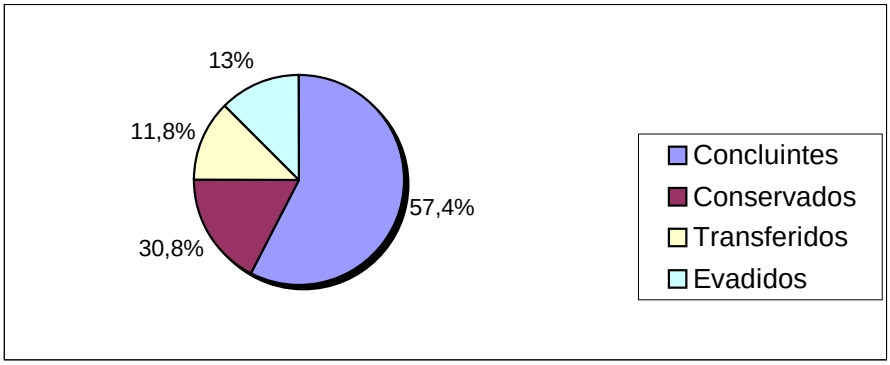
Quando o jovem alternante perde mais de duas sessões durante o ano sem comunicação, só poderá retornar às aulas mediante apreciação do seu pedido de regresso pelo Colegiado (Direção, Coordenação e Monitores) e pela Entidade Mantenedora. No momento da matrícula, o aluno deverá apresentar xerox dos documentos pessoais, porém, passados os 60 dias, se o aluno não apresentar os documentos, a matrícula poderá ser cancelada.

Desde a criação da EFAA em 1996 até o ano de 2001, 247 alternantes passaram por esta escola, sendo que, 142 concluíram o ensino fundamental de 5ª à 8ª série (de 1998 à 2003), 43 foram conservados, 31 evadidos e 31 transferidos (Figura 4). Segundo os monitores da escola, o número alto de alternantes conservados se deve ao fato de que estes chegam na escola semi-analfabetos, sem as noções básicas de leitura e escrita. Para tanto, a escola vem desenvolvendo nos serões, oficinas de leitura e escrita para os alternantes, com vistas a equacionar essas dificuldades. Durante o desenvolvimento da pesquisa assistimos um serão sobre essa temática, ministrado voluntariamente por estudantes do curso de

Pedagogia da UNEB Campus IX/Barreiras e uma professora voluntária, todas cidadãs angicalenses, técnicas da Secretaria da Educação do município. Quanto à questão da evasão escolar, os monitores apontam várias razões, quais sejam:

- os alunos não se adaptam ao projeto EFA, principalmente os da 5ª série que chegam à escola com a faixa etária em torno de 10 e 11 anos de idade;
- o distanciamento da família;
- alunos acostumados a não cumprir regras;
- desentendimento entre colegas;
- não acompanham o desenvolvimento da turma;
- alunos de outras religiões que não se adaptam às formas de cultuar da Igreja Católica, comum nas celebrações da EFAA, pelo fato de maioria ser católica.

Figura 4 – Situação escolar dos alunos de 1998 a 2003.



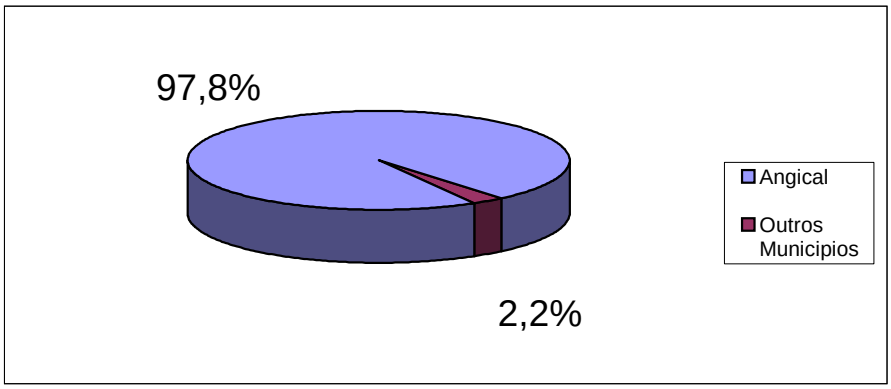
Fonte: EFAA – Arquivo escolar.

Dos 142 concluintes, 139 são provenientes do meio rural do próprio município e três de outros municípios vizinhos, demonstrando com isso o acerto das lideranças religiosas e das ligadas aos movimentos sociais do campo, ao escolherem o município de

Angical para implantarem mais uma EFA, pois esta vem respondendo às justificativas e às perspectivas dessas pessoas (Figura 5).

Os dados apontaram que 58,4% dos concluintes são provenientes das áreas de assentamentos de reforma agrária, em especial do Projeto de Assentamento de Angical com 56,3% e 2,1% de outras áreas de reforma agrária: um do Assentamento Rio de Ondas no município de Barreiras e dois do Assentamento Veneza, município de Cotegipe, e 41,6% das áreas de agricultura familiar do referido município.

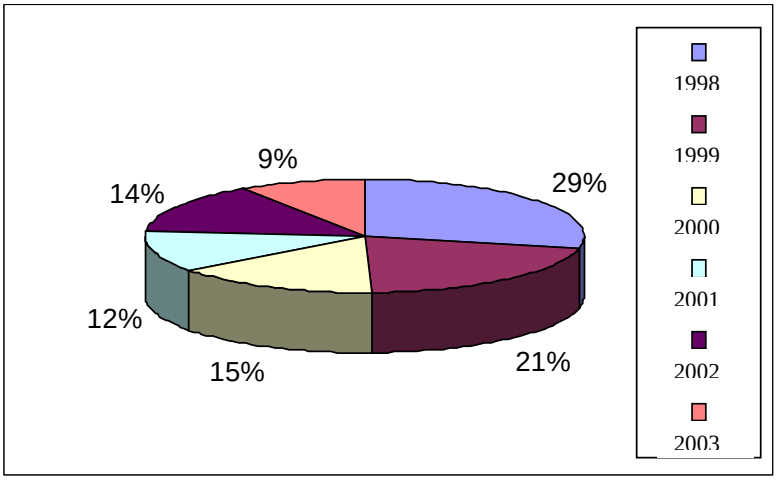
Figura 5 – Origem dos alunos concluintes de 1998 a 2003.



Fonte: EFAA – Arquivo escolar.

Os dados revelam que 41% do total do número dos egressos permanecem em suas comunidades, 48,2% são dos assentamentos de reforma agrária e 51,8% das áreas de agricultura familiar. O percentual maior de egressos que concluíram e continuam morando em suas comunidades (65%) se encontra nas três últimas turmas. Provavelmente isso se deve ao fato de que, nos últimos anos, a EFAA tem recebido alternantes com 10 anos de idade, ao contrário das primeiras turmas onde a idade média inicial era de 14 anos de idade (Figura 6).

Figura 6 – Egressos que concluíram e deixaram suas comunidades de 1998 a 2003.

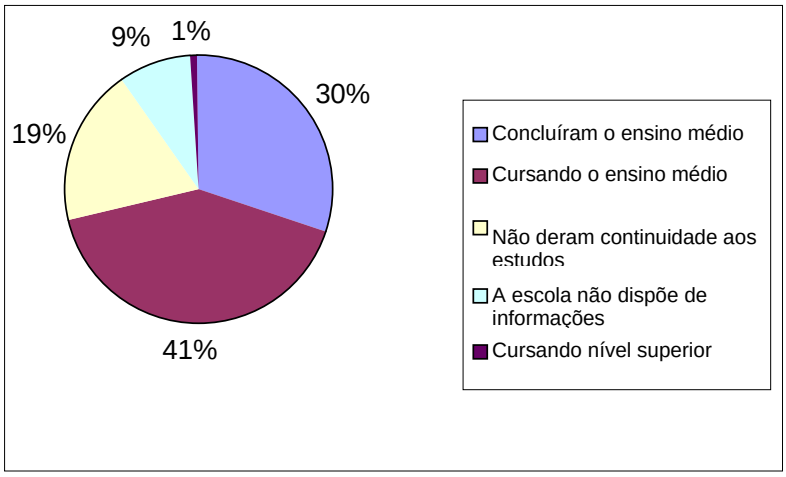


Fonte: EFAA – Arquivo escolar.

Em relação à formação escolar dos egressos que concluíram os estudos na EFAA de 1998 à 2003, ou seja, da primeira à sexta turma, 43 alunos concluíram o ensino médio, uma egressa cursa nível superior, 58 estão cursando o ensino médio, 27 egressos não deram continuidade aos estudos e treze a escola não dispõe de informações sobre o processo de escolarização dos mesmos. Dos egressos que não deram continuidade aos estudos, onze permanecem em suas comunidades, o que representa, 7,8% do total dos egressos concluintes.

A figura 7 revela que 71% estão cursando ou concluíram o ensino médio. Estudos posteriores podem procurar aprofundar os motivos que levaram 19% a parar de estudar e porque só uma aluna está na universidade. Num outro estudo é importante comparar o percentual de alunos de escolas em Alternância ou mesmo da rede pública de ensino voltadas para os filhos(as) de camponeses, que estão dando continuidade aos estudos.

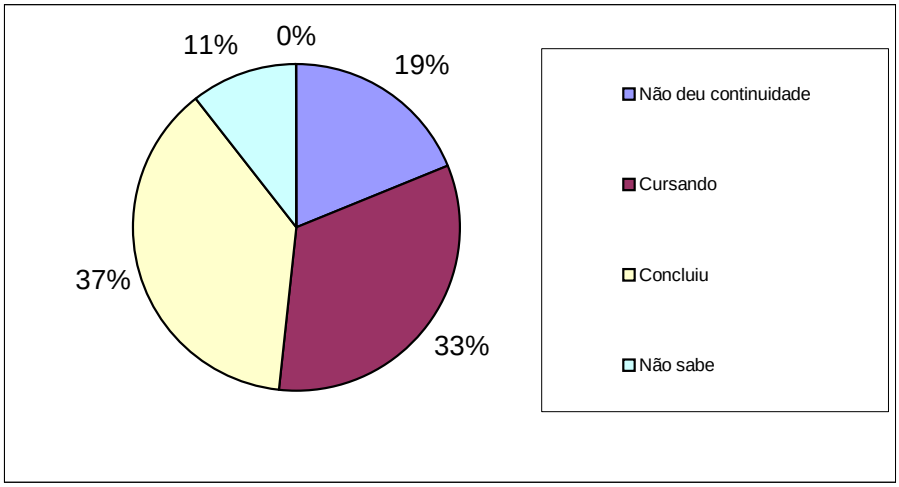
Figura 7 – Escolarização dos egressos da EFAA – 1998 a 2003.



Fonte: EFAA – Arquivo escolar.

Do total de egressos que evadiram de suas comunidades, os dados mostram que 69% concluíram ou estão concluindo o ensino médio. De acordo com as informações coletadas na escola junto aos monitores, 63% (53) se encontram morando na cidade de Barreiras, estudando e trabalhando; 29,7% (25) foram para outros Estados do País e somente 7,3% (07) moram em Angical. Apesar do índice elevado de egressos evadidos, verifica-se um percentual extremamente satisfatório dos que deram continuidade aos estudos (ensino médio) e, com certeza, agora estão mais aptos a exercerem atividades ou trabalharem em empregos que exige uma qualificação melhor tanto no campo como na cidade (Figura 8).

Figura 8 – Escolarização dos egressos evadidos das comunidades – 1998 a 2003.



Fonte: EFAA – Arquivo escolar.

Dos egressos que concluíram o ensino fundamental na EFAA de 1996 a 2003, 71% (105) são do sexo masculino e 29% do sexo feminino (37). Do total de meninos, 25,49% concluíram o ensino médio (26); 32,29% estão cursando o ensino médio e 29,41% não deram continuidade aos estudos. Do total de meninas, 41% (16) concluíram o ensino médio; 51,2% (20) estão cursando e 2,56% (1) não deram continuidade aos estudos. Verifica-se que, apesar de o número de meninas ser bem inferior que o dos meninos, o percentual de meninas que concluíram e/ou estão cursando o ensino médio, é maior. Vale ressaltar que, 60,79% dos meninos são provenientes das áreas de Reforma Agrária e 39,21% das áreas de agricultura familiar, sendo que 42,15% permanecem em suas comunidades e 57,85% evadiram. Do total de meninas, 61% são provenientes da Reforma Agrária de Angical contra 39% das áreas de agricultura familiar. Permanecem no campo 34,1%, contra 65,9% que evadiram.

Muito embora a maioria dos alternantes da EFAA seja proveniente das áreas de reforma agrária, o percentual dos que permanecem em suas comunidades está abaixo dos alunos da área de agricultura familiar. Estes dados nos remetem à seguinte análise: o fato

de a terra das áreas de agricultura familiar ter sido adquirida e passada de geração para geração, existe uma relação familiar com a propriedade, todo um traço familiar, uma marca histórica, cultural e uma estrutura que garante as condições de vida melhor e permanência desses jovens no campo.

Já em relação ao número de egressos evadidos dos assentamentos, principalmente os do assentamento de Angical — mais antigo projeto de assentamento desapropriado na região do oeste baiano —, as causas da evasão dos egressos, possivelmente sejam as condições de miséria que vive uma parte das famílias assentadas ainda hoje decorrentes de inúmeros fatores: falta de crédito agrícola, falta de articulação dos assentados criada desde o processo de implantação do projeto, ou seja, de como se deu o nascimento das associações, a inexistência de uma secretaria municipal ao longo desses anos, voltada exclusivamente para dar apoio técnico agrícola com projetos e programas visando o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura familiar, capacitando os assentados a plantarem mais e com maior produtividade e a não instalação do Conselho de Desenvolvimento Rural Sustentável, com a participação dos diversos segmentos da sociedade, objetivando buscar recursos e elaborar projetos articulados com as políticas públicas agrárias a exemplo do PRONAF — Programa Nacional de Agricultura Familiar.

Há ainda que se destacar a necessidade urgente de intervenção do INCRA no sentido de dotar o assentamento de infra-estrutura, de crédito, de assistência técnica, entre outras demandas do assentamento. Em relação ao governo do Estado da Bahia, não se pode negar o papel da EBDA no assentamento com acompanhamento técnico, contudo é preciso garantir uma presença mais forte nesse território por parte deste órgão, com acompanhamento técnico diuturnamente, em função da extensão do assentamento e do número de famílias assentadas. Caso estas condições fossem criadas, é provável que os jovens egressos estivessem morando e produzindo em suas comunidades. A EFAA vem

fazendo sua parte à medida que garante o ensino fundamental de 5ª à 8ª série para esses jovens, contribuindo sobremaneira com o aumento da escolaridade dos jovens do campo neste município.

Foto 7 – Moradia de um alternante na Reforma Agrária de Angical.

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Maio, 2004).

A EFAA tem possibilitado aos alternantes conhecer outras realidades e novas práticas agrícolas através das Viagens de Estudo, instrumento importante na Pedagogia da Alternância. Desse modo, os alternantes da EFAA tiveram oportunidade de conhecer as EFAs de Riacho de Santana e Santana, visitaram a Fazenda Agronol (cerrado barreirense), Projetos de Irrigação Barreiras Norte e Sul da CODEVASF, a estação de tratamento de água da EMBASA em Barreiras, palestra na UNEB de Barreiras, visita aos laboratórios de solo da EBDA em Barreiras, sede do IBAMA em Barreiras, viveiro de mudas da

CODEVASF, Projeto Nupeba da CODEVASF em São José do Rio Grande, município de Riachão das Neves.

Em 2004, estavam matriculados na EFAA 86 alunos, distribuídos nas seguintes séries: 37 na 5ª, 26 na 6ª e 23 na 7ª e 8ª séries. O ano letivo tem, no mínimo, dez sessões escolares de quinze em quinze dias presenciais, o que corresponde a duzentos dias letivos e oitocentas horas letivas anuais e 3.480 horas em três anos, atendendo às exigências do Art. 24, Inciso I da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Para tanto, as aulas teóricas têm início às 7h:30m indo até meio dia, recomeçam no turno vespertino, às 13h:30m, e encerram às 15h:30m. É importante destacar que, antes mesmo de dar início às aulas (7h:30min) é feita uma leitura, seguida de reflexão de uma passagem bíblica, na capela existente na escola, pelos alternantes, sendo acompanhadas por um monitor.

Foto 8 – Capela da EFAA.

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Set., 2004).

Foto 9 – Aula prática de agricultura sob orientação do monitor.

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Maio, de 2004).

Após as aulas teóricas (15h:30m), têm início as aulas práticas, quando os alternantes vão para o campo aplicar os conhecimentos construídos no processo ensino-aprendizagem, nas disciplinas que compõem a parte diversificada do currículo, ou disciplinas profissionalizantes.

Na pesquisa de campo, houve a oportunidade de participação em algumas destas aulas, ficando evidente o interesse dos alternantes em participarem das atividades por eles desenvolvidas, sob a orientação dos monitores — cuidar da horta, do pomar, das plantas medicinais, preparar ração para os animais, cuidar dos animais (galinhas, porcos, bode, cabra, vaca, boi), limpar a pocilga, ordenhar as vacas, limpar a escola, aprender a fazer um canteiro, castrar porco e bode, vacinar as galinhas, extrair as ervas daninhas da horta, fazer adubo orgânico, preparar viveiro de mudas, entre outras atividades.

Foto 10 – Aula prática de agricultura.

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Maio, 2004).

Foto 11 – Aula prática de Zootecnia (castração de porco).

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Maio, de 2004).

Em seguida, no final do turno vespertino, praticam atividades esportivas nas dependências da escola. Também é nesse turno que os alunos têm aulas de música. No turno noturno, com exceção das quartas-feiras e dos sábados, os alunos participam do Serão, recurso educativo destinado a complementar a aprendizagem, reforçando os conteúdos curriculares e extracurriculares.

Nos serões são feitos debates, discussões, palestras ou projeção de *slides* pelos monitores ou convidados. Os assuntos variam: educação religiosa, problemas disciplinares, promoções escolares, técnicas agrícolas e pecuárias, estudo dirigido, oficina de leitura e escrita, e outros.

Foto 12 – Serão: oficina de leitura e escrita - 5ª série, 2004.

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Jun. de 2004).

Todas essas atividades pedagógicas têm uma função educativa e estão em consonância com os objetivos das Escolas Famílias Agrícolas, que é a formação integral do

jovem camponês nos seus aspectos social, humano, profissional, intelectual, ético e espiritual.

Como parte da preocupação das EFAs com os seus egressos, os artigos 105 a 107 do Regimento Escolar das Escolas Famílias Agrícolas filiadas à AECOFABA são dedicados à atuação dos egressos junto a estas escolas. Os egressos deverão ser sócios da Entidade Mantenedora (AEFAA) e, sempre que necessário, participar de reuniões, assembléias, encontros, eventos solicitados pela escola, entre outras atividades voltadas para o bom desenvolvimento da Escola. A EFAA também, dentro do possível, deve oferecer aos egressos, estágios e acompanhamento técnico. Neste sentido, em dezembro de 2003, aconteceu um seminário na EFAA com os egressos, visando atender ao que rege o referido regimento, isto é, saber as reais condições de vida dos egressos, ou seja: o que estão fazendo, onde moram, se deram continuidade aos estudos, a contribuição à formação escolar e comunitária dos novos alternantes, quais atividades comunitárias vêm desenvolvendo.

4.1.7 Da avaliação da aprendizagem escolar

A avaliação da aprendizagem escolar da EFAA, de acordo com o Regimento Escolar da AECOFABA, é ampla, contínua, sendo bastante explícita quanto à assimilação de conhecimentos, habilidades/convivência e atitudes, na perspectiva de conduzir o desenvolvimento do alternante no sentido dos objetivos determinados pelas atividades da Escola Família Agrícola de Angical:

a) ajustar esses objetivos e os métodos de ensino às suas condições e necessidades;

b) avaliar os conteúdos, habilidades/convivências e conteúdos vivenciais, levantados pelos instrumentos pedagógicos específicos da Pedagogia da Alternância, em vista da promoção integral do aluno.

Quanto aos critérios de avaliação, estes estão divididos em três blocos, obedecendo ao sistema de notas que vai de 0 a 100 (zero a cem). No primeiro bloco, levam em conta os aspectos qualitativos e atribui-se peso 10: habilidade, convivência e auto-avaliação. O segundo bloco está voltado para os aspectos quantitativos e tem peso 60. Já o terceiro bloco diz respeito aos aspectos dos instrumentos pedagógicos e tem peso 30, distribuído da seguinte forma: 10 pontos para o Plano de Estudo e Folha de Observação; 10 pontos para o Caderno da Realidade; 05 pontos para experiência e 05 para pesquisa. Dada a quantidade de pontos em cada bloco, faz-se a soma que espelha o resultado final. De acordo com o artigo 56 do Regimento Escolar, a equipe de monitores, junto com o colegiado escolar, poderá decidir se avaliará os três blocos separadamente ou dois e um, seguindo os critérios já mencionados.

Os alternantes aprovados devem alcançar média igual ou superior a 60 pontos e preencher os requisitos como assiduidade, responsabilidade e interesse, integrados à avaliação dos pais, animadores, como também sua auto-avaliação conforme caderno de acompanhamento, bem como freqüência de 75%, ou seja, 8 sessões completas. Caso o aluno não consiga alcançar os pontos mínimos necessários para aprovação, é submetido aos estudos de recuperação paralela, devendo ter a participação da família no sentido de ajuda-lo a superar possíveis dificuldades. No decorrer do processo ensino-aprendizagem, os monitores deverão registrar as informações da situação de cada aluno a fim de constatar as dificuldades deste e preparar a recuperação paralela.

4.1.7 Do estágio curricular

Segundo o Regimento Escolar da AECOFABA, constitui atividade obrigatória dos alternantes, fazer estágios diversificados e de acordo com os seus interesses e possibilidades, sempre em entidades e/ou com pessoas ligadas à escola ou à Igreja Católica. Na EFAA, o estágio acontece no 3º ano (7ª e 8º séries), durante a sessão família/comunidade, e cabe à equipe de monitores apresentar um roteiro de estágio e as modalidades: fazendas com criação de animais, áreas que desenvolvem horticulturas, culturas anuais, fruticulturas, além de estágios em padarias e corte e costura, bordados para as moças. Segundo os monitores, a justificativa para o estágio nessas últimas habilidades se deve ao fato de que algumas alunas não se identificam com os trabalhos na agricultura e pecuária. O resultado dessa experiência de acordo com os monitores tem sido satisfatório, pois estas alunas encontraram nestas atividades uma fonte de renda.

Os estágios têm acontecido na Fazenda Rio Branco do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CDCA), nos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, no lote da EFAA na comunidade de Ouriçanga (Reforma Agrária de Angical) e na comunidade das Irmãs da Morada da Lua em Barreiras. Estes alunos são acompanhados por um monitor e pelo mestre de estágio, considerado agente educacional da EFA e a ele cabe orientar e avaliar o jovem nesse período. Após o encerramento, o alternante deverá apresentar um relatório de todas as atividades desenvolvidas o qual será avaliado pelo monitor que o acompanhou. Durante a pesquisa, quando estávamos entrevistando as lideranças comunitárias, encontramos um grupo de alunos da EFAA desenvolvendo o estágio no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cotegipe – Bahia.

Finalmente, a EFAA, preocupada com os egressos que não deram continuidade à formação escolar e também com os alunos que estudam na Escola, está elaborando o

projeto para criação de um curso médio em Educação Profissional de nível Técnico em Agropecuária, em quatro anos, e nos mesmos princípios da Pedagogia da Alternância, com início em 2006.

A criação do curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária em Angical, segundo a justificativa presente no projeto, deve-se primeiramente ao fato de que este município como os seus circunvizinhos têm como principal aptidão econômica a atividade agropecuária. O fato também de a EFAA adotar uma pedagogia que não descola o jovem de seu ambiente socioprofissional — a Pedagogia da Alternância — tem sido a justificativa apresentada pelos pais desses jovens, quando solicitam da AEFAA a inclusão desse curso no processo formativo dos jovens agricultores.

Portanto, a implantação de um curso médio com habilitação em Técnico Agropecuária, segundo a AEFAA, pretende responder às necessidades dos jovens no que diz respeito à formação escolar, mas, acima de tudo, deve contribuir com o desenvolvimento do meio e fortalecer a agricultura familiar principalmente para os jovens e as comunidades do Projeto de Assentamento de Angical já que este carece de informações e de acompanhamento técnico agrícola. Mais uma vez, coloca-se a demanda de formação escolar para as Escolas Famílias Agrícolas.

5 ESCOLA PARA O TRABALHO, ESCOLA PARA A VIDA

5.1 DIALOGANDO COM OS ACHADOS DOS EGRESSOS

> Ela contribuiu muito para dar razão a minha vida. Se eu não estivesse estudado na Escola Família, não teria concluído o ensino médio. Aprendi a conviver com gente de diferente maneira. Cada um tem seu jeito e agente tem que saber respeitar. Ela [escola] ensina a leitura, ensina a viver. (JOSÉ GILBERTO, assentado).

1. Identificação

Os sujeitos da pesquisa são 18 egressos da EFAA concluintes do ensino fundamental da 5ª à 8ª série, entre os anos de 1998 e 2003, filhos e filhas de pequenos produtores familiares, detentores da propriedade da terra, a maioria nascidos em Angical onde moram e trabalham em suas comunidades, sendo nove dos assentamentos de reforma agrária e nove da área de agricultura familiar, ou seja, áreas que ainda não foram objeto ou sofreram qualquer ação para efeito de reforma agrária.

No caso dos egressos dos projetos de assentamentos de reforma agrária, a propriedade foi adquirida diretamente do INCRA, enquanto para os egressos das demais comunidades rurais categorizados de egressos da área de agricultura familiar, a posse da propriedade se deu através de herança familiar. As condições em que a maioria dessas famílias e as pessoas da comunidade plantam, são para consumo próprio, e uns poucos comercializam nas feiras livres dos municípios vizinhos. A mão-de-obra utilizada na unidade produtiva como roçar, capinar, plantar e colher, como também nas atividades pecuárias, é realizada por toda a família, incluindo os egressos; 72,2% dos entrevistados são do sexo masculino e 27,8% do sexo feminino, revelando o peso masculino na composição dos alunos da EFAA. A média de idade varia entre 16 e 25 anos.

A situação econômica das famílias dos egressos entrevistados é de uma renda mensal bruta de um a três salários mínimos e os valores mais altos se devem ao recebimento de aposentadorias. Com exceção de uma única família da área de assentamento, que explora carvão vegetal como fonte maior de renda, as demais cultivam em suas propriedades hortaliças, frutas, mandioca, capim e grãos como: milho, arroz e feijão. Além das atividades agrícolas, 88,9% (16) dos egressos afirmaram que a pecuária tem um lugar de destaque na renda de suas famílias, especialmente a criação de bovinos. Portanto, a propriedade rural é praticamente a única fonte de renda destas famílias. É importante destacar que um dos egressos entrevistados, além das atividades que desenvolve em sua propriedade na área da agricultura e pecuária, é professor concursado do município em sua comunidade. Um outro egresso, além de pequeno agricultor, também desenvolve outra atividade juntamente com o irmão: são proprietários de um pequeno bar e restaurante localizado na comunidade.

2. Formação Escolar

Sobre a escolaridade dos egressos entrevistados, 38,9% já concluíram o Ensino Médio, e, entre eles, um atualmente cursa informática; 61,1% estão cursando o Ensino Médio, sendo sete no 1º ano, um no 2º ano e três no terceiro. Todos os alunos das outras áreas rurais que foram categorizados como egressos da agricultura familiar estudaram e/ou estudam no Colégio João Durval Carneiro, localizado no Distrito de Missão de Aricobé ou no município de Baianópolis, principalmente os do povoado de Tabatinga por ser mais próximo. Já os que moram no assentamento de Angical estudaram e/ou estudam no colégio localizado na sede do município e um no município de Cotegipe – Bahia.

Ao indagarmos sobre os motivos que os levaram escolher a EFAA como instituição de ensino, os egressos provenientes dos assentamentos de reforma agrária afirmaram que a opção pela EFAA se deu por vários motivos: incentivo de colegas e familiares, a possibilidade de morar na escola, a falta de transporte para estudar na cidade e porque a escola ensina a trabalhar com a agricultura. Estas também foram as respostas dos egressos provenientes das áreas denominadas de agricultura familiar. Porém, a falta de transporte escolar e a possibilidade de estudar e trabalhar na roça ao mesmo tempo foram os aspectos mais destacados pelos dois grupos, como espelham algumas falas:

> Na época (1997) não tinha transporte para os alunos estudarem na cidade e porque a EFAA é uma escola voltada para a agricultura. (JOSÉ PEDRO, Assentado).
>
> Porque nessa época não tinha como estudar em outro lugar. Ainda fui estudar em Missão de Aricobé, mas como tinha que morar lá, não deu para ficar. (MARIA DE FÁTIMA, agricultura familiar).
>
> Porque eu achei que lá (EFAA) é a melhor escola e também porque passava quinze dias lá e podia trabalhar (JOSÉ JOÃO, agricultura familiar).
>
> Eu escolhi porque essa escola ensina as coisas do campo diferente das outras escolas. Por isso eu escolhi estudar na EFAA. (JOSÉ JOAQUIM, agricultura familiar).
>
> Porque ficava mais fácil para meu pai, porque não tinha transporte. Quando colocou o transporte, ficava difícil vim todos os dias. Meu pai achou mais fácil na EFAA. (MARIA EDUARDA, assentada).

Nas respostas dos egressos, fica explícito que a EFAA, enquanto uma escola de regime semi-internato onde os alunos estudam e convivem em tempo integral com colegas e monitores durante quinze dias na escola e quinze dias junto com a família/comunidade, não apenas assegura ao jovem camponês a continuidade da formação escolar, como também garante que estes alunos continuem trabalhando na roça com os pais. Além disso, o fato de a EFAA ensinar “as coisas do campo”, “voltada para a agricultura”, como

afirmaram os entrevistados, constitui na única alternativa de educação escolar para os jovens do campo que desenvolvem a agricultura familiar, pois os conteúdos são sempre voltados para o contexto, os saberes e a cultura desses alternantes. Entretanto, não pode ser ignorado o fato de que, nas comunidades onde residem, não há oferta de Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série.

Ao serem inquiridos sobre as disciplinas de que mais gostaram de estudar na EFAA, 88,9% afirmaram que eram Zootecnia e Iniciação à Agricultura. E algumas das justificativas foram:

> Eu gostava mais de Agricultura e Zootecnia, porque falava do que a gente já tinha um pouco de conhecimento. Por isso eu sempre gostei dessas matérias e tirava notas boas. (JOSÉ ALFREDO, agricultura familiar).
>
> Gostava mais de Zootecnia que falava dos animais e da disciplina de Agricultura, porque mexia com hortaliças. (JOSÉ VINICIUS, assentado Angical)
>
> Zootecnia e Agricultura porque ensina a conviver melhor no lugar que a gente habita. (JOSÉ LUIZ, assentado).

A EFAA, ao incluir estas disciplinas como componente curricular, trazendo para o interior da escola a realidade sócio-histórica e cultural dos seus alunos, valoriza a cultura dos grupos sociais que vivem no campo, contribuindo desta forma para o desenvolvimento do meio, do fortalecimento da agricultura familiar, como afirmou Sossai (1999), que as EFAs vêm desempenhando um papel importante no contexto social onde estão inseridas e confirmado por um dos entrevistados: “ensina a conviver melhor no lugar que a gente habita” (JOSÉ LUIZ, assentado).

Aprofundando mais um pouco, foi-lhes solicitado que indicassem os assuntos mais discutidos na EFAA e o tipo de aula de que eles mais gostavam — se eram as ministradas na sala (teóricas) ou as aulas em que iam para o campo (práticas). Embora a questão da

religião apareça na fala dos sujeitos, como um dos assuntos discutidos na escola, particularmente na dos egressos do assentamento, os assuntos sobre agricultura e zootecnia nas aulas teóricas como também nas aulas práticas das referidas disciplinas, são mencionados pelos egressos com destaque (83,3%).

> Eu gostava mais das aulas de religião, mas gostava também das aulas de campo. Eu gostava porque incentivava as pessoas ter uma religião. (MARIA EDUARDA, assentada).
>
> Eu gostava mais das aulas de campo porque o que a gente ouvia na sala de aula, via depois na prática. Na sala de aula era muito cansativo. (MARIA JOSÉ, assentada).
>
> Eu gostava das duas: porque tudo que falava na sala, levava para a prática. Se falasse de comunidade, tinha que discutir na comunidade, se falasse dos animais, tinha que fazer na prática. (JOSÉ FRANCISCO, agricultura familiar).
>
> Das duas aulas, pois o que via na sala fazia na prática. (JOSÉ MALAQUIAS, agricultura familiar).

As respostas dos entrevistados nos levam à questão do currículo escolar, ou seja, *o que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar e como ensinar*. Fica evidente que o currículo, enquanto forma de organizar todo o processo educativo na escola, precisa incorporar o movimento da realidade dos educandos e processá-los através de conteúdos formativos e não transformar a escola num mero local de transmissão de conhecimentos teóricos. Assim, como afirmam Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), a escola *do* e *no* campo precisa estar voltada para a cultura, o trabalho e o envolvimento com as atividades agropecuárias da realidade local.

Ainda em relação à formação escolar, indagamos sobre os motivos que os levaram a dar continuidade aos estudos e segundo eles foram: o interesse em concluir o ensino médio, a consciência de que atualmente é necessário que o(a) cidadão(ã) tenha no mínimo o ensino médio para inserção no mercado de trabalho. Porém o interesse por mais

conhecimentos e o incentivo por parte dos monitores são os argumentos mais presentes nas falas dos egressos entrevistados. Afirmaram também que a decisão de continuar estudando é do próprio aluno juntamente com a família, com destaque para a figura materna, como esclarece uma das entrevistadas: “Meus pais, principalmente minha mãe, porque acha que devo continuar estudando. O desejo de aprender mais e cursar Direito, ser advogada. A Escola Família Agrícola também incentiva muito, os monitores falavam o tempo todo para não pararmos de estudar” (MARIA FRANCISCA, assentada). Porém, 55,5% dos egressos afirmaram que eles mesmos decidiram dar continuidade aos estudos e os demais foram incentivados pela família.

Mais uma vez, fica evidente, nas falas dos sujeitos, o incentivo dos monitores da EFAA na continuidade do processo de escolarização dos seus alunos, já que às dificuldades de acesso às escolas de ensino médio para estes alunos são inúmeras, em função da distância entre o local de moradia e a escola, particularmente para os alunos dos assentamentos de reforma agrária, pois algumas comunidades distam da sede do município de Angical 50 km, uma média de 4 horas só de deslocamento em estradas de barro. Quando questionados sobre a continuidade dos estudos, inclusive o ingresso na universidade, 94,4% afirmaram que gostariam de cursar o nível superior, porém vêem como alguma coisa impossível de ser alcançado, por falta de condições financeiras de oportunidade como diz José Gabriel (agricultura familiar): “[...] se tiver oportunidade, pretendo tentar a universidade”. Morar com alguém, trabalhar em uma cidade maior com possibilidade de cursar uma faculdade e o fato de que o conhecimento é construído cotidianamente em espaços distintos, são outros argumentos dos entrevistados: “Pretendo, eu acho que só o ensino médio não vai ser suficiente para melhorar minha vida. O conhecimento nunca acaba” (JOSÉ LUIZ, assentado).

Sobre o que eles gostariam de cursar na universidade, mencionaram: Medicina, Letras, Odontologia, Matemática, Medicina Veterinária, entre outras áreas do conhecimento. Todas são profissões valorizadas e desejadas por jovens de diferentes contextos, inclusive por eles, porém, 11% não souberam dizer o que realmente gostariam de estudar. Já 50% dos entrevistados apontaram os cursos de Direito e de Engenharia Agronômica como áreas de conhecimento mais relevantes para a vida e atuação deles na sociedade, na comunidade onde moram, sobretudo pelos egressos dos projetos de assentamento de reforma agrária.

> O meu sonho é ser Engenheiro Agrônomo, porque nasci na roça, estou me criando na roça e gosto de mexer com lavoura. (JOSÉ VINÍCIUS, assentado).
>
> Eu tenho de ser Promotor porque pretendo lutar pela justiça do ser humano. (JOSÉ LUIZ, assentado).
>
> Eu sempre tive o sonho de ser Promotora porque gostaria de estudar leis, acho muito importante. (MARIA EDUARDA, assentada).
>
> Eu tenho vontade de fazer Direito, porque a possibilidade de arrumar emprego é mais. Agora, para quem movimenta e mexe com a terra, Agronomia é melhor (JOSÉ GILBERTO, assentado).

Na opinião de 100% dos entrevistados, a formação em curso superior assegura a entrada no mercado de trabalho e, conseqüentemente, uma condição de vida melhor. Estes egressos, motivados pela EFAA, vislumbram o ingresso na universidade apesar de alegarem questões referentes às condições financeiras e oportunidades, pois sete dos entrevistados já concluíram o Ensino Médio e onze ainda o estão cursando. Estes números os colocam acima do índice de 88,1% dos habitantes do campo no Brasil que têm menos de oito anos de estudo, contra 60,6% da população urbana (BRASIL, 2005). Por outro lado, caso esses jovens venham a cursar um nível superior poderão contribuir de forma

significativa com o desenvolvimento da região, sobretudo os que aspiram cursar Engenharia Agronômica já que a base econômica dessa região é a agropecuária.

Contudo, há que acrescentar que Barreiras — maior centro educacional do extremo oeste baiano — conta com dois cursos de Engenharia Agronômica em instituições de ensino superior (pública e privada) e que, portanto, se for possibilitado a esses egressos um lugar para morar, já que eles colocam esta questão como fundante para a continuidade dos estudos, é possível que tenhamos nos anos seguintes Engenheiros Agrônomos nessas comunidades, morando e produzindo no campo. Além dessa possibilidade há de ressaltar um sonho tão antigo da AECOFBA de instalar uma escola de ensino superior em Alternância no município de Riacho de Santana, como afirma Nogueira (1999, 89):

> É de fato um sonho do movimento ESCOLA-FAMÍLIA oferecer aos filhos de pequeno agricultor uma Faculdade de agronomia; para isso temos a FAPA (Faculdade de Agronomia do Pequeno Produtor) que já se encontra construída, porém sem recursos para funcionar. Durante este período, procurou-se sensibilizar o Governo estadual e o MEC para serem parceiros neste desafio. Com certeza será de grande nobreza para a história da educação brasileira a primeira Faculdade em Alternância no Brasil.

Caso esse sonho um dia se realize, o de que os filhos dos produtores familiares cursem um nível superior morando em suas comunidades por compreenderem o campo como espaço da produção, da produtividade para esse segmento a que sempre foi negado o acesso ao conhecimento mais amplo, provavelmente parte da sociedade brasileira passaria a ver o campo e a agricultura familiar como um segmento de desenvolvimento local sustentável nos aspectos ecológico, social, cultural e econômico, diferente do que ocorre ainda hoje no imaginário de muitas pessoas que vêem o campo como o lugar do atraso, do arcaico entre outros olhares pelas elites brasileiras.

3. Fortalecimento da agricultura familiar em seu meio histórico, social e cultural

Indagando sobre o que eles aprenderam na EFAA em relação ao fortalecimento da agricultura familiar em seu meio histórico, social e cultural, e se estes conhecimentos possibilitaram a melhoria da sua qualidade de vida, 100% dos egressos confirmaram que houve melhoria. Para os entrevistados, a escola contribuiu porque tornou possível aplicar os conhecimentos na própria propriedade, tanto na pecuária como na agricultura. Aparece na fala dos entrevistados que esta melhoria se deve ao fato de que ensinaram ao pai na roça e, conseqüentemente, houve aumento da produção de hortaliças e aprenderam também a cuidar melhor dos animais. Vejamos o que disseram alguns dos entrevistados:

> Melhorou, porque hoje, quando o animal adoece, eu sei qual o remédio que devo dar. (JOSÉ MALAQUIAS, agricultura familiar).
>
> Antes, a gente não tinha muita experiência de cuidar dos animais, não plantava horta e hoje não. Então aprendi muito na EFAA. (JOSÉ GABRIEL, agricultura familiar).
>
> Principalmente em relação a dinheiro. Antes, a gente fazia a horta e as verduras ficavam miudinhas, depois que eu aprendi a mexer com a horta, com o adubo orgânico, melhorou muito, as verduras ficaram mais bonitas. (MARIA DE LUORDES, assentada).

Foto 13 - Horta orgânica: família da comunidade de Riachinho na Reforma Agrária. Lote de egressa da EFAA.

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Out. de 2004)

Foto 14 – Criação de animais: família da comunidade de Umburuçu na Reforma Agrária. Lote de um egresso da EFAA.

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Out. de 2004).

Verifica-se que a melhoria das condições das famílias não se dá só do ponto de vista econômico como afirma uma das entrevistadas, o que é extremamente relevante, mas, sobretudo do ponto de vista da qualidade de vida, pelo fato de estarem produzindo e consumindo alimentos ricos em nutrientes, sem agrotóxico por conta do adubo orgânico, e muito utilizado nas culturas, particularmente nas hortaliças. Isto significa dizer que os egressos estão aplicando os conhecimentos construídos na EFAA, particularmente aqueles das disciplinas diversificadas que compõem o currículo escolar e com os temas geradores discutidos nos Planos de Estudos.

A despeito da melhoria na vida da comunidade, três alunos da área de assentamento falaram sobre a falta de interesse das próprias pessoas da comunidade em participar das reuniões, durante as quais eles aproveitavam para repassar os conhecimentos aprendidos na escola. Mas seis acreditam que melhorou, porque as pessoas estão fazendo hortas em seus lotes e que isto se deve ao fato de que eles lhes ensinaram nas reuniões da igreja, localizada na comunidade, ou no prédio escolar, através de reuniões na associação ou mesmo nos encontros casuais com as pessoas, quando consultados sobre o que e como deveriam fazer para plantar, como afirmam alguns dos entrevistados:

> Eu queria ensinar as pessoas o que eu aprendi na Escola para não ficar só para mim este conhecimento. (JOSÉ GILBERTO, assentado).

> Ensinei sim na área de plantar hortaliças, canteiro. Muita gente colocava o esterco sem curtir e quando a planta começava a nascer morria. Eles achavam que era praga, doença, mas não era. O problema era uréia. Essa parte eu ensinei. A gente fez palestra no Colégio, as pessoas me pedem para ir nas casas e fui ensinando. (JOSÉ VINÍCIUS, assentado).

> Melhorou sim, porque incentivamos as pessoas a plantarem e agora tem outros alunos estudando na EFFA. (JOSÉ LUIZ, assentado).

Na opinião de 88,8% dos egressos da área da agricultura familiar, também houve melhoria na vida das pessoas da comunidade porque, atualmente, todos têm uma horta em casa e aprenderam a cuidar melhor dos animais. Os conhecimentos adquiridos na escola foram transmitidos para a comunidade, particularmente para a família, os parentes mais próximos e vizinhos, através de reuniões da igreja ou da associação. Destaque para uma única egressa que afirmou não ter ensinado às pessoas da comunidade por falta de iniciativa dela própria. Entre os egressos que transmitiram seus conhecimentos para a comunidade, ressaltam-se os seguintes depoimentos:

> Aqui tem muito ex-alunos e alunos e cada um ajuda sua família. Por exemplo: tem um cunhado, um parente, a gente vai lá e ensina como fazer uma horta, como castrar um porco, um bode. Então, ensinei a família, os vizinhos mais próximos. Minha cunhada me pediu eu fui lá fiz a horta e hoje ela planta sozinha. Fizemos também uma reunião com a comunidade para falar sobre plantas medicinais e a escassez de água. (JOSÉ FRANCISCO, agricultura familiar).

> Melhorou uns 80% porque o que a gente aprendia, passava muito, transmitia para a comunidade toda. Eu ensinei o máximo do que eu aprendi na escola para as pessoas da comunidade, só que tem uns que ficam com falta de interesse e acham que a gente está querendo ser bom, mas a gente tem que ir em frente e tentar passar o máximo do que a gente aprendeu. (JOSÉ MARCELO, agricultura familiar).

> Acho que houve, porque não só eu como vários alunos passava o que aprendia para as famílias. Levamos uma apostila falando sobre como cuidar das galinhas [...] falamos sobre plantas medicinais, como fazer um canteiro. Então eu acho que melhorou. (JOSÉ APARÍCIO, agricultura familiar).

Observa-se aqui a relação indissociável entre a alternância (escola/família/comunidade) e a questão do desenvolvimento do meio — fortalecimento da agricultura familiar — pois, se um dos objetivos das EFAs é desenvolver a solidariedade entre os pequenos agricultores, isto de fato vem acontecendo na EFAA, como afirmaram os entrevistados, ao socializarem os conhecimentos com as pessoas da

comunidade, sejam parentes ou não, em todos os aspectos como também em diferentes situações: tanto na pecuária, com a castração de animais e o cuidado com as galinhas, como nos canteiros das plantas medicinais e de hortaliças, apesar da falta de interesse de algumas pessoas da comunidade, como eles mesmos afirmam.

Além dessas questões voltadas diretamente para a agricultura e a pecuária, verifica-se também a preocupação dos egressos com a questão ambiental, ao promoverem palestras sobre a escassez de água, motivada pela EFAA, pois a questão ecológica é parte dos temas geradores discutidos no Plano de Estudo e sistematizado no Caderno da Realidade. Desse modo, os egressos devem ser, como diz Forgeard (1999), atores do desenvolvimento do meio e cabe à EFAA desenvolver competências, habilidades, atitudes e comportamentos entre outros saberes, necessários ao bem-estar econômico e social das pessoas que vivem no meio rural, tanto do ponto de vista individual como coletivo.

4. Permanência no meio rural

Ao serem questionados sobre os motivos que os levam a permanecer no campo, em suas comunidades, os entrevistados afirmaram que a vida na cidade “grande” é muito difícil; dois afirmaram que é no campo que está a sobrevivência deles — o trabalho; um outro por não ter outro lugar para morar; dois disseram ressentir da falta de oportunidade de sair; e quatro por preferirem estar perto da família. Porém, o fato de poder ajudar os pais na roça (7) e gostar de morar na roça (6) foram os aspectos mais destacados pelos entrevistados em relação à permanência no meio rural. Nos argumentos, constata-se que somente três egressos afirmaram que gostariam de morar em outro lugar devido às dificuldades de estudar na roça e que, se tivessem parentes morando em lugares maiores,

teriam maiores garantias de acesso a ofertas de trabalho, como também a possibilidade de fazer outros cursos.

Já 88,8% afirmaram o desejo de continuar morando no campo, por vários motivos: gostar do local, o fato de estar próximo da família, lidar com a agricultura familiar e ter opções de emprego. Isto revela que estes jovens têm uma identidade com o campo e que a escolha da EFAA pode ter contribuído para acentuar esta característica, e, pelo visto, parece que estão entendendo que eles podem viver bem e assegurar condições de bem-estar social no contexto da agricultura familiar, já que o êxodo rural ainda é uma questão séria em nosso país, particularmente entre os jovens em busca de emprego, de outras oportunidades na cidade "grande", onde, na maioria das vezes, não são bem-sucedidos.

> Porque gosto muito da roça, aprendi a gostar do campo (JOSÉ PEDRO, assentado).
>
> Se eu saísse daqui não teria muito sucesso porque aqui é o meio mais viável para a sobrevivência. Gosto muito daqui e não quero sair nem no pensamento. Aqui é o melhor lugar, tenho de tudo: água, luz; mesmo se eu tivesse um emprego fora, eu não sairia daqui. (JOSÉ GILBERTO, assentado).

5 - Implementação de mudanças nos procedimentos agrícolas

Deve-se ressaltar que 94,4% afirmaram que implementaram mudanças nos procedimentos agrícolas em suas comunidades, pois plantam atualmente tal como aprenderam na EFAA e que isto possibilitou o aumento da produção agrícola. Só um egresso afirmou que não usa adubo orgânico, em virtude de a área de plantio de sua propriedade ser muita pequena. Um outro aluno disse que o solo da propriedade de sua família é muito bom e, conseqüentemente, não precisa de adubação, diferentemente do

solo da EFAA que é arenoso e precisa de adubo. Indagados sobre o uso que fazem das técnicas que aprenderam na EFAA, responderam:

> Igualmente, porque o jeito que eles ensinam é melhor, o espaço de uma planta para outra. Por exemplo, se você quer plantar para vender, tem que dar um espaço maior, se quer plantar para dar sombra, planta mais perto, isso no caso da manga. No caso da horta, também faço igual. (JOSÉ GILBERTO, assentado).

> Porque eu acho que, dá forma que eu aprendi na EFAA é melhor e dá mais produção. (MARIA EDUARDA, assentada).

> Sim, só não usamos adubo orgânico. (JOSÉ JOÃO, agricultura familiar).

> Muitas vezes a gente não pode pegar o método porque a gente não tem recurso, às vezes tem que ter mais tecnologia, trator e aqui é tudo manual. Às vezes a gente faz um trabalho e sabe que está irregular, não está como a gente aprendeu na Escola, mas 80% a gente tenta fazer do jeito que aprendeu. (JOSÉ MARCELO, agricultura familiar).

> Nem todas as coisas, só hortaliça, que é do mesmo jeito. Nós não temos trator, só no arado de boi. (JOSÉ PAULO, agricultura familiar).

Entretanto, não pode ser ignorada a fala de dois entrevistados em que mencionam a questão da falta de recursos materiais para implementar novas técnicas de produção, a exemplo de trator, pois ainda trabalham com técnica rudimentar: o arado manual, puxado por boi. Este fato nos leva a questionar a ausência de políticas públicas agrárias de crédito para o pequeno produtor ao longo da história agrária brasileira. Contudo há que destacar o esforço do atual governo sob a Presidência de Luís Inácio Lula da Silva, através do Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF), com a aplicação de R$ 9,0 bilhões de reais para as safras 2005/06, incluindo crédito também para os jovens sem-terra ou filhos de agricultores familiares na faixa etária de 18 a 24 anos, que desejam permanecer no meio rural e investir na propriedade (MDA, 2005).

Apesar da tradição das técnicas de agricultura e pecuária utilizadas pela comunidade, a adoção de novas técnicas pelos egressos, a partir dos conhecimentos construídos na EFAA, durante o período de escolarização, não sofreu resistências por parte da maioria das famílias e das pessoas das comunidades, no momento de socialização dos conhecimentos. Isto se deve ao fato de os pais estarem presentes na escola como afirmou um dos entrevistados: "[...] tudo que ensinava na escola pra gente, a escola fazia seminário e explicava os pais" (JOSÉ VINÍCIUS, assentado). Por outro lado, as visitas dos monitores às famílias dos alternantes, contribuem para explicar e disseminar a metodologia desenvolvida pela Escola Família Agrícola de Angical, como afirma Novè-Josserand citado por Begnami (2004, p. 17) "[...] não há escola de alternância sem a participação ativa das famílias" e da comunidade.

> No começo sim, pai mesmo não aceitava, só depois ele adquiriu confiança e mudou. (JOSÉ FRANCISCO, agricultura familiar).
>
> No início sim mais hoje ela (mãe) já aceita, principalmente as queimadas; hoje não pode queimar determinada área. (JOSÉ JOÃO, agricultura familiar).
>
> Não, mas juntamos as duas coisas: o jeito que ela (mãe) aprendeu e o que eu aprendi. (MARIA FRANCISCA, assentada).

Quanto à utilização de alguma técnica de irrigação para o plantio, 94,4% dos egressos entrevistados afirmaram que não a utilizam devido à escassez de água em suas comunidades. Algumas famílias armazenam água da chuva nos tanques, outros têm cisternas e, para a grande maioria das familiais, tanto do projeto de reforma agrária como da região de agricultura familiar, a água utilizada vem dos poços artesianos. Um aluno diz que a técnica de irrigação usada na unidade produtiva é o sistema de rego.

> Não tem água à vontade, vem do poço artesiano. (JOSÉ ANTÔNIO, assentado).
>
> Não, a água vem de cisterna. O lote fica distante do rio 2 km. (MARIA FRANCISACA, assentada).
>
> Não, a água é de poço artesiano para consumo e a dos animais é de tanque, água de chuva. (JOSÉ PEDRO, assentada).
>
> Usamos o rego; a água escorrendo na plantação faz o canalzinho da água que vai descendo e molhando. (JOSÉ APARÍCIO, agricultura familiar).
>
> A água vem lá do brejo, fazemos o rego e a água desce passa no meio da roça e começa a espalhar. (JOSÉ MANOEL, agricultura familiar).

Foto 15 – Cisterna no lote da família de uma egressa, Reforma Agrária.

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Jun., 2004).

Guanziroli (2001), em seu estudo, procurando destacar os principais fatores que afetam o desenvolvimento dos assentamentos, assinala que a falta de água aparece como um fator de restrição ou pontencializador, inclusive para o consumo humano principalmente nos Projetos de Assentamentos da Bahia e Minas Gerais. Vê-se que a falta de água, nas comunidades onde os egressos moram e trabalham, é também um fator restritivo à produção agrícola.

Os tipos de adubos utilizados nas plantações variam: esterco de gado com folhagem, esterco de gado e de galinha, esterco de gado, folhagem e palha de arroz, esterco de galinha, adubo orgânico, sendo que a maioria (61%) usa esterco de gado. Um egresso afirmou não usar nenhum adubo nas plantações, devido à qualidade do solo da sua propriedade, que é muito boa.

Segundo os entrevistados dos assentamentos, o uso desses adubos nas unidades produtivas se deu mediante os ensinamentos na escola (07); um aprendeu com a família e um aluno aprendeu em um encontro promovido pela EFAA com o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA). Em relação aos egressos da agricultura familiar, 100% afirmaram que todo o conhecimento sobre adubação, desenvolvido atualmente em suas propriedades, foi adquirido na EFAA.

Quando indagamos sobre os cuidados que eles devem ter com o meio ambiente durante o plantio ou mesmo no dia-a-dia da vida deles, de sua família e da comunidade, a partir do que eles aprenderam na EFAA, as respostas foram as mesmas no conjunto dos entrevistados. Ressaltaram o problema do lixo na beira do rio; das queimadas; do corte de árvores na beira da lagoa e do rio; dos defensivos agrícolas; da preservação da área de reserva ambiental no assentamento da reforma agrária; de não queimar o cisco da roça. Porém, a questão mais levantada pelos entrevistados em relação aos cuidados que estes devem ter com meio ambiente, foram as queimadas, que ainda são constantes no meio rural brasileiro.

> Hoje a gente não queima o resto do cisco, só bota fogo na primeira roça e deixa uma área de reserva ambiental. (JOSÉ LUIZ, assentado).

> Quando a gente vai plantar, queima só o local que vai plantar; não usar defensivos agrícolas nas pastagens porque o veneno prejudica muito, pois o gado ao comer o pasto, o esterco que vai ser usado na horta prejudica as hortaliças. (JOSÉ VINÍCIUS, assentado).

> Bom, o cuidado é porque com certeza deve fazer a derrubada porque não tem jeito [...] Porque, querendo ou não, sei que isso é uma coisa que está prejudicando a natureza porque diminui as chuvas. Também a queimada é outro ponto. Eu sempre conscientizo meus alunos, converso com eles e com a comunidade pelos menos evitar a queimada, pelo menos quando for derrubar, fazer a leira com os matos, cortar os matos e não fazer a queimada porque ali com certeza está enfraquecendo aquela terra. (JOSÉ MARCELO, agricultura familiar).

> Não derrubar os matos que tem na beira dos rios, pois, cada vez que vai derrubando os matos, a água vai diminuindo. Porque o dever nosso é não derrubar os paus, não jogar lixo na beira do rio, porque vai poluir o meio ambiente e vai prejudicar nossa saúde também. (JOSÉ APARÍCIO, agricultura familiar).

> É não desmatar assim perto do brejo, não fazer muita queimada, porque se fizer muita queimada e plantar um mantimento, por exemplo, milho vai dar bom só esse ano, o ano que vem não presta mais, queimou a terra aí fica queimando os nutrientes que ficam na terra. (JOSÉ PAULO, agricultura familiar).

Verifica-se, nas falas dos egressos, uma consciência muito forte sobre a questão ecológica, conforme mencionamos anteriormente, fator determinante para o bom desempenho da produção e da produtividade agrícola, principalmente para as famílias desses jovens que desenvolvem a agricultura familiar. Ao se referirem aos cuidados que devem ter com os rios, as lagoas, estão preservando o futuro deles e das gerações que estão por vir. Como afirma Calvò (1999), nas EFAs não existe um único elemento que intervém na formação do sujeito, mas é a relação, a interação de diversos elementos que influi e colabora na formação da pessoa humana, inclusive a formação ecológica. Neste sentido, como também afirma Morin (2001), a educação deve promover a ‘inteligência geral’, pronta para referir-se ao complexo, ao contexto de modo multidimensional e dentro da concepção global.

6 - Relação com a EFAA após a conclusão do ensino fundamental

Indagados sobre a relação com a EFAA após a conclusão do ensino fundamental, os entrevistados confirmaram estar mantendo de alguma forma esta relação. As atividades das quais os egressos têm participado são: encontro de catequese, crisma, encerramento do ano letivo, torneio de futebol, viagens para outros municípios e Estados, reuniões de Diretoria, Assembléia de Pais e visitas periódicas. Porém, a participação na assembléia de ex-alunos, promovida pela EFAA em dezembro de 2003, atendendo às exigências do regimento da AECOFABA, com o objetivo de avaliar o envolvimento dos egressos em atividades na comunidade, como também para a EFAA ser informada sobre o processo de escolarização dos ex-alunos, foi a atividade mais ressaltada pelos egressos das duas realidades pesquisadas no que tange à relação com a EFAA após a conclusão do ensino fundamental.

> Participei da Assembléia dos ex-alunos, sempre vou visitar as turmas, os monitores, respondi quatro questionários que eles passaram. Então, eu participo. (JOSÉ VINÍCIUS, assentado).
>
> Assembléia de ex-alunos, meu pai é sócio, minha mãe é da diretoria (2ª Tesoureira). Eu e os ex-alunos daqui temos um grupo de jovens e agora, 1º de setembro demos um Serão na Escola. (JOSÉ MALAQUIAS, agricultura familiar).
>
> Sou Tesoureiro, participei da Assembléia dos ex-alunos, reunião da Diretoria, viagens para Brasília, Vitória da Conquista para participar de reunião. (JOSÉ PEDRO, assentado).

Outra atividade destacada por um grupo de egressos quanto à participação nas atividades promovidas pela Escola, diz respeito à iniciativa dos egressos da comunidade de Mutamba, área de agricultura familiar, que ministraram um Serão para a turma de 2004 com a temática “O papel do jovem na comunidade e a organização de grupo de jovens”.

Foto 16 – Monitor João e jovens da comunidade de Mutamba, Angical – Bahia.

Fonte: ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. (Out. de 2004).

Para os entrevistados, continuar freqüentando a EFAA garante a manutenção do diálogo com os monitores/formadores, a convivência com outras pessoas e a possibilidade de continuar obtendo informações referentes à realidade da vida do campo. Além destes aspectos, os egressos apontaram o fato de que, por ter sido uma escola onde eles aprenderam e continuam aprendendo bastante, como também por ser uma "escola social", devem retribuir tudo que ela fez por eles durante o processo de formação escolar. Porém o incentivo em relação à participação na vida da comunidade, o incentivo aos estudos e como a EFAA representa, segundo eles, uma família, continuar freqüentando-a tem um significado muito forte na formação destes jovens.

> A EFAA foi um lugar que mais ajudou os jovens daqui e a comunidade. Por isso acho que devo continuar freqüentando a EFAA. (JOSÉ JOÃO, agricultura familiar).

> Na EFAA vive em união, é igual à casa que a gente mora, é uma família [...]. (JOSÉ APARÍCIO, agricultura familiar).

Essas mesmas observações em relação à participação nas atividades promovidas pela EFFA foram levantadas pelos egressos dos assentamentos. Porém duas questões merecem ser destacadas: a primeira, segundo eles, é que esta escola possibilitou pensar diferente sobre as coisas da vida, ou seja, o direito de ser cidadão; e a segunda foi a formação religiosa.

Para esses jovens, estarem participando de grupos de jovens ou mesmo organizando estes grupos em suas comunidades, com o objetivo de discutir temáticas como drogas, doenças sexualmente transmissíveis ou preparando celebrações religiosas e atividades de catequese, tem uma importância na vida deles e da comunidade, pois de qualquer modo estão se organizando, estão buscando a participação. É possível que, no futuro, este processo inicial de organização e participação juvenil em atividades religiosas também se volte para a luta pela manutenção da organização dos trabalhadores rurais, com vistas a garantir ou conquistar outras bandeiras de reivindicação dos movimentos sociais do campo. Para isso, é importante a inserção desses jovens nas Associações dos Pequenos Produtores Rurais da Reforma Agrária de Angical, nos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais.

Um passo importante para que os jovens compreendam a dinâmica, a luta dos trabalhadores rurais pela posse da terra, são os estágios realizados no Sindicato, a exemplo de um realizado por um grupo de jovens alternantes que presenciamos no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cotegipe – Bahia.

7. Papel que a EFAA e a Pedagogia da Alternância cumpriu na formação dos alternantes

Para os egressos da agricultura familiar, a contribuição mais importante da EFAA para a formação deles foi o incentivo em participar das atividades da comunidade. Já para os egressos dos assentamentos, a questão da educação escolar, pelo fato de ter dado continuidade aos estudos (ensino médio), e a formação religiosa foram os aspectos mais levantados quanto à contribuição desta escola para sua formação. Destacaram ainda a convivência com os colegas e com a família, a consciência ambiental e a conquista de novas amizades.

> A escola incentivou meus estudos. Se eu tivesse estudado em outra escola, talvez eu não estivesse formada. (MARIA DE LUORDES, assentada).
>
> Ela [escola] contribuiu muito para dar razão a minha vida. Se eu não estivesse estudado na Escola Família, não teria concluído o ensino médio. Aprendi a conviver com gente de diferente maneira. Cada um tem seu jeito e agente tem que saber respeitar. Ela [escola] ensina a leitura, ensina a viver. (JOSÉ GILBERTO, assentado).
>
> Contribuiu muito, me incentivou a participar de trabalhos sociais, me preparou para a vida, sei trabalhar na roça. (JOSÉ PEDRO, assentado).

Em relação à Pedagogia desenvolvida pela escola, a Alternância integrativa, 100% dos entrevistados a consideram muito boa, pois, segundo os egressos dos assentamentos de reforma agrária, esta pedagogia possibilita repassar o que eles aprendem na escola para a família e a comunidade, como também não os deixa esquecer da roça e nem da escola durante as seções família/comunidade; 77,7% dos egressos dos assentamentos disseram também que, durante o período em que se encontravam na escola, aproveitaram bem o tempo, pois estudavam muito durante os quinze dias e, nos outros quinze dias, além de

estudar, ainda ajudavam os pais na roça. Para eles, esta metodologia garante uma boa aprendizagem, igual, ou melhor, do que outras escolas.

> Acho muito bom, porque descansa um pouco...lá da hora que levanta até a hora de dormir a gente estuda. Lá é diferente dos outros colégios que só estuda um turno. (MARIA DE FÁTIMA, agricultura familiar).
>
> É porque na EFAA os monitores forçavam mais com a gente e lá [nos outros colégios] o tempo é pouco demais é 40 minutos uma aula e o tempo acabou, português 40 minutos e acabou e na EFAA não, o tempo era dobrado da aula de português. (JOSÉ MARCELO, agricultura familiar).
>
> Acho ótimo, porque o que eu aprendia ensinava a comunidade, na volta e também porque estudada e trabalhava. (JOSÉ JOÃO, agricultura familiar).

Verifica-se que esse movimento de ir e vir do alternante, isto é, quinze dias na escola e quinze junto à família/comunidade, possibilita ao alternante pensar a prática e retornar a ela para transformá-la, como diz Paulo Freire (1986). Isto é ação-reflexão-ação, é prática e teoria, é também a possibilidade de transformar a realidade em que se acham esses oprimidos, a escola oficial desconhece como sujeitos históricos, pois só transmite os valores e conhecimentos a serviço da dominação e da reprodução, ao contrário das EFAs.

Daí que a Pedagogia da Alternância voltada para o jovem agricultor objetiva desenvolver o meio rural sem perder de vista os seus valores históricos e culturais, busca fortalecer a pequena propriedade, a agricultura familiar, desenvolver a solidariedade entre os pequenos produtores, incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos, oferecer ao meio rural lideranças jovens para estimular e orientar o desenvolvimento técnico em geral e o comunitário em particular, entre outros.

Como parte do processo ensino-aprendizagem, as EFAs desenvolvem o famoso Plano de Estudo (PE) que se constitui no instrumento pedagógico mais importante desta experiência de educação do campo pois é ele que assegura a integração da vida do aluno

com a comunidade e a escola. Ao serem inquiridos se, durante a seção família/comunidade, eles levavam o Plano de Estudo como também atividades de outras disciplinas para casa, 100% dos entrevistados afirmaram que sim. Para responder às questões abordadas no PE, os egressos recorriam à família ou pessoas mais velhas da comunidade, pois os temas apresentados no PE estavam relacionados com a vida da comunidade: sobre os primeiros moradores, sobre a própria família, meio ambiente, plantio, colheita, entre outros temas voltados para a vida campesina.

Quando perguntados sobre o que eles gostariam de aprender na EFAA que não foi ensinado, apontaram: aprofundar os conhecimentos sobre Zootecnia, arte, música, inglês. Porém, 38,8% destacaram o ensino de informática como uma área do conhecimento que estes gostariam que fosse ensinado na EFAA. Observa-se aqui a preocupação dos egressos com a inserção deles no acesso às novas tecnologias da informação e comunicação, em função do mundo globalizado onde as informações circulam muito rápidas. Preocupada com esta questão, a EFAA introduziu, em 2005, aulas de informática para todas as turmas, sendo ministrada, conforme já mencionado, por um jovem, filho do ex-presidente da AEFAA por dois mandatos e pai de ex-alunos. Em relação às aulas de inglês, estas tiveram início em 2004.

Finalmente, como parte da entrevista, foi-lhes questionado o que eles gostariam de dizer sobre esta escola que não havia sido perguntado. Os egressos levantaram várias questões: trata-se de uma escola que prepara para a vida; ensina a conviver com os colegas e monitores; é uma escola que possibilita trabalhar e estudar ao mesmo tempo; gostariam que se implantasse o ensino médio; é uma escola em que não falta professor e, conseqüentemente, não tem aula vaga; é a melhor escola do município. Porém, os aspectos mais levantados em relação à EFAA, é que esta é sem dúvida uma escola para os jovens do

meio rural; é uma escola que possibilita aos filhos dos pequenos agricultores continuarem estudando, associando teoria e prática. É uma segunda família como eles mesmos afirmam:

> [...] a Escola Família foi um grande passo que eu consegui para segui os meus estudos com mais coragem de participar da comunidade. Hoje não tenho vergonha de falar para o público, já dei palestras em quatro colégios em Cotegipe sobre a água. Sou representante dos estudantes no Colégio Jutahy Magalhães e toda quarta-feira falo no Programa da Rádio Comunitária sobre meio ambiente. A Escola Família é uma escola muito boa porque prepara a gente para a vida. (JOSÉ LUIZ, assentado).

> Eu gostaria que tivesse o ensino médio, porque a EFAA é uma escola muito boa. Agora mesmo, eu estudo em Angical, e falta professor, a gente só conhece os colegas da sala e na EFAA não, era como irmãos. Tinha tudo à nossa disposição, não faltava nada. Quando ia fazer uma pesquisa tinha livro, os monitores ajudavam. A Escola Família é uma escola ótima. (JOSÉ VINÍCIUS, assentado).

> A oportunidade que ela deu aos filhos de pequenos agricultores de poder estudar. Outra coisa importante é que ela [escola], além de ensinar os conhecimentos teóricos, desenvolve trabalho prático como castrar um porco, fazer horta, como cuidar dos animais, galinhas. Tudo isso a gente aprende. (JOSÉ GILBERTO, assentado).

> Para minha vida, a Escola Família Agrícola de Angical foi um ensinamento, eu aprendi muito aqui, me eduquei e ela deu oportunidade para todos da zona rural que não estudavam. Porque as escolas eram longe, muitos lugares não têm nem escola, muita gente tem que ir estudar longe e tem que ir montado de cavalo. E aqui para mim é a união, as pessoas ficam unidas, aqui é uma família (JOSÉ APARÍCIO, agricultura familiar).

5.2 DIALOGANDO COM OS ACHADOS DAS LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS

1. Identificação

Para compor o conjunto das lideranças a serem entrevistadas, foram escolhidas seis lideranças comunitárias sendo: quatro dos assentamentos de reforma agrária, uma d área de agricultura familiar e um da sociedade civil de Angical. A escolha das lideranças se deu a partir do convívio da pesquisadora na escola durante o desenvolvimento da pesquisa, observando a participação destes sujeitos na referida escola, nas conversas com os monitores, e, acima de tudo, do conhecimento da pesquisadora neste território durante o estágio supervisionado e do envolvimento com as questões político-partidárias na região do extremo oeste da Bahia, principalmente aqueles ligados aos sindicatos. Com exceção da liderança da agricultura familiar, os demais já faziam parte da relação pessoal com a pesquisadora. Com exceção de uma liderança, que é do município de Cotegipe, os demais são moradores há mais de 20 anos em Angical, sendo que três deles nasceram no próprio município e, que portanto, estavam aptos a falar sobre a EFAA a partir da atuação dos egressos nas comunidades onde eles moram e trabalham. A idade média desses líderes é de 45 anos. Desse modo, foi possível compor o quadro das lideranças entrevistadas, a seguir referenciadas:

- E. J. M., natural de São Desidério – Bahia, morador da comunidade de Varjão área de Reforma Agrária de Angical desde a desapropriação do assentamento, representante da comunidade na associação, ex-presidente da Associação da EFAA por dois mandatos e pai de ex-alunos;

- F. S. S., natural de Itaporanga – Bahia, morador na comunidade de Arcada, área de assentamento de Reforma Agrária de Angical desde a desapropriação, pequeno produtor rural, ex-vereador por dois mandatos, Presidente da COMMPRAPRA (desativada), pai de ex-aluna;
- D.A de S., natural de Barriguda dos Moraes, município de Angical, morador na comunidade de Eixão de Missão Reforma Agrária de Angical desde 1989, pequeno agropecuarista, ex-monitor do PRONERA, atualmente agente comunitário de saúde e ajudou no mutirão para construção da EFAA;
- C. A do A, natural de Cristópolis – Bahia, morador na Reforma Agrária São Francisco de Assis (Veneza) em Cotegipe – Bahia, Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cotegipe – Bahia, pequeno agricultor, pai de ex-alunos;
- C. P. das C., natural de Mutamba, município de Angical, moradora na mesma comunidade, funcionária pública municipal, mãe de ex-alunos, membro da Diretoria da Associação da Escola Família Agrícola de Angical e líder da Pastoral da Criança;
- J. R. de O., natural de Angical – Bahia, funcionário público estadual, pequeno produtor rural, ex-vereador por dois mandatos, um dos fundadores e colaborador da EFAA, estudante de Direito, membro do Sindicato dos Servidores da Justiça na Bahia.

2. Importância da EFAA e atuação dos egressos na comunidade

Indagados sobre a opinião deles se existe diferença entre os alunos que estudaram na EFAA e os que estudam nas demais escolas, 100% afirmaram que há diferença. Apontaram inúmeras: na EFAA, além do ambiente escolar, existe também um ambiente familiar; a convivência diária entre alunos e monitores possibilita o desenvolvimento intelectual e social do aluno; os alunos melhoram o comportamento com a família, são mais disciplinados; o acompanhamento dos monitores, não tem aula vaga e o incentivo à formação de grupos de jovens voltados para as questões religiosas. Contudo a convivência dos alunos na comunidade, socializando os conhecimentos, a participação dos jovens em atividades sociais na comunidade; a formação religiosa; o fato de terem mais consciência política; porque são ensinados conteúdos de agricultura e pecuária e que estes alunos são mais preparados para a vida, para o mercado de trabalho, foram os aspectos mais destacados e que, por conseguinte, diferenciam a EFAA das escolas oficiais do meio rural do contexto geográfico da pesquisa.

> Existe. O aluno que estuda na EFAA é mais preparado para a vida, para o mercado de trabalho. A relação dos alunos com a comunidade durante os quinze dias, é muito importante, porque repassam os conhecimentos. Os alunos da EFAA podem aplicar teoria e prática. A questão da disciplina também é diferente. Os alunos das outras escolas ficam soltos, os pais não acompanham os filhos, matam aulas, já na Escola Família os monitores acompanham os alunos e os pais sabem onde estão seus filhos, não ficam soltos. (JOÃO JOSÉ, assentado).

> Existe sim diferença. O aprendizado na EFAA é melhor. Não tem aulas vagas. Segurança. Incentiva a prática religiosa. Incentiva a formação de grupos de jovens. Não existe diferença de tarefas entre os sexos. Os alunos voltam mais conscientes, responsáveis. Eles mudam muito e para melhor. (JOANA, agricultura familiar).

> Muita diferença. Primeiro o comportamento dos alunos com os pais melhora. Os filhos ajudam nas atividades agrícolas. O conhecimento de ler, escrever e contar é maior e melhor do que nas outras escolas. Os alunos convivem muito melhor com as pessoas, respeita e tem

> consciência no que faz. Os jovens participam das atividades sociais na comunidade, têm mais consciência política e os outros não têm, os que estudam na cidade não têm consciência política. (JOÃO RAIMUNDO, assentado).
>
> Existe. A convivência com a comunidade. Ajuda nas celebrações. A escola também ensina outras coisas como cuidar da pecuária e da agricultura, como castrar, vacinar. Melhora o comportamento com a família. (JOÃO MÁRIO, assentado).

Além dos aspectos apontados pelas lideranças quanto à diferença da EFAA em relação às escolas oficiais, outro entrevistado abordou a questão curricular, incluindo aí o ensino religioso laico bastante presente no dia-a-dia da AEFAA. Diz ele:

> [...] mesmo esse currículo da escola comum que é destinado para os alunos da zona urbana não é elaborado de acordo com a realidade da nossa região oeste, de Angical. Então, mesmo as matérias da escola tradicional, mesmo assim ela não está em consonância com a realidade dos alunos da zona rural, daí a diferença da Escola Família Agrícola, porque ela planeja suas atividades de acordo com a realidade local do aluno, então isso faz realmente a diferença. Outra diferença é a questão da religião. Aí a gente faz sempre a comparação com a escola tradicional, que coloca a disciplina de religião mais como faz de conta só mesmo para cumprir uma exigência legal. Enquanto na Escola Família Agrícola a religião é um ponto essencial, faz parte inclusive da própria formação do aluno, porque não podemos imaginar a formação de um aluno da Escola Agrícola só com as matérias curriculares e atividades agrícolas e da pecuária também separadas da religião, mesmo porque a Escola Família Agrícola de Angical está baseada nesses princípios religiosos, comunitários e sociais e nesse caso aqui de Angical temos esse diferencial, porque a organização da Escola Agrícola aqui partiu da Igreja Católica. Então a religião está no seio da Escola Família Agrícola, é um diferencial muito grande e com certeza contribui bastante para a formação desses alunos, veja que quando esses alunos saem da zona rural e vêm para a Escola Família Agrícola, muitos deles não têm a primeira comunhão e a crisma e esses sacramentos eles recebem quando fazem da Escola Agrícola. (JOÃO FRANCISCO, Angical – Bahia).

Questionados sobre se os alternantes desenvolvem atividades na comunidade, quatro afirmaram que desenvolvem, dois disseram que uns desenvolvem e outros não e um disse que eles não desenvolvem porque continuam estudando. As atividades apontadas pelas lideranças foram: fazem palestras na comunidade sobre temas relacionados com

agricultura e pecuária, participam de mutirões em áreas comunitárias e nas roças dos vizinhos. Mas o fato de os alunos ensinarem às pessoas da comunidade o que aprenderam na EFAA e a formação e organização de grupos de jovens voltados para Igreja Católica foram as atividades mais ressaltadas pelas lideranças quanto ao desenvolvimento de atividades realizadas pelos jovens alternantes onde moram e trabalham juntamente com a família. No entanto fazem uma crítica ao papel da comunidade no que tange à falta de cobrança da atuação dos jovens na comunidade e que, portanto, esta responsabilidade não é só da EFAA, através dos monitores, da Associação, mas é responsabilidade de todos os envolvidos com a construção dessa escola no município.

> Bom, a participação dos alunos nas atividades da igreja católica em suas comunidades tem sido satisfatória. Agora no que diz respeito as atividades digamos, o que eles aprendem na Escola Família Agrícola eles deveriam praticar na sua própria comunidade, nisso a meu ver há uma certa dificuldade. Primeiro porque há uma dificuldade dos monitores acompanharem mais permanentemente esses alunos na comunidade a até mesmo para cobrar desses alunos ou ex-alunos o desenvolvimento das atividades dentro da comunidade. Eu acho que nós, enquanto Escola Família Agrícola, pecamos ainda em não estar mais presente nas comunidades, não fiscalizando, mas acompanhando, incentivando esses alunos e ex-alunos para o desenvolvimento do trabalho na comunidade. Eu particularmente, apesar de não ter uma freqüência tão grande nas comunidades aonde tem os alunos da Escola família Agrícola, acho que há uma deficiência nesse sentido, e a gente tem batalhado na reunião da Associação Mantenedora, a gente tem discutido essa questão, no sentido de conseguir que os alunos façam esse trabalho. Mas, temos situações de alunos que participam de trabalhos comunitários, como mutirões, onde a comunidade se reúne para desenvolver trabalhos nas comunidades alheias, ou seja, em outras comunidades. Temos também aqueles alunos que desenvolvem trabalhos na área da criação e dos cuidados com os animais, mas acho que na maioria das vezes eles estão desenvolvendo suas atividades no campo da religião, que não deixa de estar também desenvolvendo atividades que são incentivadas pela Escola Família Agrícola. (JOÃO FRANCISCO, Angical, Bahia).

A reação da comunidade a essas atividades, segundo as lideranças, tem sido satisfatória, principalmente nas atividades religiosas, porém, alguns apontaram “[...] a falta de apoio dos idosos junto aos grupos de jovens. Falta por parte dos jovens ações mais

concretas para que os idosos incentivem mais esses jovens a participarem” (JOÃO JOSÉ, assentado) e outros apontam a questão da ausência da comunidade.

> [...] a comunidade é um pouco ausente desse processo, primeiro porque nós temos uma cultura de não envolvimento na comunidade. Então é como um pai que manda o aluno para a escola e acha que a responsabilidade é só da escola e não ele como pai, como mãe que tem responsabilidade também na educação dos filhos. O mesmo a gente passa para as comunidades que têm alunos da Escola Família Agrícola, acha bom, maravilhoso o espaço da escola, mas acho que a comunidade não está tão envolvida no processo a ponto de estar cobrando e acompanhando as atividades dos seus alunos e ex-alunos, no que diz respeito aos ensinamentos da Escola Família Agrícola. Acho que as comunidades deviam se preocupar um pouco mais com isso, cobrar desses alunos eu acho que inclusive se os alunos não fazem as suas atividades não é só em função da ausência dos monitores da EFAA é também falta de um compromisso da própria comunidade, é entender que esses alunos quando não estão na escola estão aprendendo não só as atividades da roça, mas estão aprendendo coisa da comunidade, organização de comunidade em torno de sindicatos, de associações, de realização de palestras, e a comunidade devia explorar um pouco isso do aluno. Então se quando ele vai para a comunidade não tem ninguém para cobrar, ele vai ficar isolado e achar que o conhecimento só valeu para ele, portanto nesse sentido a comunidade deveria cobrar mais. (JOÃO FRANCISCO, Angical, Bahia).

Aprofundando-se mais um pouco, foi questionado se as mudanças nos procedimentos agrícolas produziram melhorias na produção das comunidades, a maioria respondeu afirmativamente. Porém alguns ressaltaram os fatores naturais, a exemplo da falta de água, do solo arenoso.

> Têm sido importante os ensinamentos da EFAA. O grande fator de não melhorar a produção agrícola é a falta de água. Os alunos aprendem a fazer uma horta na escola, mas quando chega na comunidade muita não tem água. Esta parte tem sido prejudicada. Com relação a cuidar do rebanho, a pecuária tem sido muito satisfatório. (JOÃO JOSÉ, assentado).
>
> Melhorou e muito, porque antes não plantávamos horta e hoje mesmo com pouca água e plantando só para o consumo da família, as coisas melhoraram e a quantidade também. (JOANA, agricultura familiar).
>
> Melhorou, quando plantamos com cobertura a produção foi maior. Então, as técnicas ensinadas na Escola Família, principalmente não jogar

> o cisco fora, vem aumentando a produção agrícola. (JOÃO MÁRIO, assentado).
>
> Com certeza está, porque hoje a gente ver a necessidade de se fazer análise do porque muitas vezes você pensa, essa terra é boa, mas ela precisa de uma correção. Outra coisa, hoje depois que instalou a escola Família Agrícola e que os alunos têm visto a aplicação do adubo orgânico nas áreas dando resultado, diminuiu o adubo químico, usa mais o orgânico. (JOÃO LUIZ, assentado).
>
> A Escola Família Agrícola de Angical tem contribuído para a melhoria da produção agrícola das comunidades. Mas, veja só, o compromisso da EFAA não é só com seus alunos e egressos, a escola tem compromisso com a comunidade como um todo. Como exemplo citamos que a Escola realiza assembléias, mutirões, e sai chamando pessoas da comunidade. Muitas vezes incentiva os pais, os diretores a participarem de encontros, por exemplo, já viabilizamos que os nossos produtores, lideranças, pais de alunos, viagem, por exemplo, para Juazeiro onde há um centro de referência de qualificação, o IRPA. Então, nesse sentido, a Escola Família Agrícola já incentivou por muitas vezes a melhoria da comunidade através da capacitação de suas lideranças. Então a EFAA está de certa forma interessada no desenvolvimento da organização da comunidade e como exemplo disso, nós temos os eventos que a escola promove, como no ano passado, onde nós fizemos o seminário sobre agricultura, educação e trouxemos as lideranças da zona rural para acompanhar esse processo. Então, a EFAA não resume as suas atividades só para os seus alunos, mas tem um comprometimento com a comunidade (JOÃO FRANCISCO, Angical, Bahia).

Finalmente, como parte das indagações, foi solicitado, aos entrevistados, que dissessem sobre a EFAA o que gostariam de expressar e não lhes foi perguntado. Um entrevistado ressaltou a importância da EFAA e de que deveriam lutar para “[...] botar o ensino médio” (JOANA, agricultura familiar). Outro afirmou que “[...] foi a melhor coisa que já chegou em Angical e muitos agricultores não dão o respaldo e a importância que ela merece” (JOÃO MÁRIO, assentado).

> Eu gostaria que o poder público contribuísse mais, ajudando essa Escola, porque ela tem um papel importante para todos os pais de alunos da zona rural. O município deveria criar uma Secretaria de Agricultura e Reforma Agrária para apoiar os próprios alunos na sua comunidade. Às vezes os alunos querem fazer um trabalho na comunidade, mas falta apoio, recursos. (JOÃO JOSÉ, assentado).

A EFAA foi o passo mais importante que já surgiu na região para as famílias de baixa renda, trabalhadores rurais, agricultores familiares, porque incentiva os filhos a estudarem, melhora a relação na família, ajuda a construir outra relação na família. Importante também a confiança que esses jovens adquirem com a igreja e os movimentos sociais. Exemplo: são essas estagiárias que estão aqui, participando da atividade, da vida do Sindicato e entendo o papel dos movimentos sociais. Então, a EFAA não é uma escola tradicional, é uma escola prática de convivência com a realidade. (JOÃO RAIMUNDO, assentado).

A EFAA foi muito bem vinda para o nosso município e esta [escola] tem que ser bem vista pelos governantes, para que tenha condições de manter mais alunos, pois os alunos da EFAA são da zona rural e a escola é de um nível excelente, não tem discriminação de alguém por religião, cor e raça, pois da forma que trata um trata o outro (JOÃO LUIZ, assentado).

Nós temos aqui um agravante, é que boa parte do dinheiro para manter a nossa Escola Família Agrícola são de entidades de pessoas da Áustria, e aí a gente pode questionar: bom se a Escola de Angical, a sua clientela é basicamente de Angical e de alguns municípios vizinhos da região oeste, porque estamos sempre dependendo da ajuda de pessoas e entidades do exterior, e se algum dia esta fonte secar chegar a secar? Então nós temos que ter essa visão de que a administração pública tem que ter esse comprometimento com as escolas Famílias Agrícolas e as Escolas têm que ver maneiras de se auto-sustentarem, tornarem suas propriedades auto-sustentáveis com produção excelente, não só para manutenção, mas para a venda. (JOÃO FRANCISCO, Angical, Bahia).

CONSIDERAÇÕES FINAIS — EFAA: CONQUISTAS E DESAFIOS

De tudo que li, vi, ouvi e vivi durante o período da pesquisa, trago aqui algumas considerações finais visando responder às questões que orientaram este estudo: As Escolas Famílias Agrícolas são uma política de educação viável para fortalecer a agricultura familiar? As EFAs representam um diferencial em relação às políticas de educação do campo? Qual(ais) o(s) diferencial(ais)?

Desde o seu nascedouro no interior da França, antes mesmo de ter um embasamento teórico e organizacional, a EFA e sua pedagogia — *a alternância integrativa* — foi pensada e planejada com vistas à formação escolar dos jovens que moram e trabalham no campo junto com a família. Sua criação foi originada a partir de um processo de organização sindical dos produtores familiares rurais estimulados por um padre, solidário com as dificuldades e a miséria dos camponeses relacionadas com o processo de escolarização. Acrescenta-se a isto, a resistência de um jovem francês de estudar nas escolas oficiais, pois, para ele, o currículo das escolas rurais daquele país só transmitia conteúdo da escola urbana, distante dos interesses e das necessidades da população rural que desenvolviam a agricultura familiar.

Os princípios básicos do nascimento desta escola do campo, vinda de tão longe, a *alternância integrativa*, é uma experiência que, como os achados desta pesquisa indicam, revela estar respondendo aos anseios, também aqui no Brasil, dos jovens que vivem no meio rural sem acesso a um ensino voltado para os seus interesses e necessidades — sua realidade econômica, cultural e social — filhos e filhas dos pequenos produtores familiares rurais.

O estudo sobre a EFA de Angical, município localizado no extremo oeste da Bahia, no além São Francisco, símbolo de luta e de resistência dos pequenos produtores familiares

à permanência e ao acesso à terra, demonstrou que esta escola é de fato uma alternativa de educação escolar viável para o fortalecimento da agricultura familiar e, como tal, apresenta um diferencial para a política de educação do campo, revelada pelos achados da pesquisa, a seguir apreciados.

Em primeiro lugar, trata-se de uma escola que atende à população a que se propôs atender por princípio. Nesse contexto, verificou-se que a grande maioria dos egressos é proveniente das comunidades rurais do município onde está localizada a Escola Família Agrícola, seja dos assentamentos de reforma agrária, seja das demais comunidades rurais que se categorizou de agricultura familiar, revelando a importância da criação desta escola para esses jovens, filhos e filhas de pequenos produtores familiares de Angical.

Em segundo lugar, demonstra também a atuação das lideranças religiosas, dos movimentos sociais e sindicais, das associações dos assentados e assentadas das áreas de reforma agrária e das demais pessoas do município ao implantarem uma Escola Família Agrícola e que se tornou a única escola *do* e *no* campo gerida democraticamente por cidadãos e cidadãs angicalenses natos ou por adoção — jovens egressos, padre, freira, monitores e por pequenos e pequenas produtoras familiares rurais — e mantida praticamente com recursos externos, “amigos do Pe. Geraldo”. Além disso, por ser a única escola centrada nos princípios do desenvolvimento da agricultura familiar, deixa evidente a carência de escolas oficiais centradas nos interesses e necessidades desses jovens que praticam esta atividade econômica em que a propriedade rural familiar é praticamente a única fonte de renda.

Em terceiro lugar, a continuidade dos estudos de todos os seus egressos evidencia o compromisso com a educação que ela inspirou, sendo que muitos já concluíram o ensino médio e os demais o estão cursando. As falas dos sujeitos revelaram que o incentivo veio por parte dos monitores, das famílias, mesmo para os que moram distante da sede do

município e do Distrito de Missão de Aricobé. Muitos sonham, inclusive, em cursar uma universidade, o que é extremamente significativo, pois, como sabido, ainda se mantém no imaginário dessas pessoas e nas da cidade, a impossibilidade para a população que mora no campo de cursar ou até pensar em cursar esse nível de escolarização. É uma utopia possível? O tempo vai dizer.

O fato de os jovens darem prosseguimento aos estudos contribui para elevar o índice de escolarização da população residente no meio rural local, estadual e nacional, já que é no campo que ainda se concentra um número elevado de cidadãos e cidadãs analfabetos(as) e, quando muito, chegam a cursar as quatro primeiras séries do ensino fundamental — nas escolinhas carentes de infra-estrutura, de conteúdos e de metodologias adequados à realidade dos alunos —, em função do vazio de escolas de 5ª à 8ª série e do ensino médio *no* e *do* campo para os jovens darem prosseguimento aos estudos, como se constatou no município campo empírico dessa pesquisa. Acrescenta-se a isto a falta de qualificação do(a) professor(a) para atuar nas classes seriadas e multisseriadas, muito evidente nas escolas do meio rural brasileiro, baiano e angicalense, além de trazer uma prática pedagógica essencialmente urbana, divorciada dos saberes e da cultura local ali acumulados historicamente.

Ainda sobre a questão da formação escolar, um dos achados mais instigantes desta pesquisa, e que, portanto, a diferencia das demais presentes no meio rural, seja no contexto local, estadual e até nacional, diz respeito ao currículo escolar. Embora a questão da religião apareça como um dos assuntos discutidos na escola, pois a “Igreja Católica está no seio da EFAA” (JOÃO FRANCISCO, Angical, Bahia), os assuntos sobre a agricultura e zootecnia, tanto nas aulas teóricas como nas práticas, são mencionados pelos egressos com destaque. A EFAA, ao incluir essas disciplinas como componente curricular, enquanto uma forma de organizar o processo educativo, incorpora o movimento da realidade dos

educandos, sua cultura e o trabalho com as atividades agropecuárias, fundante para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura familiar.

Além de as disciplinas serem voltadas para a realidade deles, merece destaque o fato de esses alunos aplicarem os conhecimentos construídos na EFAA na própria propriedade, ou mesmo socializando com as pessoas das comunidades rurais, seja no cuidado com os animais ou nas atividades agrícolas, aumentando o nível da produção e da produtividade, e apesar de que muitos deles não comercializam, plantam mais para subsistência, isto tem possibilitado a melhoria da qualidade de vida. O aprendizado sobre como fazer adubo orgânico, as análises e ponderações sobre o uso de adubos tradicionais, mas agora com cuidado, a exemplo do excesso de uréia no esterco de gado, o cuidado com o meio ambiente, a implementação de novas técnicas agrícolas, entre outros aspectos ressaltados pelos entrevistados, vêm contribuindo com o desenvolvimento e o fortalecimento de conhecimentos fundamentais para a agricultura familiar no contexto onde esses jovens moram e trabalham juntamente com sua família e as pessoas da comunidade.

Com relação ao processo de permanência dos trabalhadores e trabalhadoras no meio rural, constatou-se que a maioria dos egressos deseja continuar morando no campo por entender que eles podem morar, viver bem e ganhar mais com a prática da agricultura familiar, pelo fato de serem filhos e filhas dos proprietários da terra, seja os que a adquiriram diretamente pelo INCRA ou através de herança familiar. Estas informações permitem pressupor que eles podem romper com o processo migratório do meio rural para as cidades, contribuindo para diminuir o processo de superpopulação das periferias urbanas, onde a grande maioria vive de subempregos ou nos espaços ocupados pela economia marginal. Desse modo, os alternantes da EFAA fazem o percurso inverso dos alunos que recebem uma educação urbana no campo que os deixa em contato direto com

os saberes e a realidade da vida na cidade e, com isso, acabam perdendo a identidade campesina, o amor e o gosto da labuta diária com a terra, em suma, com a cultura campesina.

Observou-se também que, de uma forma ou de outra, os jovens egressos tem participado das atividades promovidas pela escola, inclusive como membros da diretoria da Associação da Escola Família Agrícola de Angical. Nas falas dos egressos, ficou explícita a relação de carinho, de amor, de união, que eles têm por esta escola. Referem-se a ela como sendo uma família, um espaço de aprendizado importante para a vida deles e, desse modo, continuam freqüentando-a e conservando todos estes laços.

Em relação à Pedagogia da Alternância, ficou evidenciada a valorização que lhe é atribuída, pois permite aos jovens que moram no campo combinar a formação escolar com as atividades desenvolvidas na propriedade familiar, sem se desligar da família e da cultura do campo. A alternância entre o meio familiar e o meio escolar assegura ao alternante a formação teórica e prática, o fazer e o pensar, a ação-reflexão-ação.

Desse modo, a adoção da metodologia da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo vem ganhando força e visibilidade, pois compreende a educação do campo na sua complexidade; contextualiza o ensino com a realidade e as necessidades locais; envolve e articula a educação da família e da comunidade com a educação formal, entre outros saberes necessários à formação do jovem camponês.

As Escolas Famílias Agrícolas e a Pedagogia da Alternância vêm-se expandindo em nosso país, devido à possibilidade de permanência da mão-de-obra do jovem nas atividades de produção agropecuária, isto é, no trabalho com a agricultura familiar, atividade econômica historicamente marginalizada pela modernização agrícola desenvolvida pelos latifundiários, pelo agronegócio, com a prática da monocultura para exportação, apesar de todo o processo de luta e de resistência encampados, secularmente,

pelos camponeses em suas diversas categorias: meeiros, arrendatários, agregados e posseiros.

A partir desse contexto é que os egressos afirmaram que a EFAA é uma escola que prepara para o trabalho, para a vida, não falta professor e não tem aula vaga, é uma escola para os jovens do meio rural, porque garante aos filhos e filhas dos pequenos produtores familiares continuarem estudando, associando teoria e prática. Além disso, é como uma segunda família. Para isso, há de se ressaltar o papel dos monitores/formadores da EFAA. O monitor/formador é um orientador, um facilitador de conhecimentos, um técnico agrícola que busca, sempre que possível, estar presente no terreno do alternante, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento do meio.

A despeito dos achados das lideranças comunitárias, inúmeros aspectos nas falas desses sujeitos diferenciam a EFAA das escolas do meio rural no contexto onde está situada a pesquisa, reafirmando os achados dos egressos em relação ao papel que a EFAA vem desempenhando no município, e a atuação dos egressos na comunidade, na perspectiva da melhoria da produção agrícola familiar. Apesar disso, um dos entrevistados aponta a necessidade de os jovens participarem mais da vida da comunidade, pois, como ele mesmo diz, “[...] o compromisso da EFAA não é só com seus alunos e egressos, a escola tem compromisso com a comunidade como um todo” (JOÃO FRANCISCO, Angical, Bahia).

Na perspectiva de que a Escola Família Agrícola de Angical continue dando frutos por muitos e muitos anos, pelo seu papel no desenvolvimento e no fortalecimento da agricultura familiar, na formação integral dos jovens que moram e trabalham no campo, com uma pedagogia que combina formação escolar e trabalho na propriedade rural, além de ser administrada pelos sujeitos que dão razão à sua existência, colocam-se aqui os

desafios que por ora devem assegurar a existência da *escola para o trabalho, escola para a vida*.

O primeiro desafio da EFAA trata-se da busca de alternativas de auto-sustentabilidade financeira, seja através da comercialização dos produtos agrícolas e venda dos animais e seus derivados, seja através do poder público, seja da sociedade civil, sem, contudo, perder sua autonomia administrativa e pedagógica para não correr o risco do que aconteceu com outras EFAs da Bahia que acabaram fechando suas portas por conta da falta de recursos, como disse um dos entrevistados: "[...] e se algum dia essa fonte chegar a secar? (JOÃO FRANCISCO, Angical, Bahia), referindo aos recursos que mantêm a EFAA, vindos do exterior. É importante frisar que esta questão constitui um dos desafios atuais ao desenvolvimento da Pedagogia da Alternância no Brasil, apontado por um membro da Coordenação Pedagógica Nacional da UNEFAB, conforme mencionados no Capítulo 2 deste estudo.

Um segundo desafio posto para os egressos, para as famílias e as comunidades diz respeito ao problema da escassez de água, principalmente nas comunidades do projeto de assentamento de reforma agrária, pois, como visto, esta questão acaba tornando-se um fator restritivo ao desenvolvimento das práticas agrícolas. Para tanto, faz-se urgente organizar e mobilizar as comunidades rurais do município e de seu entorno, no sentido de cobrar das autoridades e dos órgãos competentes a adoção de soluções para este problema, como, por exemplo, a instalação de poços artesianos ou outros recursos, desde que sejam pertinentes às características da população e das diferentes culturas que ali estão sendo produzidas.

Um último desafio diz respeito à necessidade dos jovens egressos que afirmaram o desejo de permanecerem em suas comunidades, de se inscreverem no programa *Nossa Primeira Terra* e buscar apoio financeiro do PRONAF Jovem, ambos programas do

Governo Federal, pois, como analisado anteriormente, a agricultura familiar, marginal e resistente, é fundamental para o desenvolvimento social e econômico do meio rural brasileiro, não só pelo seu papel na produção de alimentos para abastecer as mesas das famílias do campo e da cidade, como também pela mão-de-obra empregada, entre outros aspectos, se comparada com a agricultura patronal, do agronegócio.

Os desafios a serem enfrentados pela EFAA não são pequenos e nem fáceis de serem resolvidos em curto prazo, mesmo assim esta modalidade de Escola assim como as demais Escolas Famílias Agrícolas com sua Pedagogia — da Alternância — vêm expandindo-se para o interior baiano, tanto com o ensino fundamental de 5ª à 8ª série como no referente ao ensino médio, a exemplo do Curso de Técnico em Agropecuária, a ser implantado em 2006 na EFAA.

O processo de expansão das EFAs está ocorrendo em inúmeros países de vários continentes, já estando em discussão a formação de uma rede interuniversitária e internacional sobre esta pedagogia, com o objetivo de mostrar sua importância na vida do ser humano, em particular dos jovens que vivem no campo, na esperança do desenvolvimento de uma sociedade mais justa e mais solidária, pois a solidariedade é o eixo do desenvolvimento humano.

Na visão de Gimonet (1999, p. 48), “A Alternância permite essa Pedagogia da Realidade, da Complexidade, essa necessária educação sistêmica para preparar os atores do futuro nesse mundo em movimento”, e como ressalta o autor (1999, p. 24) citando Calvo: “[...] ainda estão por ser descobertas as grandes possibilidades desse sistema educativo”. Neste caso, outras descobertas, outros achados, outras facetas sobre a *escola para o trabalho e para a vida* poderão em outro estudo, revelar outros sentidos que permeiam esta prática educativa inovadora e alternativa para os jovens, filhos e filhas dos pequenos produtores familiares rurais.

REFERÊNCIAS

A SITUAÇÃO criada pela implantação do projeto de irrigação São Desidério: relatório de pesquisa realizada pela Equipe de Psicologia e de outras áreas da Universidade Federal de Minas Gerais. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 44, p. 39-52 jul./ago. 1976.

ANDRADE, Maria Regina; DI PIETRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva*: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica).

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO**,** Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAHIA. Secretaria do Planejamento. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). *Estatísticas dos Municípios Baianos*. Salvador: SEI, 2004. v.3. 1 CD.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: Caderno de subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, fev. 2004. Coordenação de Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos.

BEGNAMI, João Batista. Experiências das Escolas Famílias Agrícolas – EFA's do Brasil. In: PEDAGOGIA da Alternância: formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, 2002. p. 106-117.

BEGNAMI, João Batista. *Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil*. [e] GIMONET, Jean-Claude. *Método pedagógico ou novo sistema educativo?:* a experiência das Casas Familiares Rurais. Brasília: UNEFAB, 2004. p. 3-20; p. 21-31 (Documentos Pedagógicos).

BORGES, Carlos J. B. Relatório técnico de consolidação PA Angical SIPRA BA 0010000. Salvador: INCRA/Superintendência Regional da Bahia, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. *Proformação*. Brasília, 2005. Disponível em: <http//:www.mec.gov.br/seed/proform>. Acesso em: 18 abr.2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo Escolar*: *Angical – Bahia.* Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Programa Nacional de Crédito Fundiário:* para quem é da terra criar raízes. Brasília, DF: Secretaria de Reordenamento Agrário, [2005].

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural*:* traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.). *Educação e escola no campo.* Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 15-39.

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução: Centros familiares de formação em alternância. In: PEDAGOGIA da Alternância e desenvolvimento. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias do Brasil, 1999. p. 15-24.

CARVALHO, Enoy Wanderley de. *Relatório do PRONERA:* Reforma Agrária de Angical. Angical, Bahia, 30 nov. 2004. Digitado.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia, Goiás. *Por uma política pública de educação do campo*: texto base. Luziânia, 2004. Sistematização de Denílson Costa et al.

CONTAG. *II Conferência Nacional de Educação do Campo*: "Por uma Política Pública de Educação do Campo". [Brasília], [2004].

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*: campanha de Canudos. 39.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves: Publifolha, 2000.

d'ÁVILA, Cristina Maria Teixeira. *Decifra-me ou te devoro*: o que pode o professor frente ao manual escolar? 2001. 410f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

DALTRO, Renato Ribeiro. *Trajetórias de vida de assentados rurais*: um estudo da diferenciação escolar no assentamento rural de Angical – Bahia. 2000. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — PUC/SP, São Paulo, 2000.

EFAs em expansão e quadro atual na Bahia — 2005. Riacho de Santana, Bahia: AECOFABA: REFAISA, 2005.

ELIAS, Marisa del Cioppo. *Célestin Freinet*: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA JOSÉ NUNES DA MATTA. *Histórico da EFA de Angical.* Angical, Bahia, [1996] Digitado.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA JOSÉ NUNES DA MATTA. *Parceria para projeto*: Vitae que te quero vida I. Angical, Bahia, 2004.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA JOSÉ NUNES DA MATTA. *Proposta pedagógica da Escola Família Agrícola de Angical*. Angical, Bahia, 2000.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA JOSÉ NUNES DA MATTA. *Relatório de Atividades.* Angical, Bahia, 2003.

ESPINHEIRA, Carlos Geraldo D'Andrea. *Era uma vez o oeste*: a modernização da fronteira agrícola na Bahia. Salvador: Fundação Centro de Projetos e Estudos – CPE, 1988. Digitado.

FEITOSA, Cloves de Oliveira. História da Reforma Agrária de Angical – Bahia. Angical, Bahia: [199-?].

FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo.* Petrópolis: Vozes, 2004. p.133-145.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FERREIRA, Jurandyr Pires. Angical. In: ENCICLOPÉDIA dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. p. 38-43**.**

FETAG – BAHIA. Nosso Depoimento à CPI da Grilagem. Salvador, setembro de 1977. *Cadernos do CEAS*, Salvador , n. 54, p. 12-37, mar./abr.1978.

FORGEARD, Gilbert. Alternância e desenvolvimento do meio. In: PEDAGOGIA da Alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999. p. 64-72.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros ensaios*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Mores, 1980.

FREITAS, Antônio Fernando Guerreiro. Oeste da Bahia: formação histórico-cultural (Primeira parte) *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 181, p. 59-77, maio/jun. 1999.

FREITAS, Antônio Fernando Guerreiro. Oeste da Bahia: formação histórico-cultural (Segunda Parte). *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 182, p 86-102, jul./ago. 1999.

GADOTTI, Moacir. *Para chegar lá juntos e em tempo*: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. [São Paulo]: FEUSP: Instituto Paulo Freire, [2000?].

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo*:* as casas familiares rurais de educação e orientação. In: PEDAGOGIA da alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999. p. 39-48.

GRAZIANO DA SILVA, J. F. (Coord.). *Estrutura agrária e produção de subsistência na agricultura brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1978.

GUANZIROLI, Carlos E. et al.. *Agricultura familiar e reforma agrária no século XXI.* Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2001.

HAQUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2000*. Rio de Janeiro, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Agropecuário 1995/96*: convênio INCRA/FAO. Rio de Janeiro, [2000].

JOSÉ, Emiliano. A expansão da fronteira agrícola: a marcha para o Oeste do São Francisco. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 74, p. 9-19, jul./ago. 1981.

KRAYCHETE, Gabriel; COMERFORD, John C. Oeste Baiano: os movimentos sociais face ao novo cenário regional. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 131, p. 57-76, jan/fev. 1991.

KRAYCHETE, Gabriel; COMERFORD, John C. A nova face agrária do Oeste Baiano*:* diversidades e ambigüidades. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 132, p. 31-51 mar/abr. 1991.

LACERDA, Carlos. *Desafio e promessa:* o rio São Francisco. Rio de Janeiro: Record, 1964.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural*: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LITERATURA de Cordel: a EFAA 10 anos contribuindo para o desenvolvimento do jovem do campo. Angical, Bahia: Escola Família Agrícola de Angical, ago. 2005. Elaborado por alunos da 7ª/8ª séries.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÂNFIO, Conscientização e Pedagogia da Alternância. In: PEDAGOGIA da Alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, 1999. p. 49-55.

MARTINS, José de Souza. *Imigração e crise do Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1973.

MAYR, Martin. *O perfil da agricultura familiar no território oeste baiano:* potencial, problemas, perspectivas. Texto apresentado ao SEMINÁRIO MOVENDO O OESTE, Barreiras, Ba. maio, 2005 Digitado.

MIRANDA, Julinha Coelho; CARVALHO, Aurélio José Antunes. Projeto de Angical: uma experiência de reforma agrária no Oeste Baiano. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 123, p. 59-63, set./out. 1989.

MORAES, Norma Neyde Queiroz. *Escolas Famílias e Universidades do Estado da Bahia*: uma parceria no contexto da Pedagogia da Alternância. In: PEDAGOGIA da Alternância:

formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, 2002. p. 43-53.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar. *O pensar complexo:* Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

NASCIMENTO, Antônio Dias. *Pesant Social Movements and Rural Workers' Trade Unions in Bahia (1972 – 1990*). 1993. Thesis (Doctor in Philosophy) — University of Liverpool, UK, 1993.

NOGUEIRA, Joaquim de Oliveira. [Informações sobre as EFAs]. Riacho de Santana, Bahia: AECOFABA, [2005]. Texto digitado pelo informante e encaminhado à autora desta dissertação.

NOGUEIRA, Joaquim de Oliveira. Pedagogia da Alternância: Escola Família Agrícola. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, n. 25, p. 75-89, jan. 1999.

NOSELLA, Paolo. *Uma nova educação para o meio rural*: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) — PUC/SP, São Paulo, 1977.

NUNESMAIA Jr, Gil. AATR: Breve histórico. *Revista da AATR*, Salvador, ano 1, p. 8-19, abr. 2003.

O MÉDIO São Francisco: confins do sertão baiano. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 26, p. 1-31, ago. 1973.

PALMEIRA, Maria José Marita; GUIMARÃES, Solange de Oliveira. Valores culturais como estruturantes do desenvolvimento local sustentável. Revista da FAEEBA/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – vol. 11 n. 8 jul./dez. 2002 p. 333-340.

PESSOTTI, Alda Luiza. *Ensino Médio Rural*: as contradições da formação em alternância. Vitória, Espírito Santo: Secretaria de Produção e Difusão Cultural da UFES, 1995.

PINEAU, Gaston. Alternância e desenvolvimento pessoal: a escola da experiência. In: PEDAGOGIA da Alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias do Brasil, 1999. p. 56-63.

PINTO, Raul Belens Jungmann. Prólogo. GUANZIROLI, Carlos et al. *Agricultura familiar e reforma agrária no século XXI*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SANTOS, Stella Rodrigues dos. Classes Multisseriadas no meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, ano 12, n. 47, p. 55-66, dez. 2004/fev. 2005.

PRADO Jr., Caio. *História Econômica do Brasil.* 40. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

QUEIROZ, João Batista Pereira. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil:* Ensino Médio e Educação Profissionalizante. 2004, 210f. Tese (Doutorado em Sociologia) — UnB, Brasília, 2004.

REFLORESTAMENTO *no Oeste Baiano*. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 90, p. 39-43, mar./abr. 1984.

REVISTA 20 ANOS DA AECOFABA: número especial. Riacho de Santana, Bahia: Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas, [1999].

RIBEIRO, Marlene. *Educação básica no campo*: um desafio aos trabalhadores. [s.l], 2000. Digitado.

RODWELL, Mary K. Um modelo alternativo de pesquisa*:* o construtivismo. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 3, p. 125-142, jan/dez. 1994.

RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. *Companheiras de luta ou "coordenadoras de panelas"?* As relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília: UNESCO, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da Educação:* trajetória, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998 (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes Operacionais para Escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BATISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidson de Quintella (Org.). *Educação rural*: sustentabilidade do campo. Feira de Santana, Bahia; MOC; UEFS; SERTA, 2003. p. 28-51.

SILVA, Maria do Socorro. *Educação básica do campo:* no silêncio das políticas educacionais, a negação da igualdade do direito e o desrespeito às diferenças. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Uma escola para a inclusão social*. Brasília, DF. 2003. p. 158-175.

SOARES NETO, Joaquim P. *Avaliação geoambiental da Bacia Hidrográfica do Rio das Ondas, no Oeste da Bahia:* uma aplicação de geoprocessamento e estudo atributos físicoquícos da água e do solo. 2005. 220f. Tese (Doutorado em Engenharia), Departamento de Engenharia Civil e Ambiental da Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2005.

SOARES, Edla de Araújo Lira [Relatora]. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*: Parecer nº 36/2001. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003.

SORJ, Bernardo. *Estado e classes sociais na agricultura brasileira*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SOSSAI, Carlos Cristóvão. Palavras de abertura. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASI (UNEFAB). *Pedagogia da Alternância:* alternância e desenvolvimento. Salvador, 1999. p. 13-24.

UDERMAN, Simone. *Dinâmica capitalista e reestruturação de soja no cerrado baiano*. 1992. 217f. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) — Faculdade de Ciências Econômicas da UFBA, Salvador, 1992.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL (UNEFAB). *Agenda*. Vitória, Espírito Santo, 1999.

VINHAS, Moisés. *Problemas agrários*: camponeses do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

WEREBE, Maria José Garcia. *30 anos depois:* grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1997.