



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)
Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI)
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe
(TerritoriAL)

JAILTON DOS SANTOS ANDRADE

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: AS
COMUNIDADES TRADICIONAIS DE FUNDO DE PASTO

SÃO PAULO

2016

JAILTON DOS SANTOS ANDRADE

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: AS
COMUNIDADES TRADICIONAIS DE FUNDO DE PASTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Educação, Saúde e Cultura”.

Orientador: Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes.

SÃO PAULO

2016

Andrade, Jailton dos Santos.

A553 Pedagogia da alternância e a convivência com o semiárido : as comunidades tradicionais de fundo de pasto / Jailton dos Santos Andrade . – São Paulo, 2016.
160 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), 2016.

Bibliografia

1. Geografia rural. 2. Brasil – Desenvolvimento rural. 3. Educação do campo – Brasil. 4. Comunidades agrícolas – Brasil. 5. Brasil – Escolas agrícolas. 6. Escola Família Agrícola do Sertão. I. Título.

CDD 379.173

JAILTON DOS SANTOS ANDRADE

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: AS
COMUNIDADES TRADICIONAIS DE FUNDO DE PASTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Educação, Saúde e Cultura”.

Orientador: Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)

Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)

Prof.^a Dra. Andrea Coelho Lastória (Universidade de São Paulo)

São Paulo, 26 de Janeiro de 2016.

Dedico este trabalho a todos aqueles que fazem da educação um projeto de emancipação humana. À minha família, especialmente a meus pais, a quem devo minha vida e parte da educação recebida. À minha mãe pela luta incansável por uma educação de qualidade dedicada às séries iniciais. A meus irmãos e companheiros de trabalho que lutam por uma educação de qualidade. À minha esposa Mariza e meus filhos, Elâine e Ener por me inspirarem na busca de melhor preparo e qualificação profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por todas as maravilhas e realizações de minha existência. Agradeço aos homens e mulheres que lutaram incansavelmente na construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do programa Residência Agrária que, por sua vez permitiu a construção do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, fruto da parceria entre UNESP/ENFF/IPPRI/VIA CAMPESINA. À minha orientadora Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes pela valiosíssima contribuição na realização desse trabalho. Aos colegas monitores da Escola Família Agrícola do Sertão que abraçaram a causa da Educação do Campo e me ajudaram na minha ausência para a realização do mestrado.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e recolhimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p. 17).

RESUMO

As primeiras escolas com experiências educativas de Educação do Campo originam-se na Europa, no início do século XX, com as Escolas Famílias Agrícolas, num contexto de abandono das populações camponesas. No Brasil, os movimentos sociais do campo desenvolveram práxis pedagógicas como contraponto às políticas educativas oferecidas pelo Estado às populações camponesas. A Educação do Campo é uma proposta de educação da classe trabalhadora que atende aos anseios de emancipação e formação humana. É, também, uma práxis educativa que se debruça sobre a realidade concreta do seu território de abrangência, buscando promover o desenvolvimento socioterritorial. Nesta pesquisa dissertativa buscou-se analisar como a educação do campo e pedagogia da alternância, a partir do trabalho desenvolvido pela Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) contribuem para a formação de jovens camponeses no desenvolvimento de práticas sustentáveis, na perspectiva da convivência com o semiárido. A metodologia da pesquisa envolveu, além do levantamento bibliográfico, a realização de entrevistas com alunos, presidentes e membros de associações de fundos de pasto e da EFASE. Os trabalhos de campo envolveram também a análise de documentos como Plano de Uso e Desenvolvimentos das comunidades pesquisadas e o Projeto Político Pedagógico da EFASE. As comunidades tradicionais de fundo de pasto desenvolveram formas de uso e gestão coletiva dos recursos naturais da caatinga que as tornam dignas do status de comunidades sustentáveis. As formas de gestão compartilhada dos recursos florestais dos territórios e a quase inexistência de propriedade privada convivem, contudo, com diversas formas de ameaças como a mineração, a grilagem de terras e os parques eólicos. A mobilização camponesa no enfrentamento do latifúndio, da grilagem de terras e do monopólio do saber e a necessidade de oferecer uma educação contextualizada aos filhos e filhas de trabalhadores do campo motivaram a construção da EFASE. Os dados da pesquisa de campo permitem afirmar que a EFASE, tendo a Pedagogia da Alternância como princípio organizativo e pedagógico, consegue dialogar com as mais diversas comunidades sertanejas e suas múltiplas realidades num processo dialético de troca de saberes com amplo respaldo dessas, que buscam uma escola que valorize o campo, a produção agroecológica e contribua com a geração de emprego e renda para seus jovens.

Palavras-chave: Educação do Campo. Desenvolvimento Sustentável. Pedagogia da Alternância. Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE).

ABSTRACT

The first schools with educational experiences Rural Education originate in Europe in the early twentieth century, with the Agricultural Family Schools, in a context of abandonment of peasant populations. In Brazil, the rural social movements have developed pedagogical praxis as a counterpoint to the educational policies offered by the State to rural populations. The rural education is an educational proposal of the working class that meets the aspirations of emancipation and human formation. It is also an educational practice that focuses on the concrete reality of their territory covered, seeking to promote the socio-territorial development. In this dissertation research sought to examine how rural education and pedagogy of alternation, from the work of the Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) contribute to the training of young farmers in the development of sustainable practices, in view of the coexistence with semiarid region. The research methodology involved, in addition to literature, conducting interviews with students, presidents and members of fundos de pasto associations and EFASE. The field work also involved the analysis of documents and Plan of Use and Developments of the surveyed communities and the Pedagogical Political Project of EFASE. Traditional communities of fundo de pasto developed ways to use and collective management of natural resources of caatinga that make them worthy of the status of sustainable communities. Forms of shared management of forest resources of the territories and the near absence of private property coexist, however, with various forms of threats such as mining, land grabbing and wind farms. The peasant mobilization in the face of large farms, the land grabbing and the monopoly of knowledge and the need to provide a contextualized education to children and rural workers daughters motivated the construction of EFASE. The field survey data allow us to state that EFASE, and the Pedagogy of Alternation as organizational and pedagogical principle, can dialogue with the various hinterland communities and their multiple realities in a dialectical process of exchange of knowledge with broad support of those who seek a school that values the field, agroecological production and contribute to the generation of jobs and income for their young.

Keywords: Rural Education. Sustainable Development. Pedagogy of Alternation. Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE).

RESUMEN

Las primeras escuelas con experiencias educativas de Educación del Campo se originan en Europa, a principios del siglo XX, con las Escuelas Familia Agrícola en el contexto de abandono de las poblaciones rurales. En Brasil, los movimientos sociales rurales han desarrollado praxis pedagógicas como contrapunto a las políticas educativas que ofrece el estado a las poblaciones campesinas. La educación rural es una propuesta de educación de la clase trabajadora que cumple con las expectativas de emancipación y formación humana. También es una práctica educativa que se centra en la realidad concreta de su territorio que busca promover el desarrollo socio-territorial. En esta tesis de investigación trató de examinar la forma en la educación rural y la pedagogía de la alternancia, a partir de la de la institución Escuela Familia Agrícola do Sertão (EFASE) e su contribución con la formación de jóvenes campesinos para el desarrollo de prácticas sostenibles, a la vista de la convivencia con la sequía. La metodología de investigación involucró, además de revisión de la literatura, la realización de entrevistas con estudiantes, presidentes y miembros de las asociaciones de Fundos de Pasto que hacen parte de la EFASE. El trabajo de campo también implicó el análisis de documentos como el plan de uso y desarrollo de las comunidades encuestadas y el Proyecto Político Pedagógico de EFASE. Las comunidades tradicionales de Fundo de Pasto desarrollaron formas de uso y la gestión colectiva de los recursos naturales de la caatinga, hecho que los hacen dignos de la condición de comunidades sostenibles. Formas de gestión compartida de los recursos forestales de los territorios y la casi ausencia de propiedad privada, sin embargo, viven con diversas formas de amenazas como la minería, la apropiación de tierras y parques eólicos. La movilización campesina en la cara de las grandes explotaciones, la apropiación de tierras y el monopolio del conocimiento y la necesidad de proporcionar una educación contextualizada a los hijos e hijas de los trabajadores rurales llevó a la construcción de EFASE. Los datos de la encuesta de campo permiten afirmar que el EFASE, y la pedagogía de la alternancia como principio organizativo y pedagógico, pueden familiarizarse con las diversas comunidades del interior y sus múltiples realidades en un proceso dialéctico de intercambio de conocimientos con un amplio apoyo de los que buscan una escuela que valora el campo, la producción agroecológica y contribuir con la generación de empleos e ingresos para sus familias.

Palabras clave: Educación Rural. Desarrollo Sostenible. Pedagogía de la Alternancia. Escuela Familia Agrícola (EFASE).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Caatinga (‘floresta branca’, em tupi) na estação seca	57
Mapa 1 – Mapa da Caatinga.....	58
Mapa 2 – Nova delimitação do Semiárido Brasileiro.....	60
Mapa 3 – Número de associações de fundo e fecho de pasto na Bahia até 2010.....	78
Figura 2 – Horticultura no assentamento Morada Nova, Cansanção-BA.....	81
Figura 3 – Área degradada pela mineradora FERBASA.....	85
Figura 4 – Associação Comunitária Agropastoril de Paredão do Lou.....	89
Figura 5 – Reserva de fundo de pasto em ótimas condições ecológicas.....	92
Figura 6 – Horticultura para o PAA, PNAE e CONAB. Assentamento Morada Nova, Cansanção-BA.....	93
Mapa 4 – Mapa do Território da cidadania do sisal.....	99
Figura 7 – Vista parcial da EFASE com fundo de pasto em segundo plano.....	102
Figura 8 – Disposição e organização da EFASE dentro das associações regionais, nacional e internacional.....	104
Figura 9 – Os pilares de sustentação e as finalidades dos CEFFAs.....	105
Mapa 5 – Território de abrangência da EFASE.....	107
Figura 10 – Aula prática de produção de silo e feno.....	110
Figura 11 – Viagem de Estudo com trabalho de campo. Produção de banco de proteína no assentamento Morada Nova, Cansanção-BA.....	119
Mapa 6 – Distribuição dos fundos de pasto em Monte Santo.....	126
Figura 12 – Área de enriquecimento da caatinga desenvolvida como trabalho de conclusão de curso na comunidade de fundo de pasto de Várzea de Fora	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Planos de estudos (PE's) do Ensino Fundamental da EFASE.....	112
Tabela 2 – Relação dos entrevistados durante a pesquisa – Apêndice E	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEFFPB	Articulação Estadual dos Fundos e Fechos de Pasto da Bahia
AES	Associação dos Amigos do Espírito Santo (Itália)
AIMFR	Associação Internacional dos Movimentos de Formação Familiar Rural
APAEB	Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira
APP	Área de Preservação Permanente
AR	Atividade de Retorno
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
AREFASE	Associação Regional da Escola Família Agrícola
ARESOL	Associação Regional dos Grupos Solidários de Geração de Renda
ASA	Articulação do Semiárido
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
CACTUS	Associação de Assessoria Técnica
CAFFP	Central das Associações de Fundo e Fecho de Pasto
CAR	Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional
CDA	Coordenação de Desenvolvimento Agrário
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CESE	Coordenação Ecumênica de Serviço
CETA	Movimento de Trabalhadores Acampados e Assentados
CFR	Casas Familiares Rurais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CO2	Gás Carbônico
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EFA	Escola família Agrícola
EFASE	Escola Família Agrícola do Sertão
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
FATRES	Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares da Região do Sisal
FERBASA	Companhia de Ferro Ligas da Bahia

GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais
INTERBA	Instituto de Terras da Bahia
IPCC	The Intergovernmental Panel on Climate Change
IPPRI	Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOC	Movimento de Organização Comunitária
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PE	Plano do Estudo
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
PPM	Partes Por Milhão
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REFAISA	Rede das Escola Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
RL	Reserva Legal
SAB	Semiárido Brasileiro
SASOP	Serviço de Assessoria e Organizações Populares Rurais
SEDES	Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza
SEIA	Sistema Estadual de Informações Ambientais e Recursos Hídricos

TC	Tempo Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TE	Tempo Escola
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Objetivo Geral.....	23
1.2	Objetivos Específicos.....	23
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO E EFAs.....	26
2.1	Educação do Campo no Brasil.....	28
2.2	As Escolas Família Agrícola e Pedagogia da Alternância.....	39
2.3	As Escolas Família Agrícola no Brasil.....	43
2.4	Projeto Político Pedagógico.....	49
3	DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL.....	51
3.1	A Caatinga e o Semiárido.....	56
3.2	Desenvolvimento Sustentável no Semiárido.....	65
3.3	Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto.....	72
3.4	A Formação Socioterritorial das Comunidades Pesquisadas.....	84
3.4.1	Monte Alegre.....	84
3.4.2	Paredão do Lou.....	87
3.4.3	Morada Nova.....	90
3.5	As Ameaças Enfrentadas pelas Comunidades de Fundo de Pasto.....	94
3.6	Atores que Mudaram a Lógica do “Combate à Seca” pela Convivência com o Semiárido.....	96
4	A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO.....	98
4.1	Escola Família Agrícola do Sertão e a Convivência com o Semiárido.....	98
4.1.1	O Projeto Político Pedagógico da EFASE.....	108
4.1.2	Plano de Estudos.....	111
4.1.3	Atividade de Retorno	113
4.1.4	Projeto Profissional do Jovem.....	115
4.1.5	Estágios.....	116
4.1.6	Trabalho de Conclusão de Curso.....	117
4.1.7	Serões.....	118
4.1.8	Viagens de Estudo.....	118
4.1.9	Caderno de Acompanhamento.....	119
4.1.10	Visitas às Famílias.....	120
4.2	Atividades e Projetos Desenvolvidos pela EFASE.....	121

SUMÁRIO

4.2.1	Projeto do Licuri.....	122
4.2.2	Assistência Técnica e Extensão Rural.....	123
4.2.3	Projeto Mais Água: Captação de Água para Produção no Semiárido Baiano.....	124
4.3	A Relação da EFASE com as Comunidades de Fundo de Pasto.....	125
4.4	Dificuldades, Limitações e Desafios Enfrentados pela EFASE.....	133
4.5	Conquistas (Patrimônio) da EFASE.....	135
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS.....	140
	APÊNDICE A – ENTREVISTA COM ALUNOS DE COMUNIDADES DE FUNDOS DE PASTO.....	152
	APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PRESIDENTES DE ASSOCIAÇÕES DE FUNDO DE PASTO.....	155
	APÊNDICE C – ENTREVISTA COM MEMBRO DA COORDENAÇÃO FUNDIÁRIA DA CENTRAL DE FUNDO E FECHO DE PASTO.....	157
	APÊNDICE D – ENTREVISTA COM NELSON DE JESUS LOPES, MONITOR E COORDENADOR GERAL DA EFASE.....	158
	APÊNDICE E – RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS DURANTE A PESQUISA.....	159
	ANEXO A – MANIFESTO DAS EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO.....	160

1 INTRODUÇÃO

O Brasil tem desafios sociais maiores que a sua geografia. Oferecer educação de qualidade ao conjunto da população brasileira considerando seus múltiplos aspectos é um deles. Na maior parte da nossa história, a educação não era um direito, era um privilégio. Isso serviu para acentuar os estratos sociais segundo a concepção da elite dominante. Com o tempo, a educação básica brasileira, mesmo apresentando grandes problemas, sobretudo de qualidade, passou a atender uma parcela cada vez maior da população brasileira.

O ensino superior, diferentemente do ensino fundamental, sempre foi historicamente elitizado. A falta de um projeto nacional de caráter popular fez com que as primeiras universidades, como a Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fundadas em 1934, fossem cópias daquelas do exterior e seu acesso, por parte das camadas mais populares da sociedade, era quase impossível já que não fora pensada para atender esse estrato social. Mesmo depois de sucessivos embates e conquistas sociais em diversas áreas, entre elas o grande aumento no número de escolas e matrículas por todo o país, a universidade ainda era um “território” pouco acessível àqueles de origem humilde.

Foi a partir da luta de classes, da resistência e do enfrentamento das contradições sociais, que os principais movimentos sociais organizados e seus intelectuais orgânicos começaram a materializar as ideias de um projeto popular que responda aos anseios populares por uma educação emancipadora e que dialogue com a complexidade da realidade brasileira que surgiram os primeiros espaços na universidade brasileira.

Nesse contexto, a Escola Nacional Florestan Fernandes se torna uma conquista e um patrimônio do povo brasileiro. Seu patrono, Florestan Fernandes, foi um árduo defensor da coisa pública em favor da coletividade, contrastando com a realidade que se apresentava, na qual o Estado passou a servir aos interesses privados em detrimento dos direitos sociais. A educação pública foi, portanto, uma das marcas mais significativas de Florestan Fernandes ao defender que a universidade deve estar de portas abertas às camadas mais pobres da sociedade brasileira como forma de ‘reparar’ (pagar) parte da dívida histórica do Estado brasileiro para com seu povo.

A construção da Escola Nacional Florestan Fernandes também como espaço acadêmico de pós-graduação para a classe trabalhadora é produto da sinergia dos diferentes

movimentos sociais e entidades diversas que representam diferentes segmentos, mas que comungam da ideia de que a construção de um projeto nacional não pode prescindir de educação de qualidade, pensada e construída sob outra ótica, a do povo Brasileiro.

A parceria da ENFF com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), com o Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), com o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL) e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) permitiu construir um “centro” de estudos da realidade brasileira, diferente, por exemplo, das demais universidades públicas e principalmente privadas que viram as costas para os problemas sociais brasileiros. Nossas universidades são, muitas vezes, apêndices do pensamento dominante dos centros hegemônicos do poder e seus “think tanks”.

Poder estudar na Escola Nacional Florestan Fernandes é, para mim, uma honra e motivo de muito orgulho, pois passo a fazer parte da materialização do sonho de seu patrono na construção de uma educação superior também para filhos e filhas de trabalhadores do campo e da cidade que necessitam de uma educação horizontal, totalizante, que construa novas relações sociais que não àquela verticalizada com vistas à manutenção da hegemonia de uma classe sobre as demais, voltada, por exemplo, à inserção submissa de seus profissionais ao mercado de trabalho. A escola brasileira ainda tolera a desigualdade social criada e mantida pela classe dominante, escola construída para adestrar, não para transformar pois “um povo educado não aceitaria as condições de miséria e desemprego como as que temos hoje” (FERNANDES, 1991).

O Programa de Pós-Graduação em geografia com o curso de Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, fruto da parceria com o Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) é um marco na formação acadêmica e uma referência para toda a América Latina. A inclinação político-ideológica do TerritoriAL está voltada para a discussão dos problemas brasileiros e a construção de um projeto popular para o Brasil partir da ótica marxista tendo como elemento central a questão agrária. O programa da Residência Agrária é prova do compromisso dos movimentos sociais e da Via Campesina com as questões sociais principalmente no campo brasileiro. A Residência Agrária permitiu criar uma “radiografia” das políticas do governo

federal e como elas chegam aos diferentes territórios do país. A Residência Agrária permitiu mensurar também, mesmo por “amostragem”, a eficiência das políticas públicas nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária nas cinco regiões brasileiras, apontando seus êxitos e equívocos, contribuindo assim com o aperfeiçoamento das mesmas.

Oriundo do Nordeste, região mais pobre do Brasil, marcada pelas gritantes desigualdades sociais e econômicas, minhas possibilidades de crescimento e qualificação profissional eram, por demais, limitadas. Há muito tempo busquei qualificação profissional que fizesse jus à minha militância de esquerda, mas as poucas universidades da Bahia estavam geograficamente remotas e eram ideologicamente divergentes do que procurava. O Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe não só criou como também ampliou minhas possibilidades como a de muitos outros militantes que buscam fazer um curso de pós-graduação de qualidade na área de geografia, construído na perspectiva de um projeto nacional também a ser construído.

Um dos principais desafios brasileiro é oferecer educação de qualidade para o conjunto da população que se encontra desigualmente distribuída pelos seus 8,5 milhões de quilômetros quadrados. Tamanha dimensão territorial impõe aos governos o enorme desafio de adequar a proposta de educação oficial às peculiaridades sociais, políticas, econômicas e geográficas. No nordeste brasileiro, na sua porção semiárida, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), dentre elas a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) tem contribuído para o desenvolvimento territorial de centenas de comunidades sertanejas por todo o nordeste da Bahia, ao oferecer educação contextualizada com vistas ao desenvolvimento sustentável nessa que é a região socialmente mais vulnerável do Brasil.

Ao longo da história, a educação formal, até a formatação da escola atual, foi estruturada a serviço de um projeto da classe dominante. A escola não está alheia a um projeto de sociedade, pelo contrário ela faz parte de um projeto de sociedade. Nesse sentido é que temos de pensar uma escola que esteja vinculada ao projeto da classe trabalhadora, de transformação da sociedade. Não é possível pensar uma nova escola sem pensar uma nova sociedade.

Uma das maiores atribuições da escola é auxiliar no desenvolvimento socioeconômico de uma nação. Sua importância é tão grande que não se conhece país desenvolvido sem uma educação de qualidade até porque o desenvolvimento experimentado pelos países desenvolvidos é uma consequência natural dos investimentos pretéritos e atuais feitos na

educação. A importância da educação no mundo capitalista hodierno, permeada por relações mercantis e menos humanas assume importância estratégica, pois esse é também um campo em disputa por projetos de sociedade antagônicos.

É preciso lembrar que o papel da escola é construir laços, teias, caminhos e relações entre os homens para que juntos possamos superar nossas limitações tanto cognitivas quanto materiais e promover o bem comum.

É sabido por todos que a escola reflete a sociedade no seu tempo e espaço, sendo a escola um reflexo da classe dominante, normalmente burguesa, seu projeto é exógeno aos anseios da classe trabalhadora, que não participou da construção de seus fundamentos ontológicos, tampouco se sente valorizada enquanto sujeito produtor de cultura e de saberes. A ausência de interlocução na estruturação da escola pública brasileira culminou na construção de uma educação burguesa, bancária que não dialoga com a pluralidade da realidade brasileira, ignorando a riqueza de saberes, de valores e de práticas sociais.

A Educação do Campo surge na perspectiva de contrapor esse modelo societário excludente e ao mesmo tempo homogeneizador que desconsidera o mosaico cultural da sociedade brasileira. A primeira experiência dessa modalidade de Educação do Campo deve-se à Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelas Escolas Família Agrícolas (EFAs), nos anos 1930, na França.

As atividades educativo-formativas das EFAs partem do contexto social, político, econômico e ambiental no qual seus educando estão inseridos. Por se colocar como práxis educativa problematizadora da realidade, seu “norte” aponta para a emancipação e o desenvolvimento humano na sua totalidade. Esse pressuposto norteia as discussões e produções acadêmicas há algum tempo, mas é na prática e somente nela que a teoria pode ser confirmada, adaptada ou refutada, exigindo assim novas abordagens teórico-metodológicas e, sobretudo novas práticas.

Urge, portanto, que investiguemos o quão eficiente é o trabalho da EFA na transformação da realidade local, analisar quanto desse discurso, de retórica acadêmica se verifica/materializa no cotidiano de milhares de famílias camponesas pobres que optam em matricular seus filhos numa escola por alternância, cuja dinâmica ainda desafia a compreensão da maior parte de pesquisadores e educadores em todos os níveis de ensino,

inspirando inclusive pesquisas acadêmicas acerca dessa modalidade de educação e seus efeitos sociais.

Tentar mensurar a eficiência pedagógica dessa modalidade de ensino na transformação da realidade social é especialmente interessante quando nos referimos à escola por alternância no contexto particular do semiárido nordestino com todas as suas variáveis históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e climáticas. É interessante compreender como as variáveis citadas influem no trabalho pedagógico de uma escola por alternância e, reciprocamente, como a alternância ajuda no desenvolvimento das comunidades sertanejas com suas particularidades sociais e culturais.

Nesse contexto de lutas e mobilização dos movimentos populares para a educação do campo no Brasil, a partir das experiências das EFAs é que investigamos nesta pesquisa dissertativa a atuação da Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), no município de Monte Santo, Bahia. A preocupação central da pesquisa foi verificar a importância do trabalho pedagógico da EFASE no desenvolvimento sustentável das comunidades sertanejas, na perspectiva da convivência com o semiárido.

A nossa referência de campo é de um território em disputa por forças sociais que possuem projetos antagônicos, ou seja, existem profundas contradições. Estes projetos em disputa na agricultura, agronegócio *versus* agricultura camponesa, nada mais são que consequências de projetos antagônicos de sociedade. A educação, neste caso, é para

[...] milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 11)

Esses povos do campo possuem uma identidade cultural própria, enraizado na maneira de viver e trabalhar na terra. Sujeitos coletivos que historicamente foram privados de seus direitos básicos, como o acesso a educação.

A Educação do Campo surge como reivindicação dos movimentos camponeses ao acesso à educação que valorize as comunidades e cultura camponesas. “A Educação do Campo nasce como crítica da realidade da educação brasileira particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2010, p. 106), tendo como aporte a luta e as experiências dos Movimentos Sociais do Campo. A educação, nesse sentido, faz parte de uma luta maior “Antes (ou junto) de uma concepção de educação,

ela é uma concepção de campo” (CALDART, 2005, p. 25). Mesmo que atualmente haja uma diversidade de entendimentos e conceitos em relação à Educação do Campo, já que também é um campo de disputa, temos a posição que esta é uma educação que busca mudanças estruturais na sociedade.

Os protagonistas da Educação do Campo são principalmente os Movimentos Sociais do Campo, a partir de suas demandas e lutas concretas. Uma educação que se fundamenta na práxis pedagógica dos Movimentos Sociais e que pode revigorar a tradição de uma educação emancipatória (CALDART, 2010, p. 109). E não poderia ser diferente, pois a educação como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe (LOMBARDI, 2010, p. 11).

A Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), localizada na comunidade Lagoa do Pimentel no município de Monte Santo – BA, é uma escola de Educação do Campo que surge da necessidade de se criar uma educação contextualizada com a realidade histórica e ao mesmo tempo dialogue com a realidade vivenciada com vistas à transformação da realidade e a construção de tecnologias apropriadas à convivência com o semiárido.

Há uma visão hegemônica na sociedade brasileira de que o Semiárido é apenas clima, vegetação e sol ou água. O Semiárido Brasileiro é muito mais que isso, é também um povo com sua música, festividade, arte, religiosidade e história. É preciso ter uma visão integrada do semiárido (MALVEZZI, 2007).

Dessa forma, como afirma Lima (2011), para se construir uma reflexão e conhecimento sobre o Semiárido é preciso levar em consideração os saberes milenares, transformados em sabedoria popular, construídos e experimentados por várias gerações. Um segundo elemento a ser levado em consideração são as práticas que vem sendo desenvolvidas pelas organizações e movimentos sociais nas últimas décadas e tem sido denominado de convivência com o Semiárido.

No percurso histórico da construção da convivência com o Semiárido foi se construindo uma perspectiva de convivência que implica em um processo cultural, educacional e de uma nova aprendizagem sobre o meio ambiente, dos seus limites e potencialidades (SILVA, 2012). Implica em compreender o Semiárido de forma holística, abarcando as dimensões geofísica, social, econômica, política e cultural. Integrando as

dimensões num processo de construção de novas relações sociais entre os seres humanos com a natureza, em vista da melhoria das condições de vida da população, “[...] por meio das atividades econômicas apropriadas e sustentabilidade ambiental” (SILVA, 2012, p. 77).

O termo sustentabilidade passou a fazer parte do debate político a partir do advento das questões ambientais nos anos 1960-1970 e diz respeito à capacidade do planeta de suportar as sociedades humanas e seu nível de consumo de matéria e energia, e a consequente produção crescente de dejetos e poluição (SILVA, 2012).

A palavra sustentabilidade passou a ser incorporada pelo atual modelo de produção capitalista na tentativa de diluir as tensões existentes ou mesmo “equacionar” crescimento econômico com conservação ambiental (SILVA, 2012). Para isso, o mercado adaptou seu conceito às necessidades inerentes à manutenção da acumulação capitalista e seu desenvolvimento passou a ser denominado de “sustentável”. Contudo, a voracidade com que os recursos naturais são consumidos, comprometem não só a resiliência natural dos ecossistemas como também as bases materiais sobre as quais o capitalismo se nutre.

Na contramão desse sistema, as comunidades tradicionais de Fundo de Pasto desenvolveram formas de relacionamento com a natureza que as tornam dignas da denominação de comunidades sustentáveis.

A convivência com o Semiárido só se torna possível a partir de outros interesses no relacionamento entre os seres humanos e a natureza, que não o capital; o fortalecimento da produção agroecológica; e nisso é necessário romper com a concentração da terra, da água e do poder; uma educação do campo fundada na emancipação dos sujeitos; e a perspectiva de construção de uma sociedade alicerçada em novas relações sociais.

Essa é a motivação central da análise que esse trabalho busca empreender acerca do trabalho realizado pela EFASE enquanto escola de educação do campo junto às comunidades sertanejas e principalmente as comunidades tradicionais de Fundo de Pasto. Objetiva, também, compreender em que medida as práticas educativas incidem sobre as práticas sociais dessas comunidades, conhecendo seus limites e possibilidades acerca do desenvolvimento sustentável e a convivência com o semiárido.

A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de questionários semiestruturados, aplicado aos estudantes da EFASE, observações de campo, e estudo documental que permitiram desvelar ao máximo o objeto da pesquisa. O questionário

semiestruturado (Apêndice A), permitiu que o pesquisador aprofundasse a investigação do objeto pesquisado. Foram entrevistados de dois a três alunos de cada uma das três comunidades de fundos de pasto (Apêndice A) e os presidentes das associações comunitárias de fundo de pasto (Apêndice B). Foram entrevistados, também, o membro da coordenação fundiária da Central de Fundo e Fecho de Pasto (Apêndice C) e o agrônomo e coordenador geral da EFASE (Apêndice D). O trabalho de campo proporcionou contato direto entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. A convivência com as comunidades estudadas e com os estudantes da EFASE possibilitou o acesso a um grande volume de dados qualitativos, oriundos das entrevistas. As filmagens e gravações de áudio permitiram o registro das observações. As entrevistas permitiram perceber se as atividades da EFASE são observadas e validadas nas comunidades de fundo de pasto, e como as ações pedagógicas da escola incidem na conservação e no uso sustentável da caatinga. O estudo documental contribuiu para construção das informações sobre a escola. A lista com os entrevistados na pesquisa de campo encontra-se no Apêndice E.

A análise e síntese do arsenal de dados relativos às observações de campo, entrevistas, transcrições de filmagens, fotografias, bem como a análise documental coletados durante a pesquisa nas comunidades de fundo de pasto possibilitaram a compilação, interpretação e síntese dos dados utilizados na redação dessa dissertação. Cabe destacar que a pesquisa primará pelo aspecto qualitativo tanto na coleta como na análise e síntese das informações.

Nesta pesquisa teremos como objetivo analisar como a educação do campo, a partir do trabalho desenvolvido pela EFASE contribui para uso sustentável da caatinga e a convivência com semiárido.

1.1 Objetivo Geral

Analisar como a educação do campo/pedagogia da alternância, a partir do trabalho desenvolvido pela Escola Família Agrícola do Sertão, localizada no município de Monte Santo – BA contribui para a formação de jovens camponeses das comunidades de fundo de pasto no desenvolvimento de práticas sustentáveis, na perspectiva da convivência com o semiárido.

1.2 Objetivos Específicos

- Analisar a proposta de educação do campo da EFASE para o contexto do semiárido, tendo as comunidades de Monte Alegre e Paredão do Lou no município de Monte Santo e Morada Nova no município de Cansanção-BA como locais de pesquisa de campo.
- Identificar as contribuições da proposta de educação da EFASE no desenvolvimento e disseminação de práticas sustentáveis e de convivência com o semiárido.
- Compreender quais práticas da Escola Família Agrícola do Sertão auxiliam na melhoria das condições de vida, na resistência social e no desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias apropriadas ao semiárido.

Para atender aos objetivos da pesquisa e apresentar os resultados, organizamos esta dissertação em cinco seções. A primeira seção, corresponde à introdução. Na segunda seção analisa-se de forma sucinta a construção da educação do Campo no Brasil abordando seus diferentes conceitos, entendimentos e características dando ênfase aos diferentes momentos que contribuíram para a consolidação da Educação do Campo. Aborda-se também a experiência pioneira de educação camponesa protagonizado pelas Escolas Famílias Agrícolas da qual os movimentos sociais se apropriam e a transformam no Brasil principalmente a partir da última década do século passado. Essa apropriação e adaptação permitiu a construção de um novo paradigma de educação camponesa que vai muito além da escola. Ela representa o alicerce de um projeto popular para o Brasil, pensado e construído segundo os interesses da classe trabalhadora, um paradigma contra hegemônico de escola e sociedade.

A terceira seção procura discutir o desenvolvimento territorial sustentável partindo da conceituação de território e territorialidade. Aborda as características geoclimáticas do semiárido e os estereótipos que criaram um nordeste ficcional que em muito se distancia da realidade. Objetiva discutir, mesmo que sucintamente a “indústria da seca” a partir de sua política de “combate à seca” mostrando no final a formação e organização das comunidades tradicionais de fundo de pasto, suas ameaças e o forma de uso e gestão dos territórios que divergem da política de “combate à seca”, protagonizando ações coletivas com vistas à convivência com o semiárido e nunca em oposição a ele.

A quarta seção da dissertação aborda a construção da EFASE e sua importante contribuição na oferta de educação de qualidade no semiárido. A educação contextualizada contribui com o desenvolvimento sustentável e a convivência com o semiárido, pautada no

enfrentamento da concentração da terra e do conhecimento. Apresenta, também, os principais instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância e como eles contribuem na (trans)formação de filhos e filhas de camponeses, protagonistas de um novo paradigma de desenvolvimento que valoriza os saberes e tecnologias desenvolvidas por todo o semiárido.

Na quinta seção, tecem-se as considerações finais, em que se reafirmam os principais resultados da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EFAs

A escola é fruto da sociedade na qual está inserida e por isso mesmo a educação oferecida pelo Estado está repleta de intencionalidades que objetivam conformar a sociedade segundo os interesses da classe dominante, além de permitir a reprodução das condições vigentes. Para isso, a escola se reveste de importância estratégica na construção e defesa de interesses e “valores” supostamente universais e “legítimos” que passariam a ser validados socialmente. A educação tradicional edificada pela burguesia capitalista busca, como se sabe, “legitimar” a estratificação social e suas desigualdades como “normais” (estatuto de normalidade). O Estado de classes, defensor dos interesses privados de uma fração da sociedade, no entanto, coloca a instrução escolar como dispositivo “neutralizador” ou “superador” das desigualdades ao se colocar como elemento de ascensão social e superação das desigualdades vigentes.

O Estado capitalista sempre deu importância menor à educação das populações que vivem no campo. Fernandes e Molina (2005), citando Baptista (2003), afirmam que a educação rural sempre foi considerada como um “apêndice” da educação urbana, uma educação desprovida de qualidade já que seria destinada ao meio rural, propositalmente rotulado de atrasado. A educação rural pensa o campo apenas como espaço de produção, e as pessoas são vistas como “recursos humanos”, (GOMES NETO, et al., 1994 apud FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 64), ou seja como mercadorias.

Para Lombardi (2010, p. 229), a discussão que Marx elabora sobre a educação no sistema capitalista consiste em: “[...] uma crítica ao ensino burguês; as condições contraditórias que possibilita o proletariado ensaiar uma educação diferenciada sobre o capitalismo e o delineamento da educação futura, como projeto estratégico da classe trabalhadora”. Pistrak (2009), por sua vez, afirma que o processo educativo tem de articular o trabalho produtivo e a formação intelectual.

[...] pode-se ver o trabalho como um princípio básico que forma a personalidade, como meio de criar a pessoa com aptidões sociais e hábitos. [...] O trabalho será então um solo básico no qual organicamente crescerá todo trabalho educativo-formativo da escola, como um todo único e inseparável. (PISTRAK, 2009, p. 216-217, grifo do autor).

A esse respeito Saviani (2007) enfatiza o papel do trabalho na construção do próprio homem e sua personalidade.

A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, p. 154, 2007).

A educação não se restringe apenas à escola, mas à formação plena do ser humano, que Pistrak chamou de omnilateralidade (FREITAS, 2008), tendo como elemento central o trabalho como princípio educativo. Essa possibilidade da educação integral só será plenamente realizável com a reconfiguração da divisão social do trabalho tendo em vista a igualdade de gêneros e a abolição da hierarquia entre eles.

A Educação do campo, ao retomar esta reflexão sobre a relação entre educação e trabalho, se pergunta e interroga a teoria pedagógica: o que significa pensar a relação educação e trabalho, e fundamentalmente os processos de formação humana ou de produção do ser humano, tendo por base os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo? Qual a potencialidade formadora e deformadora das diferentes formas de trabalho desenvolvidas atualmente pelos trabalhadores do campo? E que conhecimentos são produzidos por estes trabalhadores (e são deles exigidos no trabalho) que se subordinam à lógica da agricultura industrial e de negócio e, no contraponto, por aqueles que hoje assumem o desafio de reconstrução prática de uma outra lógica de agricultura, a agricultura camponesa do século XXI, que tenha como princípios organizadores a soberania alimentar, o direito dos povos às sementes e à água, a agroecologia, a cooperação agrícola? (CALDART, p. 44, 2009).

A construção de uma sociedade pautada na equidade social parte da negação dos pressupostos da sociedade de classes ao passo que ensaia a construção de uma educação pensada e edificada por aqueles que historicamente foram preteridos pelas políticas públicas do Estado neoliberal.

A Educação do Campo é uma construção social nascida da necessidade de resgatar a dignidade das famílias abandonadas pelo Estado, mas capazes de manter uma coesão social tal que permitiu construir uma educação libertadora, como parte de um projeto de sociedade igualmente libertadora capaz de se opor ou resistir a voracidade do projeto de escola e sociedade capitalista que transforma/reduz as relações sociais em relações mercantis, balizadas, portanto, pela dinâmica do capital.

A história da Educação do Campo começa com as experiências educativas das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) na Europa. Trata-se de experiências educativas pautadas nas relações sociais comunitárias que diferiam daquelas vigentes até então. Os filhos e filhas de trabalhadores educadas no campo permaneciam no campo, freando o fluxo migratório que ameaçava esvaziar o campo e dificultava a reprodução social das comunidades camponesas.

Partindo dessas premissas, nesta seção abordaremos a origem da educação do campo no Brasil e das Escolas Famílias Agrícolas.

2.1 Educação do Campo no Brasil

A Educação do Campo no Brasil advém da luta dos movimentos socioterritoriais para mudar as condições de injustiça e do abandono das populações do campo, que durante séculos foram excluídos do processo de escolarização promovido pelo Estado. O surgimento da Educação do Campo procura responder aos anseios de trabalhadores e trabalhadoras que sobrevivem no/do campo e o reconhecem como espaço/território de vida e não somente como espaço/território de produção. Busca também superar a antinomia entre rural e urbano como espaços antagônicos, entre moderno e atrasado, busca, portanto, construir novas relações sociais e não apenas mercantis e verticalizadas como as vigentes atualmente.

Fernandes e Molina (2004) lembram que a ideia de Educação do Campo surgiu no Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) na Universidade de Brasília (UnB), cujo Manifesto (anexo I do presente trabalho) é altamente propositivo no sentido de construir um novo paradigma educacional. A Educação do Campo, como conceito de uma *práxis* em construção permanente, ganha “corpo”, então, a partir dos estudos e pesquisas realizados nas diferentes realidades do campo brasileiro e apresentados na 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998. Os diversos movimentos sociais e organização de trabalhadores e educadores como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar) são os principais protagonistas não só na construção empírica como também nos contornos gerais (e não estritamente num conceito) do que mais tarde se firmaria como Educação do Campo.

Fernandes e Molina (2004) destacam ainda que as múltiplas experiências educativas apresentadas na referida Conferência foram, em grande medida, viabilizados a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Portanto, o conjunto das populações camponesas, os movimentos sociais, comunidades tradicionais, indígenas, posseiros, sem-terra, quilombolas são os grandes educadores coletivos.

Quando dizemos que os movimentos sociais são educativos é exatamente compreendendo que estão provocando processos sociais que ao mesmo tempo reproduzem e transformam a cultura camponesa, ajudando a conformar um novo jeito de ser humano, um novo modo de vida no campo, uma nova compreensão da história. A educação do campo precisa ser a expressão (e o movimento) da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo. (CALDART, 2005, p. 33).

São, portanto, os sujeitos construtores de um novo paradigma de desenvolvimento que tem na Educação do Campo sua linha mestra, já que não existe qualquer projeto de desenvolvimento e emancipação humana sem uma educação igualmente emancipatória que parta de seus sujeitos concretos.

A construção da Educação do Campo está umbilicalmente atrelada ao Pronera. Camacho (2014) afirma que o Pronera foi a política pública que permitiu a materialização na prática da Educação do Campo. Uma conquista da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses.

O PRONERA é a construção teórica-prática da Educação do Campo. Ele está vinculado ao Movimento da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Este programa tem como objetivo a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios dos povos do campo em busca de uma outra forma de desenvolvimento. (CAMACHO, 2014, p. 426).

Aqui é extremamente oportuno dizer que a Educação do Campo, como política pública, é fruto da mobilização e ação dos movimentos sociais do campo e não de uma ação do Estado. Embora institucionalizado como política pública, o Pronera é a materialização da luta dos diversos atores sociais que pressionam o Estado brasileiro a cumprir a Constituição ao demandar legitimamente o cumprimento das suas obrigações legais junto às populações historicamente desfavorecidas pelas políticas do Estado, nem sempre ‘pública’. Assim,

[...] a inserção da Educação do Campo na agenda pública se dá a partir da ação dos movimentos socioterritoriais camponeses, sobretudo, do MST. As experiências educativas alternativas que vinham desenvolvendo em seus acampamentos e assentamentos foram sistematizadas nos seminários e encontros regionais e nacionais a partir da segunda metade da década de 1990. Foi quando em 1998

ocorreu a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica no Campo, cujo objetivo era de sensibilizar a sociedade e os órgãos governamentais a respeito da importância de implantação das políticas públicas para garantir o direito de uma educação adequada para a população do campo. (CAMACHO, 2014, p. 429).

Camacho reitera que

A política pública de Educação do Campo não teve sua origem no Estado, mas sim os movimentos sociais do campo. Estes já haviam construído experiências de educação popular do campo. O Estado, por meio do Ministério da Educação (MEC), apenas abriu um espaço para as vozes dos sujeitos que reivindicavam uma política pública de Educação do Campo. Reivindicavam a obrigação do Estado em garantir o direito de todos à educação pública. (CAMACHO, 2014, p. 435).

O autor destaca ainda o caráter de gestão tripartite do Pronera: universidades – movimentos sociais – Estado. Ele materializa assim uma política pública verdadeiramente democrática uma vez que seus principais segmentos estabelecem relações dialógicas (horizontais) que atendam as reivindicações dos seus proponentes, historicamente preteridos pelas políticas públicas. A Educação do Campo, viabilizada pelo Pronera, nasce, portanto, do conflito, não do consenso. Camacho (2014) afirma que todas as vezes que os movimentos sociais organizados conflitaram o Estado burguês na busca por seus direitos, houve avanços. O Pronera é um exemplo de política pública que nasceu das demandas sociais e do enfrentamento dos interesses classistas da elite dominante.

O Pronera, ainda segundo Camacho (2014), também significa uma conquista do território imaterial. Para ele, quando as classes sociais se articulam para viabilizar seus projetos de sociedade por meio de políticas públicas, eles estão disputando uma parcela do Estado, que historicamente tem se colocado à serviço da classe dominante e avessa às demais parcelas da sociedade de classes.

No seu bojo, a Educação do Campo carrega três influências básicas: o pensamento pedagógico socialista que associa dialeticamente educação e trabalho numa perspectiva humanista crítica; a pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, cuja pedagogia parte da própria condição de oprimido e se edifica uma pedagogia crítica e libertária; e a pedagogia do movimento, partindo das experiências educativas dos movimentos sociais como sujeitos da educação do campo (CALDART, 2005, p. 21-22).

Quanto à sua definição, existem tantas quantas são as suas diferentes experiências. Uma das definições possíveis é apresentada por Caldart (2005), que define a Educação do Campo como sendo,

[...] um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações. Isso quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um tempo histórico. (CALDART, 2005, p. 17).

Ou poderia ser definido como sendo

[...] toda ação educativa que incorpora espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher a si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos, pantaneiros e extrativistas e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações e seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida. (ROCHA; PASSOS; CARVALHO, 2004, p. 4).

No Brasil, o marco fundamental da Educação do Campo foi a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizado em 1998, nas esferas estaduais, regionais e nacional.

Na primeira conferência reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Também foram denunciados os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo. (CALDART, 2005, p. 14).

A organização e a pressão dos movimentos sociais por uma educação de qualidade e universal se materializa na Constituição Federal de 1988, ao assegurar que a educação é um direito de todos e dever do Estado em ofertá-la. Anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei nº 9394/96 estabelece uma base comum para todas as regiões do país e determina a adequação da educação e do calendário escolar às particularidades da vida rural de cada região (BRASIL, 1996). Essa flexibilidade permitiu que a educação do campo, pensada, gestada e construída pelos sujeitos históricos do campo pudesse se firmar como proposta emancipadora e transformadora da realidade.

Um dos maiores méritos das organizações e movimentos sociais na construção da Educação do Campo veio com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96,

que determina em seu art. 1º: “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2015).

Mais tarde, a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer nº 36/2001, aprovado em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, somado à Resolução do Conselho de Educação Básica nº 1 de abril de 2002, representam,

[...] um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (BRASIL, 2007, p. 17).

A partir de 2001, apesar da postura refratária do MEC, diversas reuniões, encontros e audiências públicas foram realizados por todo o país. A Educação do Campo passou assim a ganhar capilaridade nos mais diversos movimentos sociais bem como sua inclusão nas agendas governamentais nos três níveis do poder.

Em 2002, com a eleição do Governo Lula, a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), no âmbito do Ministério da Educação, com a participação de representantes do Governo e das organizações e movimentos sociais, pareciam encontrar um terreno profícuo à sua consolidação bem como uma agenda para que o próprio MEC a executasse.

A realização da 2ª Conferência Nacional de Educação do Campo em Luziânia – GO, em 2004, marca o ápice da relação entre Estado brasileiro e movimentos sociais no que se refere à Educação do Campo. A partir daí,

Ocorre aí uma inflexão na relação Estado-sociedade na temática da Educação do Campo. Isto é, a historicamente pesada e refratária estrutura do MEC à participação social se flexibiliza e se dispõe a cumprir um papel que é sua obrigação, conforme reivindicam os sujeitos da Educação do Campo e preveem as normas instituídas. (MUNARIM, 2008, p. 11).

Embora trilhando por caminhos nem sempre férteis, a Educação do Campo pôde se firmar não só no plano das ideias ou concepções, mas, sobretudo concretamente, pois seus sujeitos/protagonistas são seres concretos e a vivenciam cotidianamente confrontando dialeticamente teoria e prática, permitindo assim avanços qualitativos e quantitativos que respondem satisfatoriamente às necessidades de seus sujeitos históricos.

O Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo é outra conquista importante, pois constituiu uma das prioridades do GPT. Tem como objetivo, estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo.

A consolidação da Educação do Campo e sua materialização nas bases dos movimentos sociais permitiu a Revisão do Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001, pois este não mais atendia satisfatoriamente às necessidades educativas das populações que vivem no e do campo, uma vez que fora criado num contexto de rechaço ou indiferença oficial quanto à diversidade do campo brasileiro, historicamente preterido pelas políticas de educação, que sempre o inferiorizaram (MUNARIM, 2006, p. 23).

Outro importante avanço foi a criação do Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo objetivando promover, por meio da instituição de uma rede virtual de pesquisadores, o debate acerca da Educação do Campo, bem como a articulação dos pesquisadores e a divulgação das pesquisas em andamento nesta temática. A produção de conhecimentos e sua difusão, a promoção de debates e a sistematização de práticas pedagógicas com vistas à intervenção na realidade representa estratégia e ao mesmo tempo reflete a consolidação da Educação do Campo (MUNARIM, 2006).

O apoio técnico e financeiro à Educação do Campo visa à melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas do campo, prioritariamente as de ensino fundamental, com vistas ao desenvolvimento de práticas voltadas para uma educação do campo contextualizada. Vale destacar que apoiar técnica e financeiramente práticas educativas oriundas das organizações e movimentos sociais são incomuns, tendo em vista que mesmo os programas habituais de educação do Governo Federal, apresentam estrutura visivelmente conservadora e deficitária de recursos financeiros.

A educação oferecida pelo Estado é um projeto de dominação que separa o ato educativo do contexto social dos seus indivíduos. Isso anula ou reduz o senso crítico dos seus sujeitos, pois a educação não dialoga com a realidade concreta e materialidade da vida, o que a torna uma abstração idealista. A proposta educativa do Estado organiza os sistemas de ensino e currículos de maneira centralizada, de cima para baixo, ignorando a complexidade do Brasil e da sociedade brasileira, seja ela da cidade ou do campo.

A educação reflete o projeto de sociedade da classe dominante, o que nos permite afirmar que o atual modelo de educação é reflexo desse arcabouço ideológico que formatou a sociedade com suas contradições, mas que não responde aos anseios e necessidades de emancipação dos sujeitos.

Como projeto da classe dominante, a educação brasileira tem caráter elitista e excludente, desconsiderando as múltiplas realidades do território brasileiro, na tentativa de homogeneizar a heterogeneidade. Esse caráter evidencia-se na tentativa de definição de currículos nacionais. A proposta educativa do Ministério da Educação ao criar Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica na década de 1990, mesmo apresentando significativa flexibilidade, muitas vezes ignora a diversidade social e desconsidera ricas experiências educativas oriundas das diferentes realidades sociais.

É preciso diferenciar a Educação do Campo da educação para o meio rural. A primeira (Educação do Campo) é uma práxis transformadora, oriunda de um projeto de sociedade que concebe o campo como espaço de vida, de luta, de resistência, de produção e reprodução social, em fim, de existência. A segunda (educação para o meio rural), por estar vinculada ao sistema produtivo, serviu de suporte à estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo para o mercado de trabalho (LEITE, 1999, p. 53).

Esta constatação permite então inferir que a negação da escola traz embutida em si a negação da cidadania, isto é, da participação social e política, enquanto os projetos especiais trazem a compulsoriedade de uma ação político-pedagógica que acomode e adestre essa mão-de-obra de acordo com as necessidades da divisão social do trabalho e dentro dos estreitos limites de sua utilidade econômica. (FONSECA, 1989, p. 19).

Nesse sentido, por meio das políticas públicas, concretiza-se a ideia de “campo sem gente”, por isso,

[...] a escolarização avançaria mais onde o mercado demanda mais qualificação, nas cidades. Uma terra sem gente dispensa qualquer política educativa [...] somente tem sentido uma política educativa se no campo existirem crianças, adolescentes, jovens ou adultos a educar. [...] Esta visão é ainda bastante forte na gestão de políticas de educação. (ARROYO, 2005, p. 94).

A educação da *práxis* que emerge da conflitualidade no seio da sociedade de classes liberta o homem da ignorância e da alienação acerca do que ocorre à sua volta levando-o a se posicionar criticamente frente à realidade contraditória que o cerca. A emancipação humana constitui, talvez, o objetivo primordial de todo o processo educativo autêntico, pois este deve acolher as demandas essenciais da promoção humana.

Nesse sentido,

[...] a educação para a emancipação pressupõe um conceito de inteligência mais amplo do que o saber formal e científico. Ela pressupõe uma inteligência concreta que entende o pensar e a realidade num processo dialético. A educação deve preparar o ser humano para o confronto com a experiência real e não para experiência alienada de mundo. O indivíduo estaria alienado, sobretudo pela técnica, e não saberia mais orientar-se na realidade concreta, somente na realidade cultural e social que não é produzida por ele. (AMBROSINI, 2012, p. 386).

Ao se tratar a educação na dimensão da emancipação humana é necessário considerar os pressupostos filosóficos da educação defendidos e empiricamente demonstrados por Paulo Freire, cuja ação-reflexão-ação sempre esteve à serviço daqueles que mais necessitavam. Paulo Freire, a partir dos oprimidos propõe um processo educativo que conduza à libertação e emancipação humana.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível da uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista de falsa generosidade referida. (FREIRE, 1994, p. 17).

Sendo a educação instituída em conformidade com o pensar e fazer ideológico da classe dominante, como forma de universalizar seu projeto de sociedade e conservar sua hegemonia, seus principais instrumentos operacionais criam, muitas vezes, conflitos com as múltiplas realidades sociais ignorando ou excluindo saberes e práticas sociais oriundas da complexa realidade brasileira.

Apple (1996, p. 258) afirma que para a direita neoconservadora, a noção de controle rígido sobre a escola é crucial para tornar certo que valores e conhecimentos adequados são ensinados a todos. Por “conhecimentos adequados” consideram aquele saber que tem conexão direta com metas e necessidades econômicas.

Para fazer frente a esta concepção elitista e excludente de educação, foi realizada, em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e, em 2004, a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Resultado da organização dos

movimentos camponeses, essas conferências são um marco na definição de uma agenda política para a educação do campo. A promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n° 1/2002) e das Diretrizes Complementares para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB n°02/2008) é resultado da organização e debate político promovido por esses sujeitos sociais coletivos. Nesse sentido, “[...] as Diretrizes Operacionais têm o significado de construção democrática na forma de ampliação do Estado como espaço, por excelência, da política.” (MUNARIN, 2006, p. 19).

A Educação do Campo é, portanto, produto da consciência e da luta por emancipação daqueles que historicamente ficaram à margem da cidadania. Surge como proposta e resposta às injustiças e ao abandono das populações do campo, que durante séculos foram subjugadas. Procura responder aos anseios de trabalhadores e trabalhadoras que sobrevivem no/do campo e o reconhecem como espaço/território de vida e não somente como espaço/território de produção. Busca, ainda, superar a antinomia entre rural e urbano como espaços antagônicos, entre moderno e atrasado, busca, portanto, construir novas relações sociais e não apenas mercantis e verticalizadas como as vigentes atualmente.

A Educação do Campo, edificada a partir das necessidades de seus protagonistas, contesta também a sociedade de classes e suas mazelas, negando terminantemente a educação burguesa alienadora na medida em que esta furta aos sujeitos históricos seu direito de participar na construção de seus fundamentos ontológicos. Ainda do ponto de vista ontológico, “[...] a educação traduz uma relação entre sujeitos, e destes com a materialidade social, e sempre se situa num dado contexto sócio histórico, numa relação de condicionamento recíproco” (TASSIGNY, 2004, p. 91).

Essa forma de pensar e fazer educação, ainda em construção, inevitavelmente cria atritos com o modelo burguês.

A Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2009, p. 40).

Para Fernandes (2005), pode-se diferenciar a Educação na Reforma Agrária e a Educação do Campo, pois são expressões distintas e que se complementam.

A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em

construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. (FERNANDES, 2005, p. 28).

Se a Educação do Campo surge a partir das necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo como parte do projeto de emancipação da classe trabalhadora que vive no/do campo, como instrumento de produção e disseminação de saberes, o mesmo não se pode dizer da concepção burguesa de educação/instrução historicamente destinado às populações rurais. Ela se mostra totalmente desconexa da realidade das populações que habitam o campo brasileiro, pois foi edificada a partir de outros interesses, que não àqueles dos grupos a que se destina, geralmente para manter a hierarquia e submissão do campo à cidade.

Por isso, os movimentos camponeses desenvolveram diferentes formas de produção do conhecimento que estão inseparavelmente ligados às suas especificidades enquanto sujeitos coletivos na produção e reprodução das condições materiais de vida.

A educação do campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um dos traços principais [...] a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo, e pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana. (CALDART, 2005, p. 36).

Como a realidade das experiências educativas não pode ser ignorada, a Lei nº 9394/96 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 1º, reconhece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Portanto, a educação transcende a sala de aula, não ficando restrito às suas dependências físicas e abrange outros espaços, como os movimentos sociais organizados. Nesse sentido, Arroyo afirma que “[...] os movimentos sociais são os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos” (ARROYO, 2005, p. 103). Os movimentos sociais representam espaços privilegiados onde a teoria pode ser confirmada, reelaborada ou refutada pela realidade que se apresenta. Nesse sentido, “[...] atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro” (FERNANDES, 2006, p. 30).

A produção e sistematização do conhecimento, segundo Fernandes (2012), constitui um território imaterial, das ideias, que antecede a construção dos territórios materiais com todas as suas determinações e dinâmicas. O mesmo autor acrescenta que

O território imaterial é formado por ideias e pensamentos diversos: conceitos, teorias, métodos, ideologias, paradigmas etc., que definem a leitura, o foco, a

interpretação, a compreensão e, portanto, a explicação do objeto, tema ou questão. Os pensadores, intelectuais, pesquisadores e estudiosos constroem, produzem explicações a partir da intencionalidade, que é parte do processo histórico de construção do conhecimento. Assim, formam correntes teóricas interpretativas ou paradigmas que determinam suas interpretações. (FERNANDES, 2012, p. 209).

A luta por uma Educação do Campo transcende o campo das ideias e conceitos e se materializa no espaço como expressão de intencionalidades coletivas que refletem desejos, sonhos, projetos, atitudes e postura ativa frente aos desafios de rever o presente para construir o novo.

Nossa compreensão de Educação do Campo é a de um conjunto de processos sociais de formação de pessoas como sujeitos construtores de seu próprio destino. “A Educação *do* Campo não é “para” nem apenas “com”, mas sim, “dos” camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (CALDART, 2012, p. 263). A autora acrescenta ainda que “[...] a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo” (CALDART, 2012, p. 264). Ou seja, a Educação do Campo é, sobretudo, uma *práxis* que implica construir um projeto de sociedade não só alternativo, mas também em oposição àquele que fora chamado de educação para o meio rural. A Educação do Campo, sendo um conjunto de processos sociais em construção, não possui um conceito acabado, mas sinaliza para a “consciência de mudança” dos atores sociais que a produzem e a revestem de sentido, apontando para a emancipação humana.

Os movimentos sociais brasileiros, no processo histórico de construção da Educação do Campo, se “inspiram” e se apropriam das primeiras experiências pedagógicas de Educação do Campo construída na Europa. Foi na França, na segunda metade da década de 1930, que surgiu a primeira escola rural idealizada, construída e mantida por camponeses pobres que abandonados pelo Estado francês e até pela Igreja, viam seus filhos se desinteressarem pela vida no campo e migrarem para as cidades em busca de melhores condições de vida. O protagonismo dos camponeses na Europa, nos anos 1930, possui grande semelhança com o protagonismo do campesinato brasileiro no fim do século passado. Mais que uma escola camponesa ela é também um projeto de sociedade que aponta para a emancipação humana.

Na França, foi a história de um homem, o sacerdote Abbé Granereau, que sensível ao êxodo rural na sua paróquia, ouvia o lamento dos camponeses cujas proles abandonavam crescentemente o campo rumo as cidade e lá permaneciam. Foi a necessidade de uma escola camponesa voltada para os jovens do campo que deu origem à primeira escola camponesa e a

partir da qual surgiram milhares de outras. Era importante que os jovens pudessem conciliar estudo e trabalho para que pudessem permanecer no campo, junto às suas famílias e comunidades. Para isso, foi construída a primeira escola por alternância que se tem notícia no mundo. A experiência consistia em alternar os tempos e os espaços de aprendizagem criando assim o tempo escola e o tempo comunidade.

2.2 As Escolas Família Agrícola e Pedagogia da Alternância

A história das Escolas Família Agrícolas (EFAs) começa na França na década de 1930 num contexto social de abandono das populações camponesas. A história das EFAs, segundo Nosella (2013), é antes de tudo a história de uma ideia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos.

Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascia de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico. (NOSELLA, 2013, p. 45).

Esse homem de que fala Nosella, é o Padre francês Granereau, que, quando jovem vivenciou o descaso por parte do Estado e da Igreja frente aos problemas do camponês:

O Estado, através de seus professores (as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça [...] é preciso encaminhá-los aos estudos [...] vencerá na vida melhor que seu pai [...] conseguirá uma boa posição social. (GRANEREAU, apud NOSELLA, 2013, p. 46).

A Educação oferecida ao meio rural e sua população na França de Granereau não é muito diferente da educação oferecida no meio rural brasileiro na atualidade, uma educação gestada pela elite dominante que sempre desvalorizou o campo, visto apenas como espaço de produção, e suas populações, muitas vezes tratadas como recurso humano, ou mão de obra para o trabalho no campo.

Na França, as comunidades camponesas, abandonadas pelo Estado, viam na migração uma alternativa de desenvolvimento para seus jovens camponeses uma vez que o campo era rotulado de lugar atrasado, assim como no Brasil.

O Padre Granereau (apud NOSELLA, 2013, p. 46), destaca o sentimento geral daquele jovem que deixa o campo para estudar na cidade:

O jovem do interior tornava-se, muitas vezes, orgulhoso de si mesmo e olhava de cima para baixo os que foram tão bestas de permanecerem na lavoura. Não passou vergonha, muitas vezes, ele mesmo de sua origem? [...] Desta forma o mundo agrícola vinha sendo depauperado de suas melhores inteligências e, às vezes, de seus verdadeiros chefes. (GRANEREAU, apud NOSELLA, 2013, p. 46).

O abandono do Estado francês e da própria Igreja que, embora também se voltasse às populações do campo, não dispunha de qualquer projeto ou “fórmula” educacional que dialogasse com a realidade do campo, foi o que motivou Granereau a criar, em 1935, a primeira *Maison Familiale* ou Escola Família

O primeiro desafio era como reunir a juventude dispersa em sua paróquia se os jovens precisavam trabalhar na lavoura, dura e escassa? Em conversa com os agricultores e o sacerdote Granereau, chegou-se a uma fórmula intermediária: os jovens estudariam uma semana por mês na casa paroquial que funcionava como escola e depois retornariam às suas famílias e ao trabalho na lavoura. Começava assim a primeira escola por alternância no e do meio rural.

Quando a *Maison Familiale* se estruturou e os pais de família passaram a se envolver mais com a escola por alternância surgem as primeiras divergências, pois [...] o caráter forte do sacerdote dominava e monopolizava a ação, criando, assim alguns problemas (NOSELLA, 2013, p. 49).

Até a década de 1940 já haviam três escolas. A busca de apoio de Granereau junto ao governo francês favoreceu o crescimento do número de escolas, mas a pouca experiência política do sacerdote junto ao Estado criaram, posteriormente, problemas internos.

A desordem administrativa do Movimento que se havia começado, a centralização das decisões e a improvisação pedagógica causaram grande preocupação na comunidade escolar que, juntamente com Granereau, administravam as *Maisons Familiaes*.

Só em 1942 surge a primeira Escola de Monitores (o Centro de Formação)¹. No mesmo ano criou-se a União Nacional das *Maisons Familiales* que até 1945 já totalizavam cerca de vinte *Maisons Familiales*.

O crescimento no número e na complexidade das escolas por alternância, fruto da sinergia que o movimento tomara, ampliaram e expuseram as contradições e limitações internas. Cada vez mais, com o amadurecimento pedagógico da União Nacional, à medida que os pais de família (agricultores) iam tomando as responsabilidades do movimento juntamente com os líderes formados no sindicalismo e na Ação Católica a comunidade escolar perceberam a desordem administrativa e o descuido nas relações políticas, principalmente como governo colaboracionista dos alemães, no contexto da Segunda Guerra Mundial (NOSELLA, 2013).

Outro problema, talvez o maior deles até aqui, segundo Nosella (2013) é o que se refere à identidade, ou seja, à concepção e doutrina das *Maisons Familiales*.

O sacerdote cogitava de uma escola camponesa em sentido total e extremada, sem abertura para cidade ou para as outras formas de educação. Ele queria uma formação para o campo totalmente fechada, que escolarizasse todo o sistema educacional, do primário até a universidade rural. Evidentemente, os agricultores não puderam aceitar essa concepção, porque não era possível e nem desejável que todos os jovens ficassem no campo e, até porque não era normal fechar um grupo de pessoas do resto do país. (NOSELLA, 2013, p. 51).

Assim, o afastamento do sacerdote marcou uma nova etapa no amadurecimento, na estruturação e na organização da *Maisons Familiales*. Foi a partir daqui que a escola por alternância passou da pura intuição e improvisação para a “pedagogicização” do movimento,

[...] foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico, [...] O sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletirem sobre o que poderia representar para a educação. Inventaram o internato, mas não construíram uma teoria sobre o ambiente educativo. (NOSELLA, 2013, p. 51).

Nosella (2013) destaca a preciosa contribuição do educador André Duffaure, que entre os anos de 1945 e 1946 elaborou o famoso instrumento pedagógico chamado Plano de Estudo. “[...] entre os anos de 1945 e 1960 as *Maisons Familiales* passaram de 30 para 500 e a

¹ Os cursos iniciais duravam no máximo três semanas e eram destinados a jovens agricultores que tinham completado o ensino primário e ou algum curso à distância (correspondência).

literatura pedagógica sobre a experiência foi aumentando cada vez mais” (NOSELLA, 2013, p. 52). Outros países e regiões do mundo passaram a experimentar essa nova modalidade de educação construída pelas populações camponesas e que dialoga permanentemente com a realidade na qual seus sujeitos estão inseridos, mas ao mesmo tempo está aberta a outras modalidades e experiências já que esta não é e nunca será, como nenhuma outra o é, uma experiência acabada e fechada em si mesma.

A Itália foi o segundo país onde a experiência por alternância foi adotado. As *Maisons Familiales* passaram a se chamar de *Scuola della Famiglia Rurale*, ou simplesmente *Scuola-Famigli*. A experiência italiana, no que concerne a sua origem, com exceção do contexto pós Segunda Guerra, foi um tanto diferente da francesa. Enquanto na França as *Maisons Familiales* tiveram sua origem no seio do povo pela necessidade de se resgatar a dignidade daqueles camponeses pobre e abandonados pelo Estado, na Itália foi o próprio Estado o indutor das *Scuola della Famiglia Rurale*.

Nos anos 1960, dois líderes políticos, Sartor e Brunello, em busca de novas experiências educativas no exterior, conhecem a experiência francesa das *Maisons Familiales* e a copiam, pois considera interessante. Em termos de metodologia as *Scuola-Famiglia* adaptaram a das *Maisons Familiales* à sua realidade camponesa. A íntima ligação das *Scuola della Famiglia Rurale* com políticos facilitou não só sua implantação como também seu crescimento. *Foi uma Experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França* (NOSELLA, 2013, p. 57, grifo do autor).

No continente africano, no Senegal, a experiência das Escolas Famílias foi a que mais se distanciou da experiência francesa em virtude da situação sócio-econômico-político que era muito diferente da Europeia. *Não existia a família do tipo europeia (pai-mãe-filhos). Existia, ao invés, a família patriarcal muito grande* (NOSELLA, 2013, p. 59, grifo do autor).

Nosella (2013) aponta algumas características que tornaram a experiência africana tão distante daquela vivenciada na França:

[...] a escolarização abrangia do mínimo de 4%, a 20% no máximo da população em idade escolar; [...] os jovens que tinham cursado algumas séries do primário não tinham de forma nenhuma interesse pela terra. [...] seu único interesse, em termos de aprendizagem, era a cultura geral; a agricultura existente utilizava técnicas extremamente mais primárias do que as utilizadas na Europa. Dessa forma, era preciso inventar uma escola por alternância radicalmente diferente do modelo francês. A iniciativa coube a alguns franceses, pedagogos e especialistas em

Escolas-Família, apoiados pelos governos e pelas igrejas locais. (NOSELLA, 2013, p. 59).

A primeira tentativa em transpor o modelo francês para o continente africano resultou em fracasso total. Por isso, os primeiros monitores das comunidades escolhidas realizavam estágios em povoados próximos por alguns meses, que, orientados, tentavam analisar a realidade na qual estavam inseridos. Para isso, reuniam o pessoal e procuravam detectar e resolver os problemas locais coletivamente. Aos poucos a experiência recíproca aumentava e com o tempo os primeiros minicursos de dois ou três dias foram surgindo. Foram estruturados momentos de formação (mais curtos) para os adultos e idosos e momentos de formação mais formal e sistemática destinado a jovens, com duração de uma semana por mês.

2.3 As Escolas Família Agrícola no Brasil

A Pedagogia da Alternância surge na França, na década de 1930, vinculada à construção de uma proposta de educação inovadora, realizada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs. Existem várias definições sobre a Pedagogia da Alternância, todavia, concordamos com a definição feita por Gimonet (1999) 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. (GIMONET, 1999, p. 44).

O trajeto de construção da Pedagogia da Alternância vinculado às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) tem aproximadamente 80 anos. No Brasil esse trajeto teve início na segunda metade da década de 1960 no estado do Espírito Santo. O marco histórico é a constituição do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), fundado em 1968 como entidade civil mantenedora das EFAs. Uma organização filantrópica e sem fins lucrativos de inspiração Cristã. Vale ressaltar, como afirma Araújo (2005) 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. (ARAÚJO, 2005, p. 91).

No Brasil a Pedagogia da Alternância praticada pelas EFAs vai se nutrir também da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a partir do tripé ação-reflexão-ação, da práxis (ARAÚJO, 2005). Os educandos e educandas nesse movimento de ir e vir, de combinar o tempo escola e tempo família/comunidade possibilita pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. O que Freire (1987), chama de “quefazer” é teoria e prática, é reflexão e ação. [...] isso porque “ação e reflexão se dão simultaneamente” (FREIRE, 1987, p. 125). Esse movimento dos educandos e educandas implica em transformar a realidade em que estão inseridos.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância tem o estado do Espírito Santo como local de nascimento. As primeiras EFAs resultaram do trabalho realizado pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, em meados dos anos 1960.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância teve íntima ligação com a Itália e com a Igreja Católica. Aqui, analogamente ao que ocorrera na França, foi o olhar preocupado de um sacerdote, o Padre Humberto Pietrogrande, que, preocupado com a situação socioeconômica das populações rurais do estado do Espírito Santo, descendentes de italianos e alemães, que viviam em situação degradante, decidiu ajudar aqueles camponeses. Nosella (2013) destaca que o jovem sacerdote tinha, também, outras razões que o fizeram preocupar-se com as populações mais desassistidas e carentes:

Uma razão institucional: a área em questão estava espiritualmente sob a tutela dos jesuítas da mesma Província a que ele próprio pertencia;

Uma motivação ideal: a Igreja estava passando por uma transformação determinada pelo movimento espiritual do Concílio Vaticano II, pela Encíclica *Mater et Magistra* do Papa João XXIII e *Populorum Progressio* do Papa Paulo VI. Esse novo espírito induzia os padres a se preocuparem, não somente com uma ação sacramentalizante, mas, sobretudo, com uma ação promocional socioeconômica do povo. Neste sentido, o jovem sacerdote encontrou apoio, em seu propósito, nos outros sacerdotes da região. Evidentemente, a partir desta convicção de que precisava fazer algo em prol do povo capixaba, o Sacerdote começou a movimentar amigos e instituições, a escrever e esboçar projetos, enquanto esperava a hora de embarcar de novo para o Brasil. (NOSELLA, 2013, p. 62).

Entre os anos de 1964 e 1965, o jovem Pe. Pietrogrande, em consonância com o Concílio Vaticano II, já iniciara um movimento ítalo-brasileiro, com o intuito de promover socialmente as populações do interior capixaba. Como fora mencionado, as ações promocionais destinados às populações do campo estavam dentro das mudanças por que passava a Igreja Católica naquele momento. [...] a maior assistência junto aos pobres e sua

preocupação com a melhoria das condições de vida das populações camponesas representaria, mais tarde, um dos objetivos das EFAs.

A forte influência do Pe. Pietrogrande na Itália, onde completava sua formação, a presença jesuíta na província a que o padre pertencia e o novo compromisso (missão) da Igreja junto aos pobres resultaram na criação, em 1966 (em Padova na Itália) da entidade jurídica chamada *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo* (AES), que possibilitava, também, a arrecadação de recursos financeiros (NOSELLA, 2013).

A recém-criada instituição (AES) permitiu a oferta de bolsas de estudo para sete agricultores que estagiaram entre 1966 e 1968 em Castelfranco Vêneto (Traviso) e em San Benedito da Norcia (Padova). Desses, 2 eram assistentes sociais, (1967) por 6 meses; 1 técnico agrícola, com estágio também na França; 2 assistentes rurais (1968), com estágio em Escola da Família Agrícola de Economia Doméstica (NOSELLA, 2013).

O envio desses agricultores à Itália, resultado do diagnóstico feito pela visita dos técnicos italianos ao Brasil (1 economista, 1 sociólogo, 1 educador) que, à priori, como afirma Nosella (2013), não tinham propósito de especializar-se em Escolas-Família.

A ação promocional da AES (fundada em 1966, na Itália) teve como recorte espacial cinco municípios capixabas: Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul. As atividades do AES começaram ainda na segunda metade da década de 1960.

Nosella (2013) destaca ainda que o projeto de promoção social foi se especificando em termos de educação, inclusive de Pedagogia da Alternância e Escola Família Agrícola, já que o técnico agrícola era, na Itália, diretor de uma Escola Família Agrícola.

A Pedagogia da Alternância praticada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) é, acima de tudo, uma pedagogia da complexidade por abranger processos complexos e inter-relacionais que juntos formam a teia da vida camponesa.

[...] a Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs é um sistema educativo que se caracteriza por: a) um projeto político pedagógico com finalidades ambiciosas de formação integral e desenvolvimento sustentável do meio, b) uma visão do estudante como sujeito de sua própria formação, ator sócio profissional e sociocultural situado, a experiência e a realidade como ponto de partida e de intervenção social, c) uma rede de parceiros co-formadores: a família, a equipe educativa do CEFFA, as comunidades, suas lideranças, profissionais, mestres de estágios, d) um dispositivo pedagógico com instrumentos didáticos apropriados para ligar os tempos e espaços, os saberes, os processos, articular as entidades e pessoas, e) um ambiente educativo favorável, o internato que favorece as diferentes aprendizagens e f) uma concepção

de educador como animador socioeducativo, aquele que acompanha, motiva e coordena os processos. (BORGES et al., 2012, p. 40).

Essa prática educativa está, portanto, profundamente enraizada no cotidiano das relações humanas e também destes com o meio natural, base material da vida. A Pedagogia da Alternância busca o desenvolvimento integral do homem, que só se efetiva com o desenvolvimento do meio sócio familiar/comunitário no qual o educando está inserido.

Como fora mencionado anteriormente, a Pedagogia da Alternância só concebe o desenvolvimento humano e sustentável quando este é capaz de promover a melhoria das condições de vida local, ou seja, da sua comunidade. Não nos esqueçamos, pois, que uma das características fundamentais do estudante de uma EFA é que este representa uma coletividade, os parceiros e co-formadores que o indicaram e para os quais o estudante tem que se reportar para desenvolver ações sócio profissionais durante o tempo comunidade.

A Educação do Campo se faz na práxis pedagógica, na construção de novas relações sociais e na ampliação dos horizontes de seus sujeitos coletivos no interior da sociedade capitalista e sua inevitável luta de classes por conquista de espaço. É justamente a dinâmica da luta de classes que faz com que a Educação do Campo nunca pare no tempo. A Pedagogia da Alternância, por exemplo, nunca está fechada em si mesma, está, na verdade, sempre em construção, dialogando constantemente com as mais variadas realidades que formam o campo brasileiro. Essa característica impede que ela se “petrifique” no tempo, permitindo atualização constante de seu fazer pedagógico, possibilitando simultaneamente autocrítica e aperfeiçoamento. Aos poucos, a Pedagogia da Alternância vai conquistando e defendendo seu território, consolidando sua práxis.

Em 2006, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), entidade que agrega diferentes experiências de alternância entre escola e família, conseguiram aprovar o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que considera como dias letivos o tempo de estudo na família, o que é, sem dúvida, uma conquista que fortalece a experiência do CEFFAs, bem como outras práticas vinculadas à Educação do Campo. (ANTUNES-ROCHA; MARTINS; MARTINS, 2012, p. 22).

A modalidade de educação por alternância torna-se, dessa forma, reconhecida legalmente, amparando sua práxis e ao mesmo tempo sua complexidade enquanto pedagogia das relações: relações entre sujeitos, entre estes e o meio social, cultural, político, econômico e natural. É também a pedagogia do diálogo entre os diferentes territórios físicos e socioeconômicos como também os territórios imateriais, como afirma Fernandes (2012), já

que a construção do território imaterial antecede a produção do território material com suas relações, funcionalidades e intencionalidades.

O território camponês é o laboratório da vida, onde novas relações são construídas, não só entre aqueles que vivenciam o espaço como também entre aqueles que pensam e projetam novos espaços ou novas relações, sejam elas entre homens ou entre estes e a natureza, normalmente ancorada numa ética que contemple a coletividade e novos valores e posturas. Nesse sentido a educação de campo na modalidade por alternância possibilita o diálogo constante entre o território imaterial e o território material, criando e melhorando sua funcionalidade.

[...] a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, nos diferentes contextos em que esteja inserido, onde os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, como: a produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, entre outros) é um espaço educativo tal qual a escola. (ANTUNES-ROCHA; MARTINS; MARTINS, 2012, p. 24).

Mais do que espaços e atividades complementares, a alternância produz a interação entre sistemas e sujeitos, que são atores no próprio processo formativo, pois o espaço da vida cotidiana é também espaço pedagógico. As ações desenvolvidas junto à família/comunidade “não se tratam de atividades educativas complementares mas atividade formativas de interação entre sujeitos e sistemas” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS; MARTINS, 2012, p. 24). A concepção de aprendizagem apreendido pela Pedagogia da Alternância acontece nos mais variados espaços/contextos nos quais o estudante toma contato durante seu processo formativo. Nesse sentido, as autoras afirmam ainda que

A formação está no e para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se do seu processo de formação. (ANTUNES-ROCHA; MARTINS; MARTINS, 2012, p. 24).

Uma das principais características dos estudantes que ingressam nas EFAs é a identidade de sujeitos coletivos que trazem consigo, elementos intrínsecos que reforçam sua autoestima e diferenciam seu processo formativo já que ele representa a coletividade de seu espaço comunitário/familiar. A comunidade que chega à escola se coloca como coletividade com experiência de problematizar a realidade (ANTUNES-ROCHA; MARTINS; MARTINS, 2012, p. 27).

Uma das principais críticas que se faz à escola e a universidade (pública), é que estas, muitas vezes, negligenciam os saberes teóricos e práticos produzidos no território camponês onde atuam. Esse processo de colonização do saber se materializa na configuração espacial a partir de concepções exógenas aos sujeitos que vivem no e do campo, reforçando, muitas vezes, estereótipos e “delimitando” culturalmente as possibilidades de desenvolvimento dessas populações autóctones. Isso se verifica em maior grau nas populações que vivem no nordeste brasileiro, principalmente na sua porção semiárida, cujas características sociais, políticas, culturais e ambientais exigem um olhar diferenciado dos múltiplos atores que constroem e dão sentido ao semiárido. É necessário, portanto, que a educação oferecida às populações camponesas seja problematizadora e se debruce sobre a realidade complexa que tece a vida além dos limites físicos da escola.

A Pedagogia da Alternância concebe o TE/TC como espaço/tempos formativos nos quais o estudante interage conscientemente com a materialidade da vida num processo histórico – pedagógico dinâmico de protagonismo juvenil no qual o estudante participa ativamente do seu processo formativo. O TE/TC vincula diferentes dimensões não só por se tratar de uma descontinuidade entre tempo/espaço de aprendizagem, sobretudo por estabelecer relação dialética entre diferentes espaços e tempos de ensino/aprendizagem.

A centralidade da escola como único espaço ou instância formativa produz a desvalorização dos saberes e práticas sociais produzidos fora dela. Assim, o campo/“comunidade passa a ser visto como espaço de onde se parte para alçar voos mais altos, ou no máximo, para onde se retorna para levar [trazer] novos conhecimentos” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS; MARTINS, 2012, p. 31). Historicamente, essa supremacia da escola como monopólio do saber, não exatamente como espaço de construção, mas de transmissão do saber, equiparava o educando a um recipiente vazio desprovido de qualquer conhecimento significativo para a escola ou mesmo para ele enquanto aprendiz.

Essa concepção, embora ultrapassada, ainda guarda ranços/resquícios muito forte por todo o país supervalorizando o conhecimento livresco, ignorando o contexto social, econômico, político, cultural e ambiental do estudante. A supremacia histórica desse modelo de educação, centrado na escola, é fortemente combatido pela Educação do Campo que concebe o processo educativo/formativo partindo da problematização do seu ambiente vivencial para que a escola esteja voltada à comunidade e seu contexto social, econômico, político e ambiental.

2.4 Projeto Político Pedagógico

A necessidade de construção de um Projeto Político Pedagógico que de certa forma identificasse e caracterizasse a Escola-Família em sua modalidade por alternância se tornaria imperiosa. O Projeto Político Pedagógico é o documento base de uma instituição escolar, uma espécie de “Carta Magna” do qual derivam outros documento pedagógicos importantes de maior especificidade. O Projeto Político Pedagógico contém toda a estrutura, objetivos, metodologias, processo avaliativo, enfim a intencionalidade pedagógica da instituição de ensino. Sua construção precisa estar diretamente voltada para o contexto social, econômico, político e ambiental de seu público (estudantes e comunidades). A não observância do contexto no qual está inserida pode levar a instituição escolar a cometer, talvez, o maior dos erros: a separação entre escola e vida comunitária, razão maior das críticas feitas à modalidade de escola pública destinada às populações camponesas.

O Projeto Político Pedagógico é a identidade da EFA porque reflete o contexto sócio espacial na sua complexidade e é dele que parte suas ações pedagógicas. Os conteúdos das disciplinas, por exemplo, estão ancoradas nos temas de maior relevância social do seu público, o que não significa, em hipótese alguma, que a Pedagogia da Alternância esteja fechada em si mesma, para seu *lócus* de atuação apenas. As realidades particulares de cada EFA estão inseridas numa outra escala geográfica que abrange a totalidade do território nacional e suas relações com o espaço global. Estamos falando de um mundo interligado em redes cada vez mais complexas cujos eventos centrais produzem ressonância nos territórios periféricos.

Os conteúdos, portanto, nunca estão desconexos da realidade mundial, mas são trabalhados a partir das percepções e ressonâncias dos eventos globais nos territórios locais.

Na Pedagogia da Alternância os conteúdos trabalhados pelas EFAs partem do Plano de Estudo (PE), ou seja, temas de maior relevância social onde a EFA está inserida e representa a problematização da realidade concreta. Por isso, o elemento norteador e estruturador da Pedagogia da Alternância é o Plano de Estudo (PE).

O Plano de Estudo é o instrumento pedagógico fundamental da Escola-Família, ele é a pedagogicização da alternância; é a forma concreta de tornar em atos as

potencialidades da alternância; é o vínculo que leva para a vida as reflexões, as questões, as conclusões [...] O Plano de Estudo é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe de professores, ao findar uma semana de aula, afim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências. As respostas ao P.E., que o aluno anota em seu caderno de propriedade ou do lar, são postas em comum ao voltar à Escola no início da nova sessão de aula. (MEPES, apud NOSELLA, 2013, p. 208).

A importância do Plano de Estudo é tamanha que os demais instrumentos pedagógicos e atividades das EFAs giram em torno dele. A temática varia de sessão para sessão de aula e de um ano/série para outro mas eles são fundamentalmente ligados a realidade do educando. Cabe destacar mais uma vez que o diálogo com a realidade é uma das características da Educação do Campo e o é também na modalidade por alternância.

É o método de pesquisa participativa que possibilita analisar os vários aspectos da realidade do aluno e promove uma relação autêntica entre a vida e a escola. Através do Plano de Estudo as potencialidades da alternância se viabilizam, tornando-se atos concretos de ponte de reflexão. O Plano de Estudo é o canal de entrada da cultura popular para a EFA e é o responsável de levar para a vida cotidiana as reflexões, as questões e as conclusões. (REFAISA, 2012, p. 9-10).

O Projeto Político Pedagógico da EFA, por estar intrinsecamente permeado pela realidade que o cerca, define o Plano de Estudo (conjunto de temas geradores) a serem trabalhados em cada série/ano escolar. O Projeto Político Pedagógico e, por conseguinte o PE vão depender do contexto sócio-político-econômico e ambiental no qual a EFA e seu público alvo estão inseridos. Dessa forma, as particularidades tornam impossível transpor o Projeto Político Pedagógico, com seus Planos de Estudos de uma realidade para outra sem fazer alterações e adaptações profundas.

As primeiras experiências pedagógicas do MEPES, por exemplo, não puderam utilizar fidedignamente um Projeto Político Pedagógico vindo da Europa, pois a realidade que se apresentava aqui era muito diferente daquela vivenciada na Itália ou França. Assim, construiu-se o Projeto Político Pedagógico levando em conta as características sociais, políticas e econômicas do Estado do Espírito Santo naquele momento.

3 DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL

A formação, ocupação e organização dos territórios camponeses no Nordeste, como nas demais regiões brasileiras, possui íntima ligação com a questão agrária e sua estrutura fundiária concentrada – quase inalterada desde os tempos do império. Os problemas sociais brasileiros são, em parte, oriundos da forma como se deu a ocupação, apropriação e uso da terra, que formou uma estrutura social de extremos como, por exemplo, possuir a quinta maior área territorial do planeta e ainda assim possuir milhares de famílias sem terra; possuir o sétimo maior Produto Interno Bruto (PIB) do mundo com uma das piores distribuições de renda. ‘A Lei de Terras (de 1850) consagrou indiretamente o sistema latifundiário com o estabelecimento da propriedade privada posto como direito absoluto sobre a terra e seu caráter de mercadoria’ (TORRES, 2013, p. 195).

O campo brasileiro é, atualmente, um dos principais palcos de conflitualidade na disputa por modelos (paradigmas) não só de produção econômica, mas também de sociedade uma vez que campo e cidade são espaços complementares. A manutenção do latifúndio e a expansão (territorialização) do agronegócio se fez/faz sobre os territórios camponeses (desterritorialização), cuja expropriação ameaça sua existência como classe. São, portanto, conflitualidades centradas na disputa paradigmática (concepção) de campo/sociedade.

Os paradigmas representam as visões de mundo, que contém interesses e ideologias, desejos e determinações que se materializam através de políticas públicas nos territórios de acordo com as pretensões das classes sociais [...] são construções mentais que se utilizam do embate das ideias, dos campos de disputas, por meio de relações de poder, configurando-se como territórios imateriais, para defender e/ou impor diferentes intenções. (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2014, p. 47).

Aqui, neste ponto, antes que possamos abordar o desenvolvimento territorial sustentável (unicamente camponês), a discussão sugere que nos detenhamos brevemente no intuito de conceituar território, e, para além dele, sua territorialidade.

Os territórios, como sugere Fernandes (2008) vão além dos espaços físicos, são, também, conceitos, teorias e ideologias. Isso nos permite afirmar que os territórios, como espaços físicos, independente dos sentidos que a eles possamos atribuir, surgem como ideias, projeções e conceitos mentais que poderão ser materializados segundo uma intencionalidade (subjetividade). Os territórios seriam, nesse caso, expressões materiais das ideias sobre o

espaço. “A formação de territórios é sempre um processo de fragmentação do espaço [totalidade]. Os seres precisam construir seus espaços e territórios para garantirem suas existências” (GOTTMANN, 1979, apud FERNANDES, 2008, p. 277). Por isso, o território está em permanente disputa/conflitualidade porque é disputado pelo grande capital (agronegócio) e pelo camponês. Estes representam campos ideológicos inconciliáveis e expressões geográficas distintas, pois, enquanto o primeiro concebe o território numa perspectiva totalmente mercadológica, espaço de produção/extração de lucro (mais valia), sem gente, cuja expansão (territorialização) implica na destruição (desterritorialização) camponesa, o segundo compreende o campo como espaço de vida (repleto de gente), de existência, de (re)produção social e identidade. “Uma classe não se realiza no território de outra classe” (FERNANDES, 2008, p. 285).

O território é a porção do espaço [totalidade] socialmente apropriado, onde se estabelecem relações de poder e controle, tanto social quanto sobre a posse e uso dos recursos naturais que o território confere aos seus ocupantes. O território, para Saquet (2007), é formado, entre outras coisas por forças econômicas, políticas e culturais que atuam simultaneamente e dão o caráter de unidade ao território. “O processo de apropriação do território é econômico, político e cultural, no qual, a natureza exterior ao homem está presente e é influente, [...] o território é resultado e condição desta articulação e unidade”. (SAQUET, 2007, p. 68-69).

Segundo Fernandes (2008), cada território é uma totalidade. O autor acrescenta que “na essencialidade do conceito de território estão seus principais atributos: totalidade, multidimensionalidade, escalaridade e soberania” (FERNANDES, 2008, p. 279). A multidimensionalidade articularia a dimensão política com as outras dimensões: sociais, ambiental, cultural, econômica, etc. e juntas formariam a totalidade. O autor ressalta ainda que os territórios são criações sociais e que estão em constantes conflitualidades. Portanto, considerar o território como uno, desconsiderando sua multidimensionalidade, é uma opção que ignora a conflitualidade, opção essa muito comum quando o território é compreendido apenas como espaço da governança que, mesmo considerando sua multiescalaridade, ignora sua multidimensionalidade (FERNANDES, 2008).

O território, para Haesbaert (2014), possui quatro vertentes: política, cultural, econômica e “natural”. Esta última, embora considerada reducionista, pelo seu caráter marcadamente biológico, se refere à relação Sociedade – Natureza, pois o autor destaca que não é possível (aceitável) considerar a existência de territórios “naturais”, desvinculado das

relações sociais. A vertente econômica do território está diretamente relacionada à posse e uso dos recursos naturais. Haesbaert acentua a importância dada por Milton Santos à vertente econômica do território quando este afirma que “o uso (econômico) é definidor por excelência do território”, atribuindo uma conotação econômica como definidor não apenas do conceito como também das suas finalidades. O território é também cultural – simbólico (vertente cultural) proporcionado pelas relações sociais e com o espaço, ou seja, a apropriação do espaço, para além do uso econômico, gera identidade com o espaço vivido.

O poder do laço territorial revela que o espaço está investido de valores não apenas materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos. É assim que o território cultural precede o território político e com ainda mais razão precede o espaço econômico. (BONNEMAISON; CAMBRÈZY, 1996 apud HAESBAERT, 2014, p. 72).

Bonnemaison e Cambrèzy destacam, segundo Haesbaert (2014), que a força desta carga simbólica é tamanha que o território é visto como “construtor de identidade [...]”. Ou seja, o

[...] território carregaria sempre, de forma indissociável, uma dimensão simbólica, ou cultural em sentido estrito, é uma dimensão material, de natureza predominantemente econômico-política. (BONNEMAISON; CAMBRÈZY, 1996, p.75 apud HAESBAERT, 2014, p. 74).

Temos aqui uma relação de construção recíproca entre território e identidade que nos remete à territorialidade. Se o território é uma construção social com sua multidimensionalidade, ele, o território, é o grande construtor de identidade dos grupos sociais que cotidianamente procuram resistir às imposições de poderosos agentes econômicos desterritorializantes, que acentuam ou geram conflitualidades. “O território é o espaço revestido da dimensão política, afetiva ou ambas [...] estabelecem-se tanto relações políticas de controle quanto relações afetivas, identitárias, de pertencimento” (HAESBAERT, 1999, apud CARVALHO, 2012, p. 146).

A vertente política diz respeito ao poder político do Estado (institucionalizado), voltado para a gestão do território zonal (contínuo) (HAESBAERT, 2007) como espaço de governança, como fora mencionado. Considerando os atributos inerentes ao território (totalidade, multidimensionalidade, escalaridade, soberania), como propõe Fernandes (2008), é importante ressaltar que para além da esfera política, as decisões de cunho estritamente político e a implementação das políticas públicas geram ressonâncias nas demais esferas ou

vertentes dos territórios, por isso, “[...] mesmo que enfatizemos uma dimensão, é fundamental considerar os desdobramentos nas outras dimensões” (FERNANDES, 2008, p. 290), pois, ainda segundo o autor, “[...] os territórios são multidimensionais, nos quais se realizam todas as dimensões da vida [...]” (FERNANDES, 2008, p. 295).

O território carrega consigo, necessariamente, a territorialidade, construída a partir das relações estabelecidas entre o homem e seu meio natural, permeado pela cultura. Haesbaert (2007) afirma que enquanto o território envolve uma dimensão material-concreta, a territorialidade está associada à dimensão simbólica-cultural, de identidade, ou seja, a territorialidade (abstração), ou o território imaterial (FERNANDES, 2008) antecede o território material.

O território é apropriado e construído socialmente, resultado e condição do processo de territorialização; é produto do processo de apropriação e domínio social, cotidianamente, inscrevendo-se num campo de poder, de relações socioespaciais, nas quais, a natureza exterior ao homem está presente de diferentes maneiras, como mencionamos em Saquet (2003/2001 e 2004). (SAQUET, 2007, p. 58, grifo do autor)

A territorialidade está relacionada à memória, ao sentimento de pertencimento que culmina na construção ou reafirmação da identidade dos grupos sociais que ocupam o território e dele se utilizam para produzir sua existência e se reproduzir socialmente.

Os símbolos que compõem uma identidade não são construções totalmente eventuais; mantêm sempre determinados vínculos com a realidade concreta. Os vários conflitos pela defesa de fronteiras, por exemplo, demonstram que as referências espaciais permanecem relevantes para a definição ou fortalecimento de identidades. A própria memória (coletiva) de um grupo social precisa de uma referência territorial.

O poder simbólico, desta maneira, pode fazer uso de elementos espaciais, representações e símbolos, constituindo uma identidade territorial. Esta é definida historicamente. Os territórios e as fronteiras são fundamentais para a construção das identidades, onde a alteridade fica muitas vezes condicionada a um determinado limite físico de reprodução dos grupos sociais. (SAQUET; BRISKIEVICZ, 2009, p. 6, grifo do autor).

As disputas territoriais, como mencionado, geram ou ampliam a conflitualidade porque representam modelos de produção e organização de campo totalmente divergentes. A territorialização do agronegócio representa a desterritorialização camponesa uma vez que a perda da terra representa também a perda do seu meio de produção material e reprodução social além do laço territorial que produz a identidade e dá sentido à existência. Diversos movimentos sociais, indígenas, comunidades quilombolas, comunidades tradicionais de fundo

de pasto, etc. têm resistido à investida do capital sobre seus territórios, criando mecanismos de enfrentamento e fortalecendo a articulação no intuito de garantir a permanência na terra e sua existência como classe. Esses embates paradigmáticos explicitam as contradições (paradoxos) capitalistas e as desigualdades sociais dele decorrente. Assim, a busca por justiça social no campo a partir de políticas públicas como, por exemplo, a Reforma Agrária, aponta para um processo de (re)territorialização camponesa por parte daqueles que foram expropriados (desterritorializados) e que buscam reconquistar seu “espaço vital”², ou seja, o espaço fundamental que possibilite a (re)produção material e social.

A desterritorialização, segundo Haesbaert (2007), teria como contra face a (re)territorialização, (multiterritorialidade).

Geograficamente falando, não há desterritorialização sem reterritorialização pelo simples fato de que o homem é um ‘animal territorial’ (ou ‘territorializador’, como afirmou o sociólogo Yves Barel). O que existe, de fato, é um movimento complexo de territorialização, que inclui a vivência concomitante de diversos territórios - configurando uma multiterritorialidade, ou mesmo a construção de uma territorialização no e pelo movimento. (HAESBAERT, 2007, p. 20)

O autor afirma ainda que os mais atingidos pela desterritorialização são os mais pobres e despossuídos e que são eles os que possuem mais apego (identidade) à terra, pois o grande capital utiliza a terra apenas para auferir lucro, mercadoria ou como reserva de valor, exaurindo sua vitalidade e extraindo dela a mais valia.

Os territórios, como fora dito, estão repletos de conflitualidades que são inerentes à sua existência e expressam as forças políticas, econômicas e sociais que o compõem. Essa conflitualidade se apresenta também no campo conceitual entre diferentes autores e nas suas abordagens acerca de sua definição, formação, transformação, destruição (desterritorialização) e reconstrução (reterritorialização). Fernandes (2012), por exemplo, se refere ao território material e socialmente apropriado como uma expressão do território imaterial, ou seja, das ideias e concepções que antecede a existência física dos territórios e sua trama social, repleto, portanto, de conflitualidade. Dessa forma, os territórios carregariam um mosaico de relações sociais e espaciais complexas que juntos formariam uma totalidade, preservando internamente sua multidimensionalidade e sua multiterritorialidade (multiescalaridade).

² O termo aqui empregado não possui qualquer conotação com a concepção geopolítica de “espaço vital” ratzeliano, que motivou a política imperialista nazista e culminou na Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945).

Haesbaert (2007, 2014) destaca, com certa ênfase, o caráter subjetivo na construção do território ao associa-lo à construção da própria identidade coletiva dos seus habitantes. As relações afetivas, de pertencimento dos habitantes com o território constroem simultaneamente sua territorialidade e sua identidade. Haesbaert também apresenta a dinâmica territorial como expressão da dialética/contradição no qual o processo de desterritorialização leva, necessariamente a uma (reterritorialização). Isso carregaria, portanto, a concepção de que a perda do território (desterritorialização) pode levar à perda da identidade socioterritorial, daí a busca pela reterritorialização como condições *sine qua non* de existência camponesa, por exemplo.

No Nordeste brasileiro, mais precisamente na sua porção semiárida, estão localizados os latifúndios mais antigos do Brasil, cuja população camponesa, segundo dados do IBGE (2012), é a que apresenta o segundo pior Índice de Gini do Brasil (0,516). A concentração fundiária, a questão climática, associado a uma política clientelista, (assunto a ser abordado mais à frente), respondem pela quase totalidade dos problemas sociais e econômicos que afetam as comunidades sertanejas e seus territórios na atualidade. O desenvolvimento territorial, como aludido acima, é, acima de tudo, um desenvolvimento social, portanto, das pessoas que ocupam os territórios e com eles se identificam. Saquet e Spósito (2008, p. 23) afirmam que o “desenvolvimento se concretizará com a minimização da injustiça social e das desigualdades no acesso a oportunidades aos meios de satisfação das necessidades. Para tanto, é necessário compreender o espaço em sua complexidade para evitar apriorismos e reducionismos”. Portanto, a apreensão do espaço (território) e sua trama social, considerando sua múltiescalaridade e multidimensionalidade, ganham um ingrediente a mais quando se trata de compreender os territórios nordestinos. A natureza semiárida aumenta a complexidade da leitura e compreensão das relações sociais e produtivas em meio à caatinga e o clima semiárido, muitas vezes originando estudos que em muito se distancia da realidade concreta vivenciada no território e sua territorialidade.

3.1 A Caatinga e o Semiárido

A caatinga é um bioma formado por plantas xerófilas ocupando uma área de aproximadamente 800 000 km², (AB'SABER, 1977 apud TABARELLI; SILVA, 2002), o que corresponde a 11% do território brasileiro (Ministério do Meio Ambiente, 2015). O nome caatinga, segundo Prado (2003) vem da língua indígena tupi e significa 'floresta branca' (*caa* = floresta, *tinga* = branca). As feições rústicas refletem as características do clima semiárido que confere à caatinga um aspecto de secura e uma coloração acinzentada, sobretudo nos longos meses de estiagem que acometem a região, podendo durar de 7 a 11 meses (PRADO, 2003, p. 14).

Figura 1 – Caatinga ('floresta branca', em tupi) na estação seca.

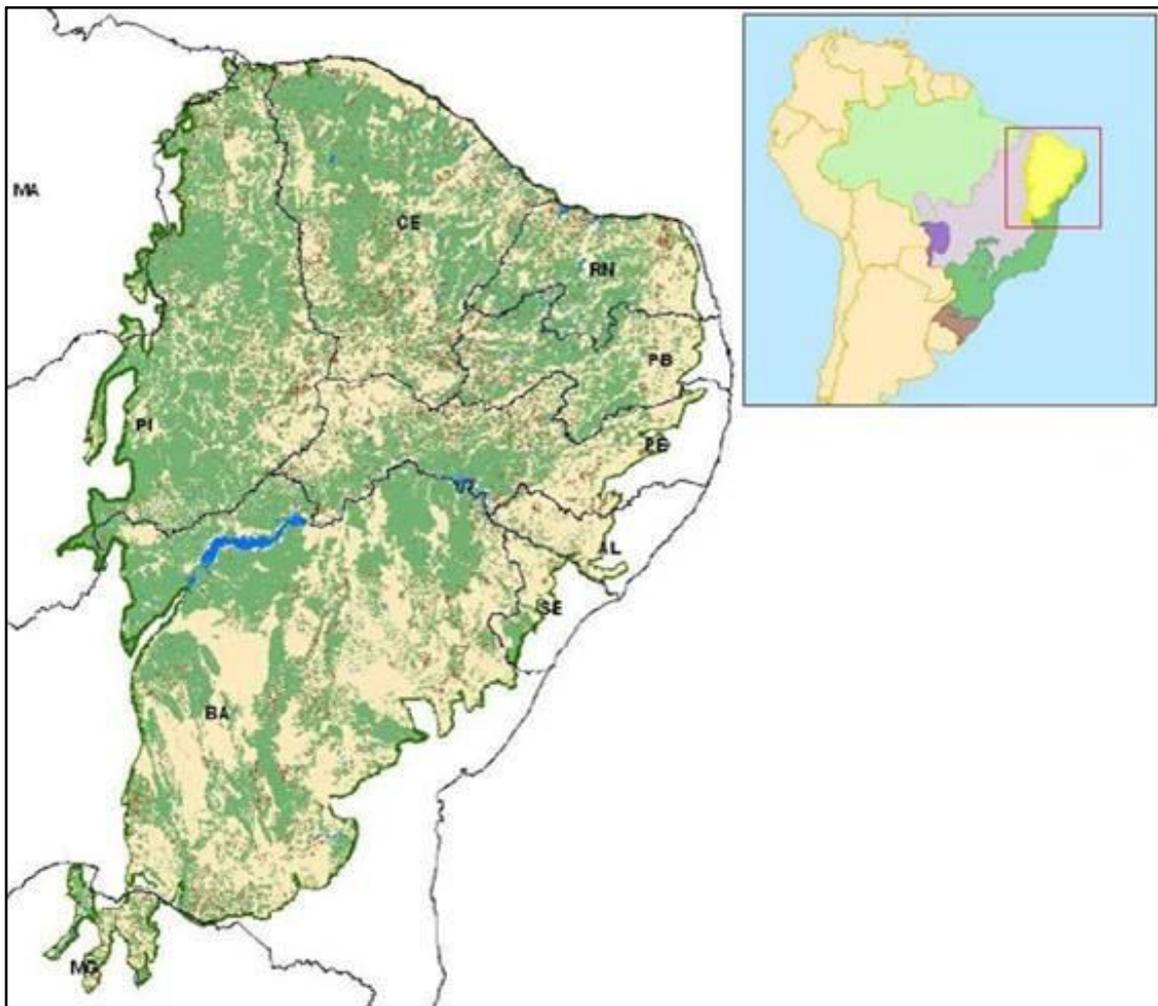


Fonte: ANDRADE, 2015.

O clima semiárido apresenta chuvas mal distribuídas no tempo e no espaço, ficando concentrada em um só período do ano (3 a 5 meses) com índices pluviométricos que variam de 250 a 900 mm (ALVES, 2007, p. 58). Ainda, segundo Alves, o semiárido apresenta temperaturas médias anuais elevadas, 26°C a 29°C, insolação média de 2800 horas/ano, umidade relativa do ar de cerca de 50% e elevada evaporação, que pode superar os 2000 mm por ano. Este déficit hídrico compromete a agropecuária acentuando a fragilidade econômica da região.

Durante séculos, a forma de ocupação e uso do solo provocou grave retração do bioma caatinga, reduzindo-a a metade (CORRÊA apud MELO et al., 2010). A abertura de novas áreas para lavouras, o desmatamento para a criação de mais pastagens para alimentar o gado, a extração de lenha para abastecer as residências, carvoarias e olarias respondem pela maior parte do desmatamento que acometem o único bioma genuinamente brasileiro. Calcula-se que 45,6% da caatinga já tenha sido desmatada (Ministério do Meio Ambiente, 2011) e que aproximadamente 70% dela já foi alterada por ações antrópicas (ALVES; ARAÚJO; NASCIMENTO, 2009).

Mapa 1 – Mapa da caatinga.



Fonte: GOOGLE, 2014.

A caatinga, como todas as florestas do globo, atua positivamente no sequestro de carbono e na manutenção do ciclo hidrológico tão fundamental à vida na terra. Sua destruição implica em danos irreparáveis ao sertão, já que esta é a região semiárida mais povoada do mundo (AB’SABER, 2009) e seu clima semiárido pode se tornar árido.

À fragilidade natural do bioma caatinga (ALVES, 2007), soma-se a inexistência de políticas públicas que possam propiciar desenvolvimento econômico sustentável, o que leva à exploração desmedida de seus finitos recursos naturais e podem levar a caatinga a um irreversível processo de desertificação. Segundo o Sistema Estadual de Informações Ambientais e Recursos Hídricos (SEIA, 2007), nos últimos 15 anos 40 000 km² já se transformaram em desertos. Na Bahia, 100.000 ha de caatinga são desmatados a cada ano, expondo os solos às intempéries minando assim a resiliência natural dos mesmos.

O semiárido nordestino está incluso na categoria das terras secas de Thornthwaite segundo a qual se enquadram todas as terras com índice de aridez que varia de 0,05 a 0,65. O índice de aridez é o balanço/razão entre precipitação anual e evapotranspiração potencial. As terras secas sugeridas por Thornthwaite estão assim subdivididas: áridas, com índice de aridez entre 0,05 e 0,20; semiáridas, com índice de aridez entre 0,21 e 0,50 e subúmidas, com índice de aridez entre 0,51 e 0,65, todas caracterizados pelo desequilíbrio entre oferta e demanda hídrica. O conjunto das terras secas ocupa/representa 48% das terras cultiváveis do globo. As terras semiáridas ocupam 18% das terras secas agricultáveis do globo e são habitadas por 2 bilhões de pessoas, o que representa 40% da população da terra.

O semiárido brasileiro já possui as mais variadas cartografias, à depender dos critérios utilizados. A nova delimitação do semiárido brasileiro, segundo Carvalho (2012), leva em conta três critérios técnicos:

- a) Pluviometria anual inferior à 800 mm;
- b) Índice de aridez de até 0,5, tomando como base a precipitação e evapotranspiração entre o período de 1961 e 1990;
- c) Risco de seca maior que 60%, tomando como base o período de 1970 e 1990.

Pela nova delimitação do Semiárido Brasileiro (SAB), território baiano possui 265 municípios dentro do semiárido, o que representa 63,55% do total.

Mapa 2 – Nova delimitação do Semiárido Brasileiro.



Fonte: Ministério da Integração Nacional, 2005.

Quanto à origem das terras secas que compõem o semiárido nordestino, estudos realizados pelo geógrafo Aziz Nacib Ab'Saber, apontam que elas surgiram como produto das

mudanças climáticas no fim da última Era glacial, por volta de 13 mil anos. Uma cadeia de fatores paleogeográficos e paleoecológicos atuaram na formação da caatinga e do cerrado. Ab'Saber (1999) destaca ainda que a paisagem nordestina, com predominância de depressões interplanálticas e pontilhado por inselbergs é produto de intenso processo erosivo que iniciou no final do Pleistoceno, no final do Terciário e início do Quaternário provocando aplainamentos por todo o sertão.

A caatinga é um dos três espaços semiáridos da América do Sul, caracterizado excepcionalmente por um contexto hidrológico e climático marcado por grandes extensões de terras úmidas onde se localiza a maior bacia hidrográfica do planeta (AB'SABER, 2007). Ainda segundo o autor, o Brasil possui 92% do seu território dominado por climas úmidos, subúmidos, intertropicais e subtropicais desde a Amazônia até o Rio Grande do Sul. Quanto à gênese do Nordeste seco, os processos que deram origem a semiaridez estão associados à mudanças climáticas no fim da última Era glacial, no fim do Terciário e início do Quaternário. Soma-se a isso a complexa movimentação atmosférica e a predominância da Massa Equatorial Continental, também reflexo da continentalidade.

Aziz Ab'Saber, destaca ainda o derivado radical para o mundo das águas marcado pelo caráter exorreico de seu sistema de drenagem, diferente de outras regiões semiáridas do mundo onde os rios desaguam em depressões interiores.

Todos os rios do Nordeste, em algum tempo do ano, chegam ao mar. Essa é uma das maiores originalidades dos sistemas hidrográfico e hidrológico regionais. Ao contrário de outras regiões hidrográficas do mundo, em que os rios e bacias hidrográficas convergem para depressões fechadas, os cursos d'água nordestinos, apesar de serem intermitentes periódicos, chegam ao atlântico pelas mais diversas trajetórias. (AB'SABER, 2007, p. 87).

Não existe melhor termômetro para delimitar o Nordeste seco do que os extremos da própria vegetação da caatinga. Até onde vão os diferentes féceis de caatinga de modo relativamente contínuo, estaremos na presença de ambientes semiáridos (AB'SABER, 2007, p. 85-86).

Para o cotidiano do sertanejo e sobrevivência de sua família o fator interferente mais grave reside nas irregularidades climáticas periódicas que assolam o espaço social dos sertões secos. Na verdade, os sertões nordestinos não escapam a um fato peculiar a todas as regiões semiáridas do mundo: a variabilidade climática. [...] O importante a ser destacado é a sequência altamente irregular dos anos de ritmo habitual, entre os quais se intercalam trágicos anos de secas prolongadas; rupturas, que representam dramas inenarráveis para os pequenos sitiantes e camponeses safristas das áreas mais afetadas pela ausência das chuvas habituais de fins e início de ano. (AB'SABER, 2007, p. 91).

O longo período seco, caracterizado por fortíssima evaporação, responde pela desperenização generalizada das drenagens autóctones dos sertões, a exceção é o rio alóctone ‘Velho Chico’ (AB’SABER, 2007).

De forma semelhante à leitura estereotipada do Nordeste e do nordestino, também sobre a caatinga se fez as mais variadas leituras, muitas das quais carregadas de estereótipos, de impressões superficiais e reducionistas, normalmente produzida a partir de óticas exteriores sem a devida propriedade para isso. São imagens que reforçam e perenizam o estigma periódico das secas, produzindo distorções da realidade que são alimentados pela literatura e pela mídia.

As imagens de calamidade, de pedintes e de retirantes, ritualizando e institucionalizando a vitimação e estereotipia, essa produção de formas de falar e apresentar o Semiárido qualificaram tanto a natureza semiárida como pobre, feia, adversa, de vegetação ‘morta’ quanto o nordestino como ‘cabeça-chata’, o ignorante, a vítima do Sul. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2000; MARTINS, 2006 apud CARVALHO, 2012, p. 100).

A água rege a vida do sertanejo cuja dinâmica varia conforme o regime sazonal e altamente irregular das chuvas. A estação verde é a estação das chuvas que trazem colheitas abundantes e possibilitam a execução de ações outrora planejadas na espera da estação chuvosa. A chegada das chuvas rapidamente pincela de verde a paisagem, revelando o poder transformador da água, dinamizando/acelerando os processos biogeográficos e sociais. A estação seca, por outro lado, é a época da escassez de água, de pasto e da produção. Período que costuma ser prolongado e exigir preparativos dos períodos de cheia para que o sertanejo não passe maiores privações com sua família e rebanho.

Como fora dito, a vida no sertão é regida pelo ritmo, volume e distribuição espacial das chuvas e sua chegada é, na concepção religiosa, uma “graça de Deus”, um presente de Deus ao povo sofrido para aliviar, mesmo que momentaneamente, suas dificuldades de captação e armazenamento de água.

Os sertanejos dispõem de uma rede hidrográfica que se apresenta com rios perenes ou intermitentes e uma diversidade de fontes temporárias: barreiros, lajedos e lagoas [...] Também há cacimbas, caçimbões, açudes, tanques e poços artesanais, bem como, recentemente, as cisternas de placas que captam água das calhas dos telhados das casas. Elas também vão criando uma significação dessa água para a vida das famílias e comunidades. (CARVALHO, 2012, p. 94).

As fontes de água são locais de encontro, principalmente para as mulheres que percorrem quilômetros na sacrificante tarefa em busca de água. Elas trocam informações sobre o dia-dia sofrido do sertão e partilham seus problemas e angústias. Ao homem, cabem tarefas braçais que exigem maior esforço físico como cuidar do gado, cavar barreiros, poços, cacimbas e molhar a plantação.

A ideia ou imagem de natureza hostil atribuída ao semiárido em face da seca foi construída a partir da “grande seca” entre os anos de 1877 e 1879, acentuando os problemas de vulnerabilidade social e provocado êxodo rural/migrações em massa rumos às cidades litorâneas como fortaleza. A repercussão política dos efeitos sociais da seca formou a matriz fundadora da noção de natureza hostil, servindo para naturalizar as mazelas sociais, e ao mesmo tempo para as intervenções (assistencialistas) do Estado nessas áreas. Os discursos políticos passaram a responsabilizar o “fatalismo da seca”, pelas mais variadas forma de tragédias sociais. Ou seja, estas seriam decorrentes da “natureza desfavorável” do semiárido, discurso este que servia para isentar suas elites econômicas e políticas de quaisquer responsabilidades na perpetuação das mazelas sociais (CARVALHO, 2012).

O quadro natural do sertão, com a caatinga, tem sido erroneamente descrita como formação vegetal biologicamente pobre e feia. Sua descrição pitoresca sugere, com certa ênfase, um caráter empobrecedor e hostilizante atribuído à caatinga. Nesse sentido, cabe destacar a descrição feita por Euclides da Cunha e ricamente detalhado no livro *Os sertões* de fins do século XIX.

[...] a caatinga o afoga [o viajante] abrevia-lhe o olhar; agride-o [...] enlaça-o na trama espinescente e não o atrai; repulsa-o com as folhas urticantes, com espinho, com os gravetos estalados em lanças; desdobra-se-lhe na frente léguas e léguas; imutável no aspecto desolado: árvores e folhas de galhos estorcidos e secos, revoltos [...] lembrando um bracejar imenso, de tortura, da flora agonizante [...] as suas árvores, vistam em conjunto, semelham uma só família de poucos gêneros [...] é que por um efeito explicado de adaptação às condições estreitas do meio ingrato envolvendo penosamente em círculos estreitos, aquelas mesmas que tanto se diversificam nas matas, ali se talham por um molde único. (CUNHA, 1979, p. 37).

Essa descrição feita por Cunha acerca da caatinga horroriza (ALMEIDA, 1998). A autora afirma ainda que as expressões utilizadas por Cunha induzem à repulsa, ao medo, ao estranhamento e ao sufoco, distanciando o homem do seu contato. É o ambiente hostil e monótono a ser evitado. Essa imagem da caatinga como ambiente hostil corroborou na criação dos estereótipos ou reforçou os já existentes.

[...] a flora agressiva, o clima impiedoso, as secas periódicas, o solo estéril crespo de serranias desnudas, insulado entre os esplendores do majestoso *Araxá*³ [...] Esta região ingrata para a qual o próprio tupi tinha um termo sugestivo *pora-pora-eima*⁴ [...] os indômitos cariris encontram proteção singular naquele colo duro da terra escalavrado pelas tormentas, enduredo pela ossamenta rígida das pedras, ressequido pelas soalheiras, esvurmendo espinheirais e caatinga. (CUNHA, 1979, p. 85).

Retratando com riqueza de detalhes o ambiente físico do sertão, o sertanejo e os jagunços (combatentes que enfrentaram as expedições do exército brasileiro na Guerra de Canudos), Euclides da Cunha, acentuou, na sua descrição, os aspectos mais depreciativos do sertanejo, retratando-o como sujeito cognitivamente inferior ao do litoral, produto direto do meio que o teria forjado naquelas condições singulares.

[...] o abandono em que jazeram teve função benéfica. Libertou-os da adaptação penosíssima a um estádio social superior, e, simultaneamente, evitou que descambassem para as aberrações e vícios dos meios adiantados [...] É um retrógrado; não um degenerado. Por isto mesmo que as vicissitudes históricas o libertaram, na fase delicadíssima da sua formação, das exigências desproporcionais de uma cultura de empréstimo, prepararam-no para a conquistar um dia. (CUNHA, 1979, p. 89).

Ao nordestino retratado por Cunha (1979) são imputados caracteres humanos únicos, cuja metamorfose singular o levaria de um extremo ao outro da natureza humana; entre a fraqueza e seu aspecto humilde, deprimente até o aspecto dominador quase heroico e dotado de surpreendente força e agilidades.

É desgracioso, desengonçado, torto. Hércules-Quasímodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gingante e sinuoso, aparenta a translação dos membros desarticulados. Agrava-o a postura normalmente abatida, num manifestar de displicência que lhe dá um caráter de humildade deprimente. A pé, quando parado, recosta-se invariavelmente ao primeiro umbral ou parede que encontra; [...] É um homem permanentemente fatigado. Reflete a preguiça invencível, atonia muscular perene, [...]. (CUNHA, 1979, p. 91).

Sua metamorfose, segundo Cunha:

Nada é mais surpreendedor do que vê-la desaparecer de improviso. [...] Basta o aparecimento de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormecidas. O homem desfigura-se. Empertiga-se, estadeando novos relevos, novas linhas na estatura e no gesto; [...] e da figura vulgar do tabaréu canhestro, reponta, inesperadamente, o aspecto dominador de um titã acobreado potente, num desdobramento surpreendente de força e agilidade extraordinária. (CUNHA, 1979, p. 91-92).

³ Lugar de onde se avista primeiro o sol; por extensão, terras altas dos chapadões do interior (CUNHA, 1979, p. 89).

⁴ Lugar despovoado, estéril (CUNHA, 1979, p. 89).

A construção ideológica desse nordeste, por vezes distante da realidade, contribuiu na consolidação do poder político e econômico das elites nordestinas que atuam no sentido de perenizar o *status quo*, utilizado como trampolim político e econômico. As principais oligarquias nordestinas se constituíram dessa forma. A seca climática (hidrológica) é um fenômeno natural sem solução antrópica. Contudo, a inércia das autoridades políticas nos preparativos de captação e armazenamento da água das chuvas, a tornam uma seca social com todos os seus efeitos perversos.

3.2 Desenvolvimento Sustentável no Semiárido

A espécie humana sempre manteve uma relação umbilical com a natureza, extraindo dela matéria e energia para todas as suas necessidades. À essa relação intrínseca entre sociedade e natureza, Karl Marx chamou de metabolismo, definida por ele como sendo “um processo entre o homem e a natureza, um processo pelo qual o homem, através das suas próprias ações, medeia, regula e controla o metabolismo entre ele mesmo e a natureza” (MARX, 2013, p. 255). O metabolismo é, portanto, a interdependência entre os seres humanos e a natureza através do trabalho. A compreensão sistêmica do modo de produção capitalista e suas consequências negativas para o processo metabólico entre homem e natureza já haviam sido apontadas por Marx na aurora do capitalismo industrial.

Foster (2005) citando Marx acrescenta que

Uma falha metabólica ‘rift irreparável’ surgiu nesse metabolismo em decorrência das relações de produção capitalistas e da separação antagônica entre cidade e campo. Dai ser necessário, na sociedade de produtores associados, ‘governar o metabolismo humano com a natureza de modo racional’, que excede completamente às capacidades da sociedade burguesa. (FOSTER, 2005, p. 201).

Essa incapacidade congênita da sociedade burguesa em respeitar os limites da natureza criou a crise ambiental que ameaça todos os ecossistemas do planeta e, por conseguinte a vida humana.

A apropriação privada dos recursos naturais e sua redução à condição de mercadoria é uma característica do capitalismo que prima exclusivamente pelo lucro. Sua racionalização puramente economicista exclui de seu processo os danos ambientais e sociais decorrentes de

seu modo de produção que passam assim a ser tratados como “exterioridades”, ou seja, são custos exteriores à produção, “eximindo” de seu processo produtivo quaisquer responsabilidades sociais e ambientais na reparação de seus danos.

A apropriação capitalista sobre os recursos naturais essenciais à vida representa igualmente a mercantilização da vida em todas as suas manifestações. Marx diferencia claramente o trabalho essencial à sobrevivência do homem da espoliação capitalista ao afirmar que “o trabalho real é a apropriação da natureza para satisfação das necessidades humanas, a atividade através da qual o metabolismo entre o homem e a natureza é mediado”, ao passo que a espoliação se dá quando a natureza tem sua vitalidade subtraída interrompendo as trocas metabólicas entre homem e natureza e causando, por exemplo, a degradação dos solos. A esse respeito Marx afirma que

Todo progresso na agricultura capitalista é um progresso na arte de roubar, não só do trabalhador, mas do solo; todo progresso no aumento da fertilidade do solo por um determinado tempo é um progresso em direção à ruína das fontes mais duradouras dessa fertilidade... A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e o grau de combinação do processo social da produção solapando simultaneamente as fontes originais de toda a riqueza – o solo e o trabalhador. (MARX, 2013, p. 637-638).

A racionalidade capitalista é incapaz de utilizar os recursos naturais de forma sustentável. É a natureza da acumulação capitalista que responde pela quase totalidade dos desequilíbrios entre sociedade e natureza na atualidade já tendo, possivelmente, ultrapassado a capacidade de resiliência de muitos dos ecossistemas do planeta. O desflorestamento de continentes inteiros, o comprometimento de importantes mananciais e a poluição atmosférica não decorrem das atividades coletivas da humanidade na satisfação de suas necessidades básicas, mas da necessidade endógena de reprodução ampliada do capital por centenas de corporações transnacionais. Leonardi (1994) afirma que os “graves problemas ambientais talvez os piores como o efeito estufa, o buraco na camada de ozônio, o esgotamento dos recursos naturais, a acumulação do lixo tóxico são provocados pelas sociedades ricas e desenvolvidas, não pelas pobres.” O autor ainda acrescenta que

Se o modelo de desenvolvimento do Primeiro Mundo, arduamente perseguido pelo Terceiro Mundo, conseguir ser atingido, com níveis de produção e consumo equivalentes, aí sim a situação ambiental se agravará, mesmo se a população parar de crescer. (LEONARDI, 1994, p. 201).

Atualmente, menos de um quarto da população mundial consome 80% dos bens e mercadorias produzidos pelo homem (MARTINE, 1993, p. 25 apud LEONARDI, 1994, p. 125). Não é, portanto, o tamanho da população, mas o nível de consumo dos recursos naturais que responde pelo grave quadro ambiental hodierno.

Como já fora mencionado, capitalismo e conservação da natureza são incompatíveis. A lógica capitalista em sua busca de crescimento contínuo contraria até as leis da termodinâmica, ou seja, não se pode crescer indefinidamente, o crescimento tem seus limites físicos.

De fato, o desenvolvimento não pode ser mais considerado como uma obra desprovida de algum limite físico tal como o definido pelas noções de matéria e energia, governadas como o são pelas implacáveis leis da natureza. [...] Atingir-se o padrão de crescimento dos países industriais é inevitavelmente uma impossibilidade para a maioria dos países do mundo. E, se o desenvolvimento é um fenômeno único na história, uma alternativa sólida para ele tem que ser procurada. (CAVALCANTI, 1994, p. 93).

O uso crescente e a dependência dos combustíveis fósseis provoca anualmente a emissão de dezenas de bilhões de toneladas de gás carbônico que segundo o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, The Intergovernmental Panel on Climate Change) é o principal responsável pelas alterações no clima da terra (CLIMATE CHANGE, 2014, p.1). Dados do IPCC afirmam que as emissões CO₂ já provocaram alterações na composição química da atmosfera, passando de 280 partes por milhão (ppm) antes da Revolução Industrial para 400 ppm atualmente. A maior parte dos gases que hoje provocam mudanças climáticas foram retirados da atmosfera há milhões de anos e desde então a natureza não os vê.

A capacidade da natureza em reprocessar o excedente de CO₂ e assim reequilibrar nossa parcela de contribuição com as mudanças climáticas pode estar comprometida pela grave redução da cobertura vegetal do planeta. Há, no entanto, controvérsia quanto a participação do CO₂ no aquecimento global e nas mudanças climáticas. Existem debates acalorados que nega, inclusive, a “tese” do aquecimento global propalado pelo IPCC relegando os processos industriais e as ações antrópicas como motores do processo, substituindo-os pela própria dinâmica climática e seu mecanismo cíclico de aquecimento e resfriamento global.

O processo de degradação ambiental e a concepção externalizada de natureza “legítima” a apropriação privada dos meios de produção que por sua vez possibilitou as bases para a produção e transformação da natureza em mercadoria pelo capitalismo (CARVALHO, 2012, p. 98).

A concepção de natureza hostil demonstra o grau de alienação intrínseco ao conceito de natureza, cuja leitura externalizada pela hostilidade objetiva manter a ordem vigente, isto é, o *status quo* justificado pelo elevado poder aquisitivo de uma minoria da população. A vertente é mantida pela apropriação desigual da natureza na ocupação dos espaços e na concretude do desenvolvimento desigual e combinado. (CARVALHO, 2012, p. 98-99, grifo do autor).

A criação da região Nordeste é fruto da imagem discursiva sobre o nordeste, principalmente o semiárido, transformando a seca e seu drama em elemento de identidade regional. A seca seria a justificativa para o subdesenvolvimento, a miséria e a desigualdade regional do Nordeste em relação às demais regiões do país. A seca serviu, segundo Carvalho (2012), como elemento de barganha das elites políticas e econômicas locais com o Governo Central, a partir do discurso das imperiosas obras de “combate à seca”.

A imagem negativa do Nordeste com seus estereótipos, seu drama aparentemente insolúvel é uma invenção que precisa ser desconstruída. É preciso, portanto, reinventar, descobrir e redescobrir o semiárido, negando/quebrando/destruindo a velha política construída pela elite destinada ao semiárido, a exemplo do “combate à seca”. Carvalho (2012) afirma que até mesmo a idealização e delimitação geográfica do nordeste brasileiro ainda guarda ranços negativos, criado pela elite nordestina para servir aos seus projetos particulares (ALBURQUERQUE JÚNIOR, 1999 apud CARVALHO, 2012).

Esse “projeto” de Nordeste é, acima de tudo, uma invenção proposital da elite nordestina cuja imagem, fortemente associada à miséria, supostamente determinada pelo clima, sempre favoreceu aos grupos políticos locais por todo o “polígono das secas”, assenhoreando-se de recursos públicos, mas mantendo a política clientelista até a atualidade. A imagem construída do nordeste (fora dele) que ainda habita o imaginário popular é a de um território estéril, desolado e calcinado pelo sol forte, cujas possibilidades de desenvolvimento estariam limitadas à dinâmica climática, que não pode ser mudada (CARVALHO, 2012; MALVEZZI, 2007).

É comum, por exemplo, a mídia e mesmo a literatura, retratar, com grande ênfase, as ossadas do gado bovino que pereceu com as longas secas que se abatem sobre o Nordeste. A

morte do gado bovino seria, dessa forma, um componente (ou uma sentença) da paisagem nordestina, reforçando a imagem negativa e seus estereótipos correspondentes como, por exemplo, a de um nordeste de miséria perpétua. Essa mesma concepção aparece nos livros didáticos e currículos de geografia de quase todas as escolas do Brasil, reforçando o fatalismo da seca e suas correspondentes mazelas sociais. A predominância dessa concepção determinista nos livros didáticos mascara a realidade e impede, por exemplo, a compreensão das relações sociais marcadas pelos ranços coronelistas dos grupos políticos que se revezam no poder.

Não se destaca, por exemplo, o criatório/criação de caprinos e ovinos, animais perfeitamente adaptados ao clima, que vem sustentando famílias de nordestinos há séculos (CARVALHO, 2012). A autora afirma ainda que mostrar ossadas de vacas ao invés de mostrar as potencialidades do criatório de bode só reforça o estigma, o estereótipo do nordeste como região problema. Da mesma forma que mostrar açudes secos ao invés de cisternas, também está na contramão das estratégias de convivência com a seca que já se verifica na maior parte do semiárido, mas que é “invisibilizado” pela mídia e escondem o verdadeiro Nordeste “pulsante”.

Esse olhar midiático sobre o semiárido é, sobretudo, um olhar exterior quase sempre desprovido dos saberes e tecnologias sociais de convivência com o semiárido que mudaram a compreensão da questão da seca e das políticas sociais para essa porção do território brasileiro. Essa identidade forjada é uma construção humana que precisa ser destruída e reconstruída a partir das experiências e saberes socialmente apropriados por seus protagonistas.

Almeida (1998) enfatiza as diferentes visões e interpretações do Nordeste visto pelos “de fora” e aquela construída pelos atores que o vivenciam e dão outro sentido ao Nordeste a partir da ótica dos “de dentro”. A linguagem e o saber científico normalmente se impõem à linguagem e ao saber popular empiricamente vivenciado, criando distorções que separam a imagem produzida do seu objeto original, criando sofismas que produzem um nordeste ficcional carregado de rótulos, de estereótipos e singularizam o semiárido e sua gente. Ou seja, as representações são construídas sobre a aparência dos objetos e não sobre o objeto em si (ALMEIDA, 1998, p. 33). O sertão, com sua multiterritorialidade, é, antes de tudo, a síntese das relações entre o homem e seu meio, mediado pela cultura. Ao longo do tempo, as

terras secas que conformam os limites do sertão passaram a ser associadas a terras isoladas, portanto, distante da civilização mais evoluída.

[...] a grande extensão de terra, correspondendo ao interior do país, permanecia alheia aos acontecimentos litorâneos, desintegrada da efervescência dos núcleos urbanos, das atividades econômicas e sociais do litoral. [...] O sertão passou a ter uma representação cultural e ideológica que reforçava o distanciamento entre o eu e o outro. (ALMEIDA, 1998, p. 35).

As visões exógenas sobre o sertão, não raro, depreciam seu espaço (multiterritorial) atribuindo-lhe um caráter perenemente problemático cujos habitantes são culturalmente pouco “evoluídos” como que parados no tempo e moldados de forma determinística pelo meio que o cerca. Isso serve, inclusive, para alimentar o imaginário preconceituoso que se formou sobre o sertão.

Ele significava o incerto, o atrasado, o desconhecido, o longínquo, o selvagem; um lugar povoado por homens rudes e pobres onde as condições naturais e geográficas compactuavam com a violência caudilhesca e reinavam os chefes locais nos vazios do poder central. Tal situação se perpetua até os dias de hoje em certas localidades situadas nos confins. (ALMEIDA, 1998, p. 35).

A imagem do Nordeste, da caatinga, de sua gente e sua cultura que povoa o imaginário brasileiro fora do semiárido foi construída a partir de olhares exteriores e o retratam com grande distorção sociológica, geográfica e ambiental. A literatura, o cinema e mesmo os livros didáticos e seus currículos escolares, com algumas exceções, reforçam o caráter ficcional, reducionista e empobrecedor do ambiente sertanejo e seu povo. Um dos retratos pincelados a partir de olhares exteriores reduz o sertão a um ambiente irremediavelmente castigado por todo tipo de adversidade, que teria produzido um povo resignado com a fome, a miséria, a seca, ao sofrimento, produtos dos determinantes geoclimáticos que teriam lapidado o sertanejo como tal. Nessa visão determinista os problemas sociais que afetam as populações do semiárido nordestino são insolúveis, servindo de justificativa e apoio retórico aos discursos de “combate à seca” e sua correlata política assistencialista, ainda que residual.

O desenvolvimento sustentável no semiárido só se torna possível a partir da compreensão holística de toda sua complexidade. É preciso considerar a intrínseca relação sociedade-natureza nos seus diferentes graus de interação que projetam diferentes realidades territoriais e contextos particulares. O mosaico social, cultural, político e econômico produz diferentes territórios com diferentes graus de interação com a natureza. Uma abordagem histórica da relação homem-natureza no nordeste revela que as atividades econômicas ali

desenvolvidas quase sempre estiveram em descompasso com as limitações de seus finitos recursos naturais.

Nessa porção do Brasil se instalou, desde o período colonial, uma formação socioeconômica que não levou/leva em consideração as peculiaridades ambientais como limitantes ao uso desordenado dos recursos naturais locais, [...] a região também desenvolveu uma agricultura de subsistência, voltada para a produção de gêneros de primeira necessidade, sem nenhuma preocupação de cunho técnico, função que desempenha até os dias atuais. Além de ampliar a vulnerabilidade ambiental local, esse modelo expropriador também ampliou a vulnerabilidade socioeconômica da população, na medida em que a mesma, desprovida de meios de subsistência, passou a desenvolver uma dependência em relação aos recursos naturais, sendo a extração da madeira para venda de estacas, lenha e carvão vegetal, muitas vezes, a única fonte de renda para muitas famílias, principalmente, no período de estio, o que acarreta perda de diversidade vegetal, redução da fertilidade e ampliação da exposição do solo aos agentes erosivos, dentre outras consequências que favorecem a desertificação. (MELO; LIMA; PEREIRA, 2008, p. 3).

A sociedade não é produto da natureza, é, acima de tudo parte dela, da mesma forma, seu meio social, cultural não está desconexo do meio ambiente, mas é parte dele. De acordo com Mendonça (2001, p. 113),

[...] a problemática ambiental não poder ser abordada segundo perspectivas que dissociam sociedade e natureza, resultando na busca e na formulação de novas bases teórico-metodológicas, por parte da Geografia, para a abordagem do meio ambiente, capaz de mostrar a complexidade das interações sociedade-natureza. (MENDONÇA, 2001, p. 113).

O desenvolvimento sustentável difere necessariamente da racionalidade econômica que impera na contemporaneidade. A lógica de mercado transforma a natureza e seus recursos em mercadorias que os converte em lucro para poucos, causando degradação ambiental e desigualdades sociais. Para Enrique Leff (2004), somente uma nova abordagem na relação sociedade-natureza, uma racionalidade ambiental baseada na reapropriação social da natureza, na sobreposição do interesse coletivo sobre o interesse corporativista-mercadológico pode promover o desenvolvimento sustentável.

Isto implica uma revisão da dicotomia gerado na modernidade entre razão e sentimento, entre fundamentos racionais e princípios morais, entre as ciências duras, os saberes pessoais e as práticas tradicionais das diferentes etnias, que integram conhecimentos empíricos e valores culturais. Neste sentido, a racionalidade ambiental questiona a racionalidade da modernidade, para valorizar outros princípios de produtividade e convivência. (LEFF, 2004, p. 218).

A organização socioterritorial em torno das comunidades tradicionais de fundo de pasto, no sertão baiano, sinalizam na direção apontada por Leff, pois essa forma de organização sócio espacial exerce soberania sobre seus territórios e seus recursos naturais. Nesse sentido, Silva (2006, p. 124) acrescenta que,

A convivência com o meio ambiente é um imperativo fundamental para o aproveitamento apropriado dos recursos naturais, com a ação humana buscando conciliar ou procurar corrigir as tendências negativas sem agravá-las. Para garantir sua perpetuidade, a população necessita aprender a viver em harmonia com o “código” da natureza do seu meio, buscando a adaptação ao seu *habitat*, e não a partir de uma relação de estranhamento, de destruição ou de combate. É assim com todos os seres vivos, cuja adaptação ao ambiente é fundamental para a sobrevivência. (SILVA, 2006, p. 124, grifo do autor).

O desenvolvimento sustentável no semiárido está na contramão da concepção mercadológica. Ela passa necessariamente pela soberania social sobre os recursos naturais e seus territórios objetivando satisfazer as necessidades sociais (coletivas), em contraposição, portanto, às necessidades individuais e mercadológicas que promove a degradação ambiental para que apenas uma parcela ínfima da sociedade possa usufruir da mais valia extraída/subtraída das comunidades sertanejas e de seus territórios exauridos.

3.3 Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto

As comunidades de fundo de pasto são comunidades tradicionais que vivem, trabalham e criam de forma coletiva, cujos rebanhos são criados à solta, ou seja, de forma extensiva pela caatinga. Trata-se de um sistema tradicional de vida que se baseia nos laços de parentesco, formadas a partir de uma, duas ou mais famílias camponesas que utilizam os recursos naturais de forma comunal.

Suas famílias organizam a produção em harmonia com a natureza, utilizando os recursos naturais de forma sustentável. Para isso, buscam equilibrar a quantidade de recursos naturais extraídos com sua oferta disponível, objetivando assim produzir sem degradar o meio ambiente. A forma de organização social e gestão compartilhada do território permite a produção familiar de forma sustentável ajustando as necessidades da coletividade às possibilidades e limites da natureza, pois seu modo de vida depende da relação metabólica entre homem e meio natural.

Pode-se entender o Fundo de Pasto como uma experiência de apropriação de território típico do semiárido baiano caracterizado pelo criatório de animais em terras de uso comum, articulado com as áreas denominadas de lotes individuais. Os grupos que compõem esta modalidade de uso da terra criam bodes, ovelhas ou gado na área comunal, cultivam lavouras de subsistência nas áreas individuais e praticam o extrativismo vegetal nas áreas de refrigério e de uso comum. São pastores, lavradores e extrativistas. São comunidades tradicionais, regulamentados internamente pelo direito consuetudinário, ligados por laços de sangue (parentesco)

ou de aliança (compadrio) formando pequenas comunidades espalhadas pelo semiárido baiano. (ALCANTARA; GERMANI, 2010, p. 13)

Sabourin, Caron e Silva (1997, p. 2), por sua vez, entendem que [...] os Fundos de Pastos são reservas de pastagens, em terras utilizadas para o pastoreio comunitário. Essas “terras comuns” fazem arte do patrimônio coletivo das comunidades rurais. [...]. Ela é dividida em zonas de uso diversificado: reservas forrageiras ou fundiárias, áreas de percurso para os animais e áreas protegidas. (SABOURIN; CARON; SILVA, 1997, p. 8).

A origem dos fundos de pasto começa com as sesmarias, mais precisamente com o declínio dessas, resultado do enfraquecimento econômico do Nordeste e do deslocamento do centro econômico para o Sudeste. As primeiras comunidades de fundo de pasto têm/tiveram sua origem no declínio das sesmarias, com a ocupação das fazendas de gado parcialmente abandonadas. Entre essas sesmarias estão a Casa da Torre e Casa da Ponte, os dois maiores latifúndios da Bahia, mas que também se estendia à parte Oeste dos estados do Piauí e Maranhão.

Os Fundos de Pasto constituem um sistema de ocupação coletiva de terras por comunidades com posse por décadas de terras coletivas usadas em pastoreio extensivo e hoje semiextensivo, é uma área livremente utilizada por condôminos, ausência de delimitação com cercar e sim por variantes, residências típicas do sertão na área das posses individuais, roçado de subsistência individuais de cada família, forte grau de parentesco e compadrio entre os membros das comunidades, características culturais próprias de cada comunidade: festas, artesanato, rezas, e o cuidado com a caatinga e animais. (BRASIL, 2008c, p. 64 apud CARVALHO, 2012, p. 199).

O vazio das terras/sesmarias permitiram a ocupação por famílias que não possuíam propriedade mas que trabalhavam para os donos das sesmarias e recebiam, como pagamento pelos trabalhos realizados, um pequeno pedaço de terra ou mesmo alguns animais.

Alguns lotes de terras foram vendidos, outros foram ocupados por negros, caboclo, indígenas, etc. que foram constituindo famílias e foram gerando muitas comunidades [...]. Eram trabalhadores, caboclos, indígenas e quilombolas (uma mistura). Alguns quilombos são remanescentes de quilombos mas se auto afirmam como Fundos ou Fechos de Pasto⁵ (LIMA, 2015⁶).

⁵ Forma de ocupação e uso coletivo terra em áreas mais úmidas como o cerrado. O nome Fecho de Pasto se deve à forma como essas comunidades tiveram que se organizar para enfrentar o avanço da grilagem de suas terras, fechando-as para assegurar sua posse. Antes, o gado bovino era criado à solta pelo cerrado sem qualquer delimitação. São comunidades que se localizam próximos aos cursos d'água e podem, com isso, criar animais da maior porte, como gado bovino, que consome quantidade considerável de água e pasto.

⁶ Carlos Eduardo Cardoso Lima é membro da coordenação fundiária da Central de Fundo e Fecho de Pasto – CAFFP. Entrevista concedida na sede da Cactus – Julho de 2015.

Passaram assim a se dedicar principalmente à pecuária, já que a agricultura, por razões climáticas, era/é uma atividade de alto risco devido à escassez de água. Muitas extensões de terras abandonadas foram assim ocupadas por indígenas, descendentes de antigos quilombos, caboclos e demais grupos sociais, formando centenas de comunidades, principalmente no semiárido baiano, desenvolvendo uma nova forma de ocupação, gestão, uso do solo e dos recursos naturais da caatinga.

Os fundos de pasto desenvolviam uma forma coletiva de uso da terra bem como criatório de caprinos e ovinos em regime comum. Era ao mesmo tempo sistema produtivo e de relações sociais, econômicas, culturais e familiares que em algumas áreas datavam de 200, 300 anos, o que passou a ser conhecido como ‘sistema fundo de pasto’ que, a partir da década de 1980, sofreu a intervenção do Estado através do que foi denominado ‘sistema de fundo de pasto’, visando a regularização fundiária das áreas. Ou seja, o sistema fundo de pasto surge em algumas regiões, no século XVIII, quando os donos das duas grandes sesmarias, que cortavam a Bahia do litoral até o Rio São Francisco, começaram a abandonar as fazendas de gado que se localizavam no sertão, [...]. (TORRES, 2013, p. 51).

Uma das características mais marcantes dos Fundos de Pasto é a quase inexistência de cercas. Os rebanhos de caprinos e ovinos pastam livremente pela caatinga, que se encontra em bom estado de conservação. Os caprinos e ovinos, por serem mais rústicos, estão melhor adaptados à caatinga e à semiaridez do sertão que outros rebanhos. A criação à solta é, portanto, uma marca dessa forma singular de organização social que se apropria coletivamente dos recursos naturais da caatinga utilizando-os de forma racional e sustentável.

As famílias que compõem as comunidades tradicionais de Fundo de Pasto têm na pecuária de caprinos e ovinos sua base econômica. A caprinocultura é a atividade econômica perene que melhor responde às potencialidades econômicas do semiárido nordestino, já que a agricultura, mesmo com sua inestimável importância, é, por razões de natureza climática, uma atividade econômica sazonal. Essa vocação econômica tem seus condicionantes socioambientais que são encontrados, mesmo que em diferentes situações socioambientais, nas comunidades tradicionais de Fundos de Pasto. Entre esses condicionantes está a organização social no sentido da apropriação coletiva e gestão compartilhada dos recursos naturais da caatinga. Esse modo coletivo de organização precisa conciliar necessidades sociais com limites e possibilidades naturais.

A pecuária de caprinos e ovinos constitui a fonte de renda fundamental das comunidades tradicionais de Fundo de Pasto. Embora essa seja a característica

marcante/dominante dos fundos de pasto, ela não é a única. A agricultura de sequeiro é uma atividade complementar muito importante no semiárido nordestino, mesmo frente às incertezas que caracterizam o clima semiárido. Mesmo sendo uma atividade econômica sazonal fortemente susceptível às irregularidades hídricas ela se verifica por quase todo o sertão, pois sua prática cultural também é um reflexo da fé/crença do nordestino que o inverno trará chuvas suficientes para uma colheita farta.

Além da agropecuária e da agricultura, muitas comunidades sertanejas desenvolvem outras atividades econômicas de menor expressão, mas de grande importância social e ambiental como apicultura, horticultura e beneficiamento de frutas da caatinga. A apicultura, por exemplo, necessita de áreas de caatinga em excelente estado de conservação (pasto apícola) para seu desenvolvimento. É, portanto, uma atividade econômica que contribui muito para o desenvolvimento sustentável já que a preservação é uma condição *sine qua non* para a manutenção ou desenvolvimento dessa atividade. O beneficiamento de frutas nativas da caatinga, desenvolvida em muitas comunidades do semiárido é, igualmente, uma atividade econômica sustentável que permite a geração de renda e a manutenção da caatinga.

O equilíbrio entre demanda social e a capacidade de reposição (regeneração) natural é o âmago do que podemos chamar de desenvolvimento sustentável. Ele pressupõe o desenvolvimento de ações socioambientais que satisfaçam as necessidades sociais e levem em conta as possibilidades e limitações do ambiente natural. Por isso, a conservação e o uso sustentável da caatinga e seus limitados recursos são imperativos, em torno dos quais depende a sobrevivência dessas comunidades. Isso reforça a própria identidade dessas comunidades sertanejas que se manifesta na defesa de seu modo de produção de vida mediante a forma de apropriação e uso do território.

Percebe-se que a natureza tem um papel fundamental na definição e desenvolvimento de suas vidas, pois está intimamente ligada à sua cultura, herança dos seus descendentes. Adquiriram conhecimentos e saberes profundos dos ciclos biológicos da natureza, que ajudam a preservar o ambiente em que vivem. (SILVA et al., 2004, p. 41).

Muitas comunidades do sertão baiano, no entanto, embora sejam caracterizadas como Fundos de Pasto, não se identificam como tal ou possuem pouca coesão social, o que dificulta o reconhecimento e defesa de seus territórios bem como a titulação de suas terras, características essa exigida pela Constituição da Bahia. A identidade é um elemento muito importante porque favorece a coesão social e a defesa incondicional de seus meios de

produção material e reprodução social frente aos problemas socioterritoriais que atualmente incidem sobre essas comunidades.

As comunidades de Fundos de Pasto existentes no semiárido baiano precisam enfrentar muitos desafios para continuar existindo e permitir sua reprodução social ampliada. No cerne desses problemas está a concentração fundiária e a grilagem de terras que já destruiu muitas comunidades sertanejas quando tiveram suas terras cercadas e seus ocupantes expulsos ou ameaçados de morte.

Os principais problemas e ou desafios enfrentados pelas comunidades tradicionais de fundo de pasto são oriundos da concentração fundiária e luta pela posse definitiva da terra, sobretudo quanto à regularização fundiária. A falta ou atraso na regularização fundiária, das áreas de fundo de pasto favorece a grilagem de terras e a apropriação privado desses territórios comunais de produção e reprodução da vida. Junto à grilagem de terras, a atividade de empresas mineradoras, a falta de projeto de habitação e titulação da área criam dificuldades sociais. Soma-se a isso a inacreditável descontextualização das poucas políticas públicas que são formuladas para o semiárido, sem levar em conta suas verdadeiras potencialidades e tecnologias sociais.

Quanto à regularização fundiária, a Constituição da Bahia, no seu Artigo 178, e seu parágrafo único, tratam, respectivamente, da possibilidade de concessão do direito real de uso das áreas coletivas e do reconhecimento legal das comunidades de fundo de pasto.

Art. 178 – Sempre que o Estado considerar conveniente, poderá utilizar-se do direito real de concessão de uso, dispondo sobre a destinação da gleba, o prazo de concessão e outras condições.

Parágrafo Único: No caso de uso da terra sob forma comunitária, o Estado, se considerar conveniente, poderá conceder o direito real da concessão de uso, gravado de cláusula de inalienabilidade à associação legitimamente constituída e integrada por todos os seus reais ocupantes, especialmente nas comunidades de Fundos de Pasto ou Fechos e nas ilhas de propriedade do Estado, vedada a este transferência de domínio. (CONSTITUIÇÃO DA BAHIA, 1989, p. 55).

Contudo, mesmo reconhecendo a existência dessas comunidades e a necessidade de regularização fundiária das mesmas, a morosidade do Estado, e, mais recentemente, a aprovação da Lei Estadual nº 12.910/2013, que complementa o artigo 178, representam perigo às comunidades de fecho e fundo de pasto. A Lei nº 12.910/2013 estabelece que as comunidades têm até 2018 para se auto afirmarem e pedirem a regularização fundiária. A partir daí se uma comunidade quiser ser reconhecida como fundo de pasto não será mais

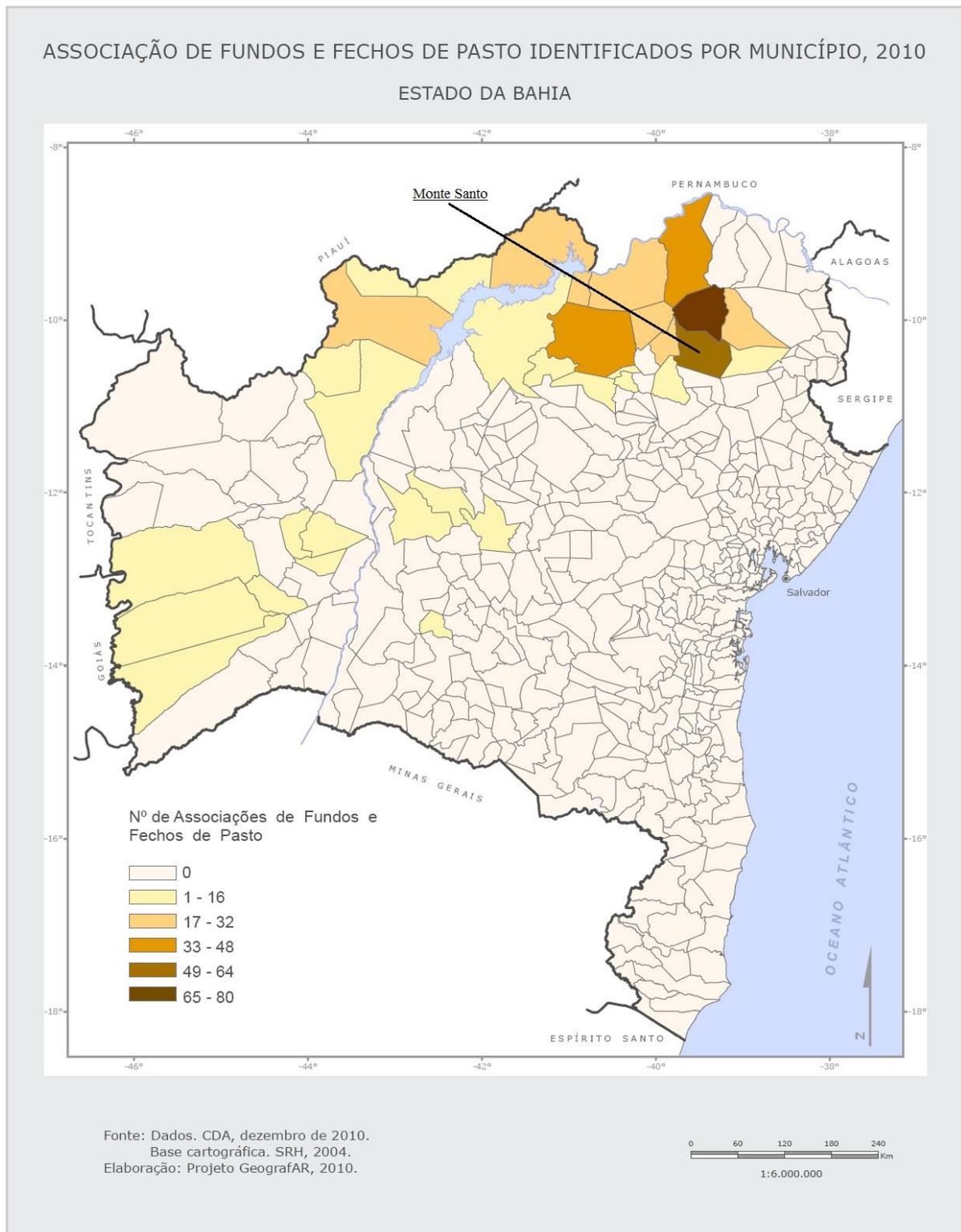
aceita. Lima (2015) afirma que a referida Lei é anticonstitucional porque nenhum Estado pode determinar o nascimento ou morte de comunidades, ela afronta a Constituição Federal e a OIT.

Após a aprovação da Lei Estadual nº 12.910/13, os territórios tradicionalmente ocupados por comunidades de Fundos de Pastos terão até a data de 31 de dezembro de 2018 para protocolarem nos órgãos competentes os pedidos de certificação de reconhecimento para que a regularização fundiária seja feita através de Contratos de Concessão de Direito Real de Uso por período de 90 anos, podendo ser prorrogados por iguais e sucessivos períodos. (Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada, 2014).

Ausência de políticas públicas que possa melhorar a vida nos assentamentos e comunidades tradicionais de fundo de pasto, somado aos efeitos sociais das secas atuam como elementos que também ameaçam os fundos de pasto. Alguns fundos de pastos, cujas áreas são pequenas sofrem com o superpastoreio, como na comunidade de fundo de pasto de Monte Alegre, no município de Monte Santo. Esse superpastoreio resulta de um desequilíbrio entre o grande número de animais (caprinos) e a pequena área de pastagem desse fundo de pasto. É exatamente nessa comunidade que existem áreas de fundo de pasto cercadas pela grilagem de terras e a ação de empresa mineradora Companhia de Ferro Ligas da Bahia (FERBASA), trazendo até o presente a conflitualidade pelo uso e posse da terra.

A formação/constituição das associações locais foi fundamental para as ações de regularização fundiária e defesa dos territórios (representação jurídica) e de contato dessas comunidades com o movimento social em geral. Mais do que existir juridicamente, as associações possibilitam o aporte de recursos e projetos e favorecem a coesão social bem como a defesa dessa forma de organização sócio espacial. Assim, centenas de comunidades tradicionais de fecho e fundo de pasto passaram a existir legalmente e a reivindicar a posse definitiva de seus territórios.

Mapa 3 – Número de Associações de Fundos e Fechos de Pasto na Bahia até 2010.



Fonte: CDA, 2010.

Foi a partir da reivindicação das comunidades tradicionais de fundo de pasto junto ao governo do Estado, no sentido de assegurar a regularização fundiária, que surgiu o projeto fundo de pasto. O projeto fundo de pasto, surgido a partir da celebração do convênio entre o Banco Mundial, o Governo Federal e o Governo do Estado da Bahia, seria executado pelo

Instituto de Terras da Bahia (INTERBA) e pela Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR) (GARCÊZ, 1987, apud TORRES, 2013).

O projeto, segundo Torres (2013), sofreu várias limitações, como de recursos humanos entre outros que se refletiram em péssimo desempenho quanto às metas propostas inicialmente, “[...] pois em três anos se cadastrou apenas 11% dos imóveis e realizou-se 22% das medições que o projeto teria capacidade de fazer” (CAR, 1987, p. 116).

[...] somente quatro foram efetivamente titulados e das 1.540 unidades de produção familiar identificadas, 69 receberam o título de propriedade, representando 3% e 4%, respectivamente. Essa defasagem poderia ser diminuída se a tramitação dos processos fosse desburocratizada e se o órgão executor fosse autônomo em termos de processamento das informações. (CAR, 1987, p. 116).

Segundo dados do Projeto GeografAR, da Universidade Federal da Bahia, junto à Coordenação de Desenvolvimento Agrário – CDA (IGEO/UFBA) em 2005, existiam no Estado da Bahia 344 comunidades de fundo de pasto, organizadas em associações (TORRES, 2013, p. 69). Em 2010, segundo o autor, a CDA já havia identificado 422 associações de fundo de pasto em toda a Bahia. O município de Monte Santo tem 41 comunidades de fundo de pasto, das quais 21 delas já foram tituladas de propriedade e 26 foram reconhecidas pelo INCRA, como projetos de reforma agrária.

Organizados em associações, os posseiros das áreas de fundo de pasto se reúnem, discutem e deliberam, sobre as questões das comunidades que vão da forma de produção e comercialização até às reivindicações aos poderes públicos, além das estratégias de defesa em casos de conflitos. O que antes era feito informalmente, hoje tem organicidade, direção, objetivos definidos. (TORRES, 2013, p. 71).

As comunidades tradicionais de Fundo de Pasto se distinguem das demais comunidades camponesas pela forma de apropriação e uso dos recursos naturais realizada de forma coletiva e responsável. O desmatamento e a utilização do fogo para abertura de novas áreas de plantio, muito comum nas demais comunidades sertanejas, são práticas proibidas nos fundos de pasto. A retirada de madeira, quando necessário, pode ser autorizada, mas é rigidamente controlada pela associação de moradores locais.

Nessa forma de organização sócio espacial, chama atenção exatamente o bom uso social que se faz do meio natural e a conservação das funções ecológicas da caatinga. As comunidades compreendem que preservar a natureza é também preservar seu modo de vida. As relações do homem sertanejo com o ambiente rústico da caatinga, sugerem uma nova

abordagem que culmina no desenvolvimento de uma consciência coletiva de interdependência do homem com seu meio natural. Essa consciência, carregada de atitudes, é ricamente desenvolvida nas comunidades tradicionais de Fundo de Pasto. Suas áreas de pastagens coletivas para os animais permite aquisição de alimento para o rebanho coletivo de caprinos e ovinos. Contudo, tem se verificado um desequilíbrio entre o número de caprinos e ovinos em relação à pouca área de muitas comunidades, necessitando assim de maior área de caatinga. Esse desequilíbrio compromete a qualidade da caatinga porque os animais comem os brotos jovens, restando, muitas vezes, apenas as árvores mais antigas.

Da rica flora da caatinga também se faz uso medicinal e produtos artesanais. Conseguem consorciar pecuária com a caatinga, fazendo raleamento⁷ e plantando plantas exóticas para forragens. O raleamento da caatinga permite a retirada de madeira seca sem qualquer prejuízo ambiental, pois não é permitido a retirada de lenha verde. Além de pasto para caprinos e ovinos, as áreas conservadas de caatinga possibilitam o desenvolvimento de apicultura. A produção de mel só se torna possível quando as abelhas dispõem de um excelente pasto apícola (áreas de caatinga preservada) e isso é conseguido nas áreas de Fundo de Pasto.

A sustentabilidade é uma condição fundamental para a preservação desse modo de vida camponês que tem na relação harmoniosa com o meio natural a sua centralidade. Essa relação metabólica equilibrada só é possível porque os núcleos humanos que formam as comunidades de Fundo de Pasto utilizam os recursos naturais de forma controlada e tem consciência dos limites da natureza, ou seja, não utilizam mais do que a natureza pode oferecer, pois são conhecedores de sua dinâmica. As comunidades tradicionais de Fundo de Pasto estão entre as únicas que respeitam as Áreas de Preservação Permanente (APP's) e as Reservas Legais (RL's), condições fundamentais para manter o equilíbrio natural, especialmente no ambiente semiárido onde a legislação exige apenas 20% de mata preservada por propriedade.

Junto à conservação de grandes áreas de caatinga, a construção de cisternas de produção ou de pequenos açudes possibilita o desenvolvimento de atividades econômicas aparentemente frágeis demais para as terras secas, como horticultura, demonstrando o quão importante são as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento social e econômico do semiárido.

⁷ Corte baixo que respeita as principais plantas da caatinga e retira as que não servem para alimentar os animais.

Figura 2 – Horticultura no assentamento Morada Nova, Cansanção-BA.



Fonte: ANDRADE, 2015.

A construção de infraestrutura hídrica no sertão pode incrementar e diversificar a produção, contribuindo com a geração de renda e melhoria da qualidade de vida, desconstruindo os estereótipos acerca das supostas limitações econômicas para o semiárido. As tecnologias sociais de captação e armazenamento de água e a produção agroecológica de sequeiro tem mudado a vida de muitas comunidades sertanejas. As comunidades sustentáveis são aquelas que conseguem produzir sem destruir, extrair recursos naturais sem deprestar e buscar soluções agroecológicas para aumentar e diversificar sua matriz produtiva, sempre respeitando a natureza.

O Nordeste brasileiro, que no período colonial foi o centro econômico do país e a sede administrativa do império português no Brasil é, atualmente, a região mais pobre do país. Seus indicadores sociais e econômicos são preocupantes e revelam um quadro desolador de pobreza e desigualdades socioeconômicas, muitas vezes associado a uma inadequação das poucas políticas públicas (concebidas fora daquele contexto) e destinadas ao semiárido.

Na raiz da pobreza do Nordeste, ao lado do histórico abandono político, principalmente depois que o centro político e econômico foi deslocado para o sudeste, está a brutal concentração fundiária que responde pela maior parte do atraso dessa região. Na Bahia,

o índice de GINI, que mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar, de 2006 é o mesmo daquele que apresentava em 1985 – 0,840 (STÉDILE, 2011, p. 39). Em 21 anos a Bahia não evoluiu nesse campo. As poucas conquistas na questão agrária resultaram de mobilizações sociais e enfrentamentos ao latifúndio, muitas vezes resultando em intimidações, perseguições e mortes de lideranças locais.

O aspecto singular da questão agrária no Nordeste é a falta de acesso à infraestrutura e tecnologias pela maior parte do campesinato, na região brasileira que tem 50% dos camponeses. A maior parte dos 88% dos estabelecimentos com 60% das terras são agricultores familiares que vivem em extrema pobreza – com a ajuda de políticas compensatórias, como por exemplo o bolsa família. Ainda, parte desses camponeses migra para a região concentrada para trabalhar no corte da cana, e nas colheitas de laranja e café. Mesmo em condições precárias, esses agricultores produzem 70% do arroz, 79% do feijão, 82% da mandioca e 65% do milho, culturas que constituem parte importante da base alimentar da população. Mesmo empobrecidos, com pouca ou nenhuma tecnologia, sem recursos e com pouca terra, o campesinato nordestino é responsável por grande parte da segurança alimentar do país. Essa também é a realidade das outras regiões, o que nos leva a reconhecer a importância estratégica da agricultura camponesa para o desenvolvimento do Brasil. A ação do agronegócio na região é – também – a produção de commodities para exportação. A região Nordeste é marcadamente uma região agrícola agroexportadora, em que o “coronelismo” sempre se beneficiou dessa condição. (FERNANDES, 2012, p. 220).

Uma frase muito conhecida no nordeste brasileiro, principalmente no semiárido, diz que *o problema do nordeste não é a seca, mas a cerca*. A grilagem de terras no nordeste é a mais antiga do Brasil. Alguns dos maiores latifúndios do país estão localizados nessa região. A riqueza das principais oligarquias nordestinas está diretamente relacionada ao controle sobre enormes extensões de terras. No semiárido a concentração fundiária também está diretamente relacionada com a pobreza e a política clientelista da qual se servem políticos e empresários inescrupulosos.

Na Bahia, segundo dados da Coordenação de Desenvolvimento Agrário CDA, Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 55,10% das terras da Bahia são devolutas, isto é, são bens públicos que na maior parte das vezes foram apropriados indevidamente e não estão em poder do Estado (TORRES, 2013). Esses dados mostram que não falta terra e sim ação política no sentido de regularização fundiária e proteção territorial das comunidades sertanejas. A inércia política dos governos estaduais e sua estreita relação com o latifúndio perenizam os problemas sociais e, muitas vezes, agrava os já existentes criando tensão entre o grande capital e as populações camponesas.

A principal causa dos problemas sociais que culminaram em revoltas sociais que aconteceram no interior do Brasil desde o fim do século XIX, como Canudos, Juazeiro, Contestado, Caldeirão, Pau de Colher, Pedra Bonita e mais tarde o cangaceirismo estão, em última análise, relacionados ao monopólio da terra e a desigualdade social dela decorrente (FACÓ, 1972). Tais levantes sociais, segundo o autor, são tratados como fenômenos extra históricos e comumente rotulados de ‘Banditismo’ e ‘Fanatismo’, sem, contudo analisar sua gênese, suas causas estruturais. O domínio territorial é apontado por Rui Facó, (1972) como a ligação entre latifúndio e burguesia, as duas classes que mais mediram forças no domínio político e econômico do Brasil.

No semiárido, a miséria e a pobreza de muitos constitui o ganha-pão de alguns. Políticos profissionais, empresários e fazendeiros se utilizam da pobreza generalizada como trampolim econômico ou apenas para reafirmarem suas posições de poder econômico e político por toda a região, mas com destaque especial para o semiárido nordestino, onde a pobreza, potencializada pelas secas prolongadas é, de longe, maior que no litoral.

A seca é um problema sem solução. É falácia, portanto, o discurso de políticos profissionais quando se referem ao “combate à seca”. A seca é um fenômeno climático, e não constitui necessariamente um problema. A seca como fenômeno climático não tem solução política. O que pode ser feito é o desenvolvimento de ações/políticas públicas que possibilitem a convivência com o semiárido e a compreensão de sua dinâmica climática.

O fenômeno regional das secas, embora grave, não poderá ser invocado, no estado técnico-científico atual, como principal fator do marasmo econômico do Nordeste (CASTRO, 1984, p. 160). A análise dos fatores determinantes das desigualdades sociais no nordeste brasileiro, feita pelo brilhante médico e geógrafo Josué de Castro nunca esteve tão atual. Ele, como outros autores, apontam a brutal concentração de fundiária e a “indústria da seca” como a “ossatura” da miséria que afetam milhões de sertanejos pobres.

Apesar de falacioso, o discurso político de “combate à seca” é muito comum por todo o semiárido. Na pobreza absoluta, na ausência de perspectivas, esses discursos penetram na alma daqueles que quase nada tem. Funcionam como um acalento das dores cotidianas. Uma ilusão que jamais se realizará. E não se realizará porque a “indústria da seca” é altamente lucrativa para as elites econômicas locais. Os órgãos públicos locais como prefeituras, secretarias, sindicatos e afins, são usados como extensões públicas dos interesses privados de grupos políticos e empresariais que se revezam no poder há décadas. O domínio da máquina

pública praticamente inviabiliza a ascensão de outras forças políticas, que em tese teriam possibilidades de romper com a polaridade política existente na maioria dos municípios do semiárido nordestino.

Esses grupos se utilizam de medidas assistencialistas para com as populações mais carentes para angariar votos e apoio político junto aos governos estadual e federal para assim se perpetuarem no poder. Muitos programas federais de “combate” à pobreza são “vendidos” na região como sendo de iniciativa de políticos locais. Tais programas são, na verdade, medidas paliativas que jamais atingirão a raiz do problema, e reforçam apenas o assistencialismo e a “indústria da seca” no sertão. Significa dizer, portanto, que a solução dos problemas sociais mais prementes não é interessante para quem deles se utilizam para alcançar posições econômicas e políticas mais vantajosas.

Ainda no rol dos absurdos, programas do governo federal como doações de cestas básica e carros pipas se transformam em perfeitos instrumentos assistencialista, que tem na pobreza generalizada um excelente propulsor político e econômico, criando assim um círculo vicioso.

No semiárido nordestino, é comum a compra de votos a partir da exploração da pobreza. São “coronéis” latifundiários que se nutrem da fome e da sede alheia e possuem verdadeiros “currais eleitorais” dos quais se servem há décadas. São elites violentas que rechaçam quaisquer formas de oposição e/ou contestação. Ameaças, intimidações e assassinatos são praticados contra lideranças de associações e comunidades camponesas cujos membros não foram cooptados pelo “coronelismo” local. De forma análoga ao que acontece por todo o país, as autoridades que supostamente representariam a justiça são omissas ou coniventes, dificultando ou mesmo impossibilitando a apuração e punição de abusos praticados.

3.4 A Formação Socioterritorial das Comunidades Pesquisadas

3.4.1 Monte Alegre

A história de Monte Alegre começa há cerca de 200 anos quando seu primeiro morador, João Barbosa, comprou um pedaço de terra na comunidade (logradouro) de Bom Jardim que, depois de desmembrado, tornou-se Monte Alegre (LIMA, 2015). João Barbosa, segundo Lima (2015), teve oito filhos, entre eles Né Barbosa e Vicente Barbosa. Constituindo família, a comunidade foi aumentando em número de moradores até chegar à sua estrutura atual, com 13 famílias.

A comunidade Fundo de Pasto de Monte Alegre sofreu forte pressão da grilagem de terras por meio do cercamento de suas áreas de pastagens por fazendeiros locais e pela mineradora Companhia de Ferro Ligas da Bahia (FERBASA) nos anos 1980. Depois de ter abandonado a área por décadas, a referida empresa ainda pretende despejar os rejeitos de sua produção mineral nas proximidades da referida comunidade. A extração de minério de ferro provocou forte degradação da caatinga local, levando até a exploração do lençol freático da comunidade. Atualmente, buracos com dezenas de metros de profundidade, parcialmente preenchidos por água que brotam do lençol freático contaminado servem de bebedouro para os rebanhos locais contaminando-os e comprometendo a saúde dos moradores que se utilizam da carne e do leite desses rebanhos.

Figura 3 – Área degradada pela mineradora FERBASA.



Fonte: ANDRADE, 2013.

Além da mineradora FERBASA, um morador da comunidade chamado José Joaquim Barbosa (tataraneto de João Barbosa) criou um grande transtorno à comunidade. O conflito começou quando a FERBASA iniciou a exploração do minério de ferro na comunidade. Na ocasião, outro fazendeiro chamado Antônio do Rubem, chegou à comunidade e começou a grilar toda sua área para ter direito ao imposto do minério (royalties), o que provocou uma briga com José Joaquim Barbosa e gerou uma grande confusão dentro da comunidade (LIMA, 2015).

Nesse conflito contra o fazendeiro Antônio do Rubem, José Joaquim Barbosa se aproveitou para também cercar a comunidade.

Ele usou a comunidade, onde ele pegou a assinatura do pessoal para dizer que todos iam ter direito ao imposto da Jacurici (atual FERBASA) e nessa briga ele fez um documento dizendo que a comunidade tinha passado todo o direito de royalties do minério para ele e com esse recurso ele brigou e conseguiu expulsar Antônio do Rubem [...] e com essa garantia ele começou a cercar (grilar) a própria comunidade, [...] desconsiderando os outros [moradores]. (LIMA, 2015).

Ameaças de destruição essa comunidade camponesa mobilizou-se no enfrentamento da grilagem de terras, com a derrubada de cercas, e a expulsão do fazendeiro. A grilagem dessa comunidade contou com a conivência do Juiz da comarca de Monte Santo que emitiu a documentação proposta pelo fazendeiro. “Ele fez uma retificação de área onde ele comprou uma área na fazenda Cachoeira com 65 hectares e pediu uma retificação de cerca 1900 hectares” (LIMA, 2015). A mobilização da comunidade resultou numa audiência pública, que levou a uma ação discriminatória sobre a grilagem da terra, comprovando a fraude documental e a grilagem por parte do fazendeiro.

Monte Alegre ainda não teve sua situação fundiária regularizada. Ela pleiteia uma área muito maior e vital para a manutenção de seu modo de organização social e produção que está em disputa na justiça, com uma ação discriminatória. A área em questão, reclamada pelos moradores locais foi cercada pela empresa mineradora FERBASA. A grande quantidade de animais e a pouca área do fundo de pasto geram problemas ambientais como o superpastoreio. Esse problema só não é maior porque os animais pastam em áreas de outros fundos de pastos próximos, uma vez que não existem cercas que os delimitem, apenas variantes (trilhas).

A comunidade de Monte Alegre enfrenta esse desequilíbrio que penaliza as áreas de caatinga. A quantidade de animais é superior às áreas de pastagens coletivas, que totaliza cerca de 300 hectares. Nessas condições, o controle do número de animais, o isolamento de

áreas de caatinga para descanso, associado ou não à reposição florestal da caatinga poderiam minimizar o problema, o que incorre na implementação de técnicas de manejo dos animais como forma de garantir a alimentação dos rebanhos no sistema semi-intensivo ou intensivo com utilização de silo e feno.

3.4.2 Paredão do Lou

A formação socioterritorial da comunidade Paredão do Lou remonta ao período colonial/escravagista (há cerca de 300 anos) quando o interior do nordeste ainda estava sendo ocupado. O primeiro morador foi o fazendeiro português Felix Lopes que trouxe seus oito filhos e escravos para ocupar as terras que hoje formam essa e muitas outras comunidades vizinhas. O relato dos moradores afirma que nessa comunidade (Paredão do Lou) o fazendeiro Felix Lopes deixou um dos seus filhos, chamado Lou. Os filhos de Felix Lopes também ocuparam outras partes da imensa fazenda que se tornariam, mais tarde, as comunidades vizinhas de Bento e São Gonçalo. Além dessas, formaram-se no entorno, outras comunidades de fundo de pasto como Quixaba, Boa Vista, Poço da Craíba, Barra, Santana e Poço do Boi.

Utilizando mão-de-obra escrava, Lou construiu um açude (paredão, chamado paredão do Lou, que mais tarde daria nome à comunidade), estradas e o curral de sua própria fazenda de gado. Formaram-se famílias que foram aumentando até o presente.

A comunidade de Paredão do Lou é, atualmente, uma das comunidades modelos no uso sustentável da caatinga. Ela é formada por cerca de 60 famílias que se distribuem pelos 1704 ha que perfazem sua área de fundo de pasto. A referida comunidade já conseguiu a regularização fundiária dessa área junto ao Estado, mas reivindica outra área com cerca de 500 hectares de fundos de pasto que não constam no título de terra. Sua área coletiva, mesmo em bom estado de conservação, não garante pastagem para os rebanhos de caprinos e ovinos que são a base econômica da comunidade. Por isso, os rebanhos das famílias de Paredão do Lou pastam, também, nos fundos de pasto vizinhos como Quixaba, Boa Vista, São Gonçalo, Bento, Santana, Poço da Craíba e Poço do Boi. A grande quantidade de animais, mesmo com pasto errático, causa superpastoreio, o que prejudica a reposição florestal natural da caatinga.

Mais recentemente, na segunda metade do século XX, a comunidade ainda sofreu duas ameaças de grilagem. A primeira com Agenor Caldas, um dos maiores latifundiários do município de Monte Santo. A segunda, com o fazendeiro Zezinho Viana, residente no município vizinho de Senhor do Bonfim. Este último desistiu de cercar as comunidades de Paredão do Lou, Quixaba e Boa Vista, depois que seus moradores, aconselhados pelo advogado Diassis, se organizaram para entupir os aceiros que o fazendeiro havia mandado fazer.

Cientes da ameaça a que suas terras sem documento estavam sujeitas, as comunidades mencionadas passaram a se organizar em associações. Nesse processo de formação e conscientização merecem destaque alguns atores que muito contribuíram para o enfrentamento da grilagem de terras e para a afirmação da identidade enquanto comunidades tradicionais. O processo de formação/conscientização serviu para aumentar a coesão social e defender seus territórios frente às ameaças sobre o fundo de pasto.

O padre Enoque, pároco, da Igreja Católica nesse município, começou a incentivar a organização da comunidade. Não só rezava missas, mas também realizava mutirões, faziam reuniões nessa comunidade (Paredão do Lou) e nas comunidades vizinhas. Foi o padre Enoque que mobilizou e procurou organizar o povo com catequese, reunião de jovens. Seu trabalho junto às comunidades sertanejas no enfrentamento da grilagem de terra, na conscientização e organização das mesmas criou atritos com o prefeito da época, Ariston Andrade, e com os demais latifundiários da região. Sua atuação foi retratada na minissérie brasileira ‘O Pagador de Promessas’ (com codinome Padre Eloy) de Dias Gomes, produzida pela Rede Globo e exibida de 5 a 15 de abril de 1988.

Pressionada, a Igreja Católica afastou o pároco, desligando-o das suas funções clericais junto às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Por estar envolvido com os movimentos sociais na luta pela terra, era taxado de “socialista/comunista” pela ala conservadora da Igreja Católica e pelas elites reacionárias locais. Muito tempo depois, o Padre Joaquim também deu grande contribuição às comunidades do município de Monte Santo.

A formação da associação comunitário de Paredão do Lou ajudou a organizar a comunidade em torno da vida comunitária e na defesa de seu território. Ela serviu também para dar um caráter jurídico à comunidade, defender e representar seus moradores. “A comunidade começou a se organizar nos anos 80 [...] as pessoas viviam cada quem em sua casa. Eram vizinhas e nem se conheciam direito na época” (FÁTIMA, 2015).

Figura 4 – Associação Comunitária Agropastoril de Paredão do Lou.



Fonte: ANDRADE, 2014.

A Associação Comunitária Agropastoril de Paredão do Lou, formada há 30 anos, contribuiu ainda com a formação/afirmação da identidade como fundo de pasto. A organização foi fundamental para a coesão social e serviu de modelo para as demais comunidades vizinhas. Mais recentemente, no processo de conscientização e politização, seus moradores destacam o trabalho realizado pela EFASE e a ação da Igreja Católica. Mesmo enfrentando dificuldades as pessoas se organizam para lutar coletivamente por melhorias para a comunidade. Não vão atrás de políticos. “O ‘político’ nunca dá para todo mundo” (FÁTIMA⁸, 2015). As reivindicações, quando acontecem, são sempre em nome do coletivo e nunca no individual.

⁸ Moradora da comunidade de fundo de pasto Paredão do Lou.

Suas principais fontes de água são as cisternas individuais/familiares e três barragens coletivas que abastecem seus moradores. Os problemas financeiros e a pouca atuação do poder público no sentido de mitigar os efeitos sociais das secas também são apontados por seus moradores como dificuldades enfrentadas no dia – dia (GUIMARÃES⁹, 2014).

3.4.3 Morada Nova

A formação socioterritorial do assentamento Morada Nova, no município de Cansanção – BA, começou em 2004 quando dezenas de famílias acamparam numa área próxima à fazenda Tapera do Rocha a qual estavam interessados em ocupar. Lá, as 30 famílias, já filiadas ao Movimento de Trabalhadores Acampados e Assentados (CETA), permaneceram por cerca de 8 meses, onde receberam formação através de reuniões e encontros com membros do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cansanção (Sr. Aurino), com militantes do Movimento CETA (Sr. Nelson de Itiúba) membros de outros acampamentos próximos (Rio Verde e Novo Paraíso) que já haviam conquistado a terra.

Passado esse período de sete a oito meses de acampamento nesse local, então na madrugada do dia 25 para 25 de fevereiro de 2005 se reuniram junto com outros companheiros de outros assentamentos e acampamentos de toda região no Assentamento Novo Paraíso (Itiúba) e foram pela BA 381 caminhando em direção a fazenda tão sonhada “Tapera do Rocha” para a ocuparem definitivamente. Lembram os moradores que foi uma noite e um dia que antecedeu a ocupação de muita oração e reunião com o movimento CETA preocupados com a reação do fazendeiro. Sempre lembram desse dia, comemorando o aniversário de entrada na terra e aniversário do assentamento. Depois trataram de rebatizar a fazenda, sendo a partir daquele dia chamado de Morada Nova, pois segundo os moradores eles estavam começando ‘vida nova’, daí vem seu nome. (ASSENTAMENTO MORADA NOVA, 2007, p. 6).

Como o “dono” não tinha documento da área que reclamava (grilagem de terra devoluta), o INCRA não podia desapropriar para fins de Reforma Agrária. Assim o CETA, CPT e CACTUS assumiram (tutelaram) a causa junto com os futuros moradores. Aconselhados pelo então superintendente do INCRA, Marcelino Galo, os acampados resolveram ocupar a fazenda. As reuniões quase semanais que aconteciam visavam traçar as estratégias de ocupação da área e proporcionar a formação políticas dos novos acampados. Às

⁹ Morador da comunidade de Paredão do Lou, no município de Monte Santo – BA.

30 famílias pleiteantes somaram-se mais 90 de outros assentamentos próximos, totalizando 120 famílias que partiram para conquistar seu território de produção e reprodução de vida.

Muitas famílias que ajudavam na ocupação de fazenda já pleiteavam ocupar outras fazendas improdutivas. Isso nos permite afirmar que o processo de formação para ocupação auxiliou também no processo de dispersão das famílias que ainda não tinha conquistado sua terra. De lá saíram famílias que ocuparam terras improdutivas em Nova Canaã – 20 famílias (Pindobaçu) e Serra Verde – 18 famílias (Senhor do Bonfim) (SANTOS¹⁰, 2015).

O “dono” (reclamante) da fazenda chamava-se Antônio Simões, era um delegado regional residente no município de Senhor do Bonfim. Por estar muito doente, ele veio a falecer 2 meses depois de ter sua fazenda ocupada. No mesmo ano, numa audiência pública sobre a áreas de terra ocupada, estava presente 1 sobrinho de Antônio Simões. Ele não se interessou pela área ocupada, permitindo assim a regularização da área pelo CDA, com uma Concessão de Uso por 20 anos. Além do movimento CETA e CPT, também participavam da formação a Pastoral da Criança (atual ARESOL) e alguns membros da Igreja Católica. Das 30 famílias que pleiteavam a fazenda ficaram 18 e depois 14, então colocaram mais 4 para repor o grupo dos 18 que haviam ficado inicialmente.

O município de Cansanção, como muitas das terras do semiárido baiano, fazia parte de Fazendas que pertenciam a imenso latifúndio da Casa da Ponte, de Antônio Guedes de Brito.

O atual município de Cansanção foi originado de parte da fazenda do mesmo nome, de propriedade do Sr. Luiz 'Buraqueira'. O nome foi dado em virtude da haver na região muitos arbustos urticários com esta denominação. No ano de 1896 a localidade já contava com oito casas, que serviram à época de descanso e apoio das tropas federais que vinham do município de Queimadas em direção a Monte Santo combater os 'jaguços' de Antônio Conselheiro. No ano de 1933 o lugar foi elevado 'a categoria de Vila, 'a época pertencente ao município de Monte Santo. Na década de 30 do século passado conta os mais velhos que o cangaceiro lampião e seu bando andavam pela região. (ASSENTAMENTO MORADA NOVA, 2007, p. 8).

Por ter sido uma área intensamente explorada por latifúndios no passado, a maior parte da caatinga do território municipal foi desmatada. A vegetação que ainda resta no município é predominantemente de caatinga hiperxerófila dispersa, de estrato mediano e em estágio secundário de regeneração. A mata nativa deu lugar ao capim para criação do gado, plantio de sisal e roças de cultura anuais. Tendo em vista o elevado grau de degradação ambiental, a

¹⁰ Romualdo do Nascimento Santos, presidente da Associação Comunitária de Morada Nova. Entrevista concedida em agosto de 2015.

comunidade de Morada Nova decidiu adotar o sistema de fundo de pasto para conservar o pouco que resta de caatinga, já que o município de Cansanção é um dos mais desmatados da região (ASSENTAMENTO MORADA NOVA, 2007, p. 11).

Figura 5 – Reserva de fundo de pasto em ótimas condições ecológicas.



Fonte: ANDRADE, 2014.

Cabe observar que a decisão dos moradores locais pela adoção do sistema de fundo de pasto, a partir da ocupação e conquista da área, não a coloca na categoria de comunidades tradicionais. Trata-se de uma comunidade de fundo de pasto por opção, não por tradição como as demais analisadas no presente trabalho.

O Plano de Uso e Desenvolvimento do Assentamento Morada Nova, documento anterior à formação da associação trás o compromisso dos moradores com o uso sustentável dos recursos naturais da caatinga do assentamento. Segundo o mesmo documento (de 2008), 80% da área do assentamento era coberta por mata nativa. A formação da associação de moradores do assentamento Morada Nova, além de representação jurídica permitiu que as famílias assentadas pudessem acessar projetos e se inserissem nas políticas públicas do governo federal como Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), Programa Nacional de

Alimentação Escolar (PNAE) e Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), Luz para Todos etc.

Romualdo do Nascimento Santos, atual presidente da associação de moradores de Morada Nova, afirma que 12 das 18 famílias que formam sua comunidade finalmente terão acesso ao crédito do Programa Minha Casa Minha Vida no valor de R\$ 30.000,00 a R\$ 35.000,00 por moradia. As 6 famílias não contempladas não se enquadram no perfil do programa.

Figura 6 – Horticultura para o PAA, PNAE e CONAB. Assentamento Morada Nova, Cansanção-BA.



Fonte: ANDRADE, 2015.

As políticas públicas, segundo seu presidente, não são suficientes para atender todas as necessidades da comunidade. Contudo, elas tem contribuído com o desenvolvimento social das famílias que produzem para o PAA e PNAE, por exemplo. Muitas famílias conseguiram, via associação, um contrato de 2 anos com a CONAB, fornecendo hortaliças agroecológica e possibilitando uma interessante segurança financeira. Cada família recebe em média cerca de R\$ 1.000,00 mensais. Mesmo consideradas insuficientes, CONAB e PNAE são políticas

públicas que tem melhorado a vida dessa e de muitas outras comunidades no semiárido brasileiro.

3.5 As Ameaças Enfrentadas pelas Comunidades de Fundo de Pasto

As comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto enfrentam diversas ameaças do grande capital. Já não são ameaçadas apenas pela grilagem de terras. Grandes empreendimentos capitalistas avançam sobre os territórios de comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto com apoio do governo. Estamos falando das ações de empresas mineradoras, do agronegócio e empresas de energia eólicas.

O agronegócio é caracterizado pelo cultivo de uma única cultura, normalmente associado à utilização de venenos contra pragas, produto do desequilíbrio ambiental que ele mesmo criou, principalmente ao promover o desmatamento de grandes áreas de mata nativas. Esse sistema produz grandes somas de dinheiro para os poucos donos dos imensos latifúndios. Sua expansão representa ameaça constante às comunidades camponesas que veem o agronegócio invadir suas áreas com grande voracidade e apoio governamental.

Os parques de energia eólica são grandes empreendimentos capitalistas que avançam sobre territórios camponeses ameaçando-os e, muitas vezes, desterritorializando-os.

Em muitos lugares as empresas estão provocando o desmatamento, entram nas terras sem a autorização dos posseiros/proprietários, até mesmo em áreas de Preservação Permanente; estão se aproveitando da situação dos trabalhadores para comprar as terras a preços muito baixos. A primeira medida tomada pelas empresas é o fechamento da área dos parques até mesmo por uma questão de segurança. [...] Muitos agricultores assinaram os contratos sem ter o devido conhecimento e nem mesmo ficaram com uma cópia. Em algumas comunidades começaram a surgir casos de grilagem da área de uso comum e conflitos internos na comunidade. (COMISSÃO PASTORAL TERRA/CENTRAL DAS ASSOCIAÇÕES DE FUNDO E FECHO DE PASTO, s/d, p. 3-4).

A mineração é uma das atividades econômicas mais impactantes ao meio natural e às comunidades onde atuam. Empresas mineradoras avançam por toda a Bahia, principalmente sobre áreas de comunidades tradicionais causando conflitos e desterritorialização de seus membros.

A mineração em qualquer lugar que esteja promove o desmatamento, a contaminação e extinção das fontes de água, a contaminação do ar, problemas de saúde nas pessoas por conta da poeira, sobretudo problemas respiratórios e casos de

câncer, rachaduras em cisternas e casas, danificação de estradas, além da concentração das terras e a expulsão de comunidades camponesas para a periferia da cidade como aconteceu, recentemente, com a comunidade de Canavieiras em Jacobina. (COMISSÃO PASTORAL TERRA/CENTRAL DAS ASSOCIAÇÕES DE FUNDO E FECHO DE PASTO, s/d, p. 4).

As ameaças às comunidades de Fundo de Pasto obrigaram-nas a fortalecer a organização interna, por meio da criação de associações locais, e externa, pela criação da Central das Associações de Fundo e Fecho de Pasto (CAFFP) que representa diversos municípios onde existe essa forma de organização socioeconômica, como a região de Senhor do Bonfim e Oliveira dos Brejinhos. Depois, criou-se a Articulação Estadual dos Fundos e Fechos de Pasto da Bahia (AEFFPB).

Organizadas em associações, em redes locais e/ou estaduais, as comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto desenvolveram novas e complexas formas de resistência e tencionamento em resposta aos desafios e ameaças criados pelo grande capital. A CAFFP, AEFFPB, entre outras, representariam, assim, uma nova “geometria de poder” (MASSEY, 2000, apud MONDARDO, 2013) ou territórios reticulares como propõe Haesbaert (2014), possibilitando que essas comunidades não só se articulem em diferentes escalas como também alterem as relações de poder (empoderamento) na defesa dos seus territórios, base fundamental da existência comunitária.

Além dessas ameaças, as poucas políticas públicas formuladas externamente e sem a participação dos seus atores sociais são alheias aos interesses e às potencialidades da região e não raro se mostram desastrosas. Lima (2015), afirma que as políticas públicas não são adequadas para a realidade das comunidades de fundo e fecho de pasto. [Quase] Não tem projetos e os que têm são mais voltados para a realidade do sul, não temos políticas próprias para a forma que agente convive nessas comunidades de fundo e fecho de pasto. Ele nos dá um exemplo de inadequação de projeto ou política pública descontextualizada muito comum no semiárido.

[...] quando você planta um capim buffel, que só tem três meses de utilidade, enquanto a caatinga tem a vida toda para ela sustentar os animais. Seca de até três anos sem chover e ela está sustentando, então mostra que capim é uma invenção do Sul, empurrado de goela à baixo e as pessoas não tem discernimento ainda nem entendimento que ela não é uma política voltada para essas comunidades, não só para fundos de pasto [...] outras comunidades do semiárido do nordeste. Tem outras formas de convivência. (LIMA, 2015).

Lima (2015) defende a criação de caprinos e ovinos, a recuperação da caatinga, investimento no extrativismo e beneficiamento de frutas nativas como o umbu e o licuri. Formas de captação e armazenamento de água das chuvas, projetos adaptados à forma de vida dessas comunidades, cursos universitários voltados para o semiárido e políticas que favoreçam o jovem a permanecer na terra.

3.6 Atores que Mudaram a Lógica do “Combate à Seca” pela Convivência com o Semiárido

No semiárido nordestino, o desenvolvimento territorial sustentável é uma realidade, mas não uma “totalidade” quanto a sua geografia. Diversas tecnologias sociais alteraram a perspectiva do sertanejo quanto às possibilidades de resistência (permanência) e desenvolvimento social em sintonia com a natureza e nunca em oposição a ela, como propalado pela velha política assistencialista do “combate à seca” que caracterizou o conjunto das “políticas públicas” por séculos nessa porção do território brasileiro. As tecnologias sociais desenvolvidas e, sobretudo, difundidas por muitos atores sociais alteraram a velha política clientelista de “combate à seca”, cuja visão fortemente determinista “sentenciava” e perenizava o drama social sertanejo, buscando assim, “isentar” suas elites de quaisquer responsabilidades acerca dos problemas sociais e sua perpetuação no tempo e no espaço.

São ações, técnicas e tecnologias sociais de convivência com o semiárido, desenvolvidas por diversos atores sociais como o Instituto Regional da Pequena Agricultura Apropriada (IRPAA), o Movimento de Organização Comunitária (MOC), a Articulação do Semiárido (ASA), Serviço de Assessoria e Organizações Populares Rurais (SASOP), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), as comunidades de fundos de pasto, as EFAs e centenas de outras entidades civis que juntas alteraram o paradigma do desenvolvimento.

Das entidades supracitadas, o IRPAA é uma organização Não Governamental sediada em Juazeiro, em pleno semiárido da Bahia.

A Convivência com o Semiárido é a sua maior e mais importante meta. Soluções eficazes, que respeitam as características do povo e das terras desta região, são as alternativas que o instituto oferece através de seus diversos projetos. Para o IRPAA, há mais de 20 anos, viver no Semiárido é saber reconhecer o seu valor. (INSTITUTO REGIONAL DA PEQUENA AGROPECUÁRIA APROPRIADA, 2015).

O MOC contribuiu muito na organização social da região. Através dele são fundadas as Associações dos Pequenos Agricultores do Estado da Bahia (APAEBs), a Fundação de Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia (FATRES) e muitas outras organizações que no seu início representavam e defendiam os trabalhadores. Depois do governo Lula o MOC deixa de atuar na organização social e passa a agregar uma série de políticas públicas, alterando profundamente seu caráter cristão de organização social que motivou sua criação. Sua missão:

Contribuir para o desenvolvimento integral, participativo e ecologicamente sustentável da sociedade humana, através de capacitação, assessoria educativa, incentivo e apoio a projetos referenciais, buscando o fortalecimento da cidadania, a melhoria da qualidade de vida e a erradicação da exclusão social. (MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA, 2015).

As EFAs promovem, por meio da pedagogia da alternância, uma educação contextualizada que possibilita a produção e troca de saberes necessários à convivência do homem sertanejo com seu meio natural. As EFAs também formam diversas redes de escolas que atuam em diferentes recortes espaciais do Nordeste brasileiro, dentro e fora do semiárido, como em outras regiões do país.

4 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO

A educação oferecida pelo Estado ao conjunto da população brasileira, como fora mencionado na primeira parte deste trabalho, desconsidera os múltiplos aspectos da sociedade brasileira na sua imensa geografia, torna-se, muitas vezes, alienadora, exógena aos interesses e necessidades sociais. A alienação a que nos referimos consiste exatamente no fato de a escola não se debruçar sobre a realidade concreta de seu público, gerando uma separação absurda entre escola e vida. Essa alienação é ainda maior quando nos referimos à educação oferecida às populações do campo, espaço esse que historicamente foi rotulado como ‘atrasado’ e que recebeu as piores ações “educativas”, pois se considerava suficiente apenas ler, escrever e dominar algumas operações matemáticas, como fez, por exemplo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) durante o Regime Militar brasileiro (1964 e 1985), quase banindo, no período, o método de alfabetização iniciado por Paulo Freire, cujo método de alfabetização tem, na problematização da realidade vivida, seu ponto de partida, transformando os aspectos da realidade em temas geradores.

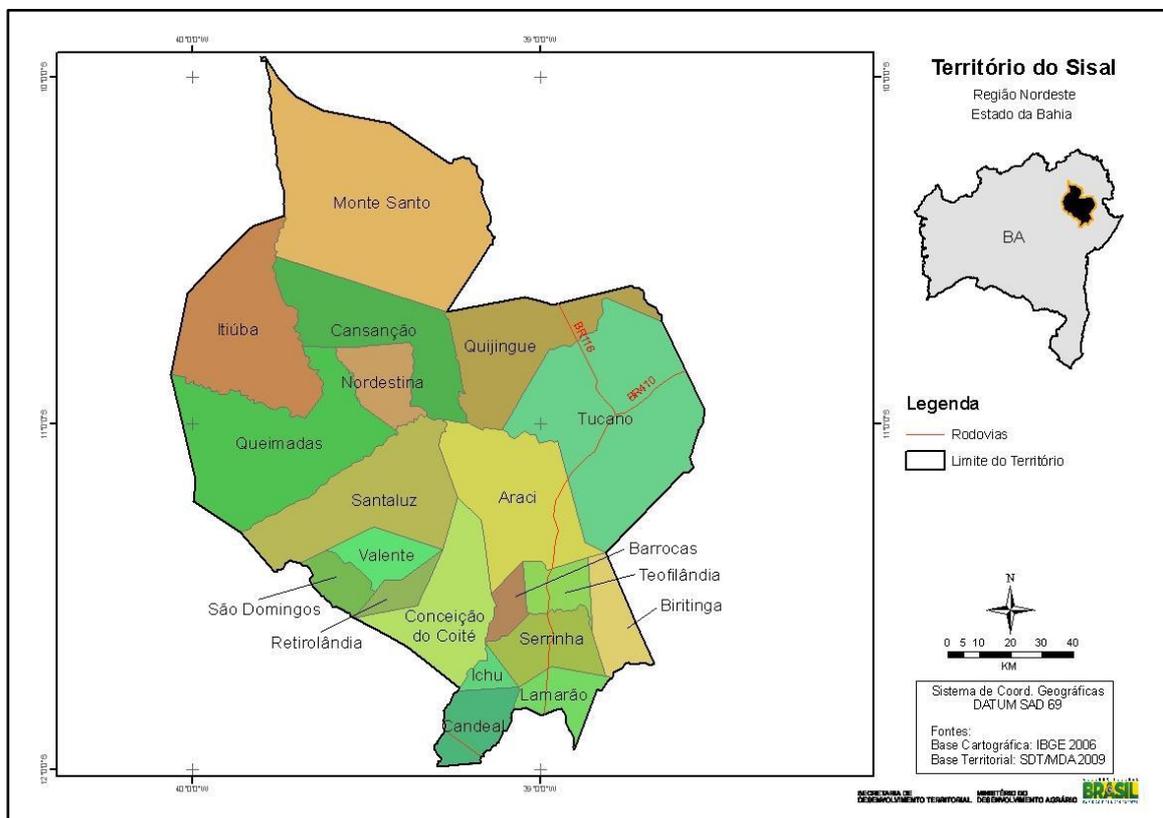
Os temas geradores propostos por Freire em muito se assemelham aos Planos de Estudos utilizados pela pedagogia da alternância ao problematizar o contexto social, cultural, econômico, político, ambiental e transforma-lo em conteúdos escolares, temas esses que retornam à comunidade na alternância dos tempos/espços de aprendizagem.

No nordeste brasileiro, principalmente na sua porção semiárida, estão os maiores índices de analfabetismo do Brasil, refletindo o descaso com que essa região foi tratada ao longo do tempo. A péssima oferta de educação, aliada à concentração fundiária, contribuiu com o êxodo rural, de filhos e filhas de agricultores que procuravam melhores condições de vida (estudo e trabalho) nas cidades, contribuindo assim com o estigma do campo/roça como local atrasado de onde se sai para nunca mais voltar. O jovem egresso passa por um processo de aculturação que acaba por negar suas raízes, assimilando ou incorporando “valores” e habilidades úteis ao mercado de trabalho, mas contrário à sua própria emancipação.

4.1 A Escola Família Agrícola do Sertão e a Convivência com o Semiárido

O município de Monte Santo fica há 352 km de Salvador, pertence ao território da cidadania do sisal, e geograficamente se localiza na microrregião de Euclides da Cunha, na mesorregião do Nordeste Baiano. O referido município está inserido no “polígono das secas”, região marcada por grandes contrastes sociais e econômicos, que pouco se alterou ao longo do tempo. É um dos municípios do estado da Bahia com pior Índice de Desenvolvimento Humano (0,506) e também está entre os piores do Brasil, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013). Os números do IDH-M referentes à educação é de apenas 0,359 e o de renda não é muito diferentes, 0,515. Monte Santo ocupa a posição de número 5510^a entre os 5565 municípios brasileiros (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2013).

Mapa 4. Território da cidadania do sisal.



Fonte: Google, 2014.

O município de Monte Santo apresentou um dos piores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de toda a Bahia, 2,6 segundo dados do Ideb/Inep (2013). De forma análoga à concentração da terra, a concentração do saber também impede o desenvolvimento socioterritorial e, como mencionamos, contribuiu para o êxodo rural.

A construção e organização da Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) se dá em uma situação de mobilização das comunidades camponesa, fruto das Comunidades Eclesiais de Bases – CEBs, da Igreja Católica. Entre os anos de 1995 a 1997, foi formada a Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão – AREFASE, que mais tarde se tornaria a entidade mantenedora e representação jurídica da EFASE (ANDRADE, 2012, p. 66).

A construção da EFASE é antecedida pelo trabalho de base que começou em 1994. Naquela ocasião, quase não havia escolas que oferecessem ensino fundamental II num município que possui cerca de 80% da população vivendo no campo. As poucas escolas de ensino fundamental II estavam na sede do município e em 2 localidades apenas. O monopólio do saber só tinha paralelo com o monopólio da terra. É diante deste cenário que no ano de 1995 formou-se um grupo 4 pessoas (Ivone, Veronildes, Simone, Edvaldo) que se dispuseram a fazer uma preparação no MEPES, no Espírito Santo, local de nascimentos das EFAs no Brasil, afim de virem a serem futuros monitores. A denominação “monitores” utilizada neste trabalho equivale, grosso modo, à função de professor das demais escolas brasileiras, contudo, por se tratar de uma escola em regime de internato a denominação se justifica pelo necessário acompanhamento diário dos alunos na EFA, desde o momento em que acordam até a hora que vão dormir. A EFASE prefere, desse modo, o uso do termo monitor e nesta pesquisa mantivemos a denominação usada nos documentos da escola. A partir dessa formação começa-se a estruturar a proposta pedagógica, o currículo, disciplinas no núcleo comum e específicas. A questão de fundo colocada na construção da proposta pedagógica era que tipo de escola e de formação que se pretendia das aos filhos e filhas de camponeses.

O princípio básico que norteou a mobilização das comunidades foi a necessidade de uma escola que apresentasse em seu projeto pedagógico a perspectiva da agroecologia e da convivência com o Semiárido, razão maior da mobilização social.

A EFASE é fruto de conflitos e assim foi construída, pois é estruturada fisicamente numa área doada por comunidades camponesas de fundo de pasto da Lagoa do Pimentel, que lutaram ao lado de outros sujeitos para permanência destas terras em seu poder para uso coletivo das famílias e para a existência da escola. Por isto, para buscar uma melhor compreensão da questão agrária na região de Monte Santo, faz-se necessário também discutir o conceito e o processo de organização dos agricultores na situação de fundo de pasto. (SILVA, 2012, p. 80).

Era preciso oferecer educação de qualidade aos filhos e filhas de camponeses e ao mesmo tempo garantir a permanência dos jovens junto às comunidades. “O desafio inicial seria formar filhos de agricultores como técnicos agrícolas com capacidade de contribuir com as comunidades no campo da produção e da organização política” (ANDRADE, 2012, p. 66),

principalmente no enfrentamento do monopólio do saber e da terra. A AREFASE, depois de elaborar os princípios básicos que norteariam a nova escola camponesa a partir das experiências do MEPES, decide então fundar a EFASE numa sede improvisada na comunidade de Lagoa do Saco no ano de 1998.

O empréstimo do salão da associação da Lagoa do Saco foi uma estratégia muito boa porque você não começava com uma coisa pronta, você começava com uma coisa a ser feita. [...] isso foi muito interessante porque foi um termômetro muito bom pra gente. Bota a turma aqui e vamos perceber como a comunidade reage a isso. E a reação foi muito boa, tanto nos mutirões como na participação lá na Lagoa do Saco. [...] Esse primeiro momento foi muito importante de você não construir logo a estrutura física mas sim fazer isso de forma coletiva. (LOPES, 2015).

A educação de qualidade, em nossa concepção é a educação contextualizada que articula escola e vida como uma totalidade, inseparáveis como as duas faces da mesma moeda. Ou seja, estamos falando de uma pedagogia que se debruça sobre o contexto social, político, cultural, econômico e ambiental do aluno, problematizando-o, dialogando com outras realidades e propondo intervenções nessa mesma realidade como fora proposto por Paulo Freire, ou seja, ação-reflexão-ação. Esta foi a motivação maior dos agricultores e agricultoras que compreenderam a necessidade de se ter uma escola comprometida com o desenvolvimento e valorização do território camponês e sua gente e não apenas com a instrução escola, muitas vezes desconexa do ambiente vivencial do estudante, uma espécie da educação “alienígena” e alienadora.

A EFASE começou a oferecer, a partir de 1998, uma educação contextualizada para alunos de 5ª a 8ª série¹¹. Seus alunos são indicados por dezenas de entidades como associações de moradores, igrejas, sindicatos, movimentos sociais ligados à luta pela terra, comunidades de fundos de pasto, quilombolas entre outros.

Os educandos tinham aulas durante a semana e nos domingos, junto com monitores e as comunidades, realizam mutirões para a construção da sede. O local escolhido foi cedido pelas comunidades de Fundo de Pasto de Capivara e Lagoa do Pimentel. Território que foi conquistado arduamente em luta contra grileiros. Vale ressaltar a permanente agressão que essas comunidades ainda hoje enfrentam para manter as conquistas obtidas na luta pela terra. (ANDRADE, 2012, p. 66).

As aulas começaram com cinco monitores: quatro deles participaram da formação no MEPES e um agrônomo que começou a mobilização do trabalho de base. A escola começou “com a cara e a coragem” porque nos 3 primeiros anos de atividade não havia qualquer perspectiva de estabilidade financeira que remunerasse seus profissionais, tampouco para

¹¹ Atualmente denominado 6º a 9º ano do ensino fundamental II.

manutenção das atividades (LOPES, 2015). As poucas contribuições das comunidades garantiam minimamente a alimentação dos estudantes e funcionários.

Figura 7 – Vista parcial da EFASE com o fundo de pasto em segundo plano.



Fonte: Arquivo da EFASE, 2013.

A área onde se localiza a EFASE, nos limites dos fundos de pasto de Lagoa do Pimentel e Capivara, é marcada pela luta contra a grilagem de terras que ameaçou cercar as várias comunidades próximas. Segundo Nelson Lopes (2015), as terras sempre pertenceram aos pequenos agricultores mas haviam sido griladas há quase cem anos. O primeiro grileiro, segundo Lopes (2015) foi o Padre Berenguer que tinha posse de 20 tarefas na fazenda Coiqui e se transformaram em 20 mil tarefas. Suas terras foram vendidas para o ex-deputado Marcelo Guimarães Filho depois vendidas para Joaquim Mathias e posteriormente para Elias Azeredo Pinto (na época vereador) e Salvador Azeredo Pinto. Quando este decidiu aceirar e cercar, começaram os conflitos armados entre trabalhadores e pistoleiros. A presença da CPT e da Igreja permitiu uma atuação mais frutífera da EFASE, pois sempre se andava com um advogado da CPT ou um padre (uma espécie de escolta).

Diante deste cenário de concentração de terra e famílias sem terra e da agressão dos fazendeiros que eram protegidos pela convivência do poder público local, era eminente um conflito. E não demorou a ocorrer na região da Lagoa do Pimentel. A luta pela terra e o

conflito armado entre trabalhadores e pistoleiros na área de fundo de pasto causou a morte de camponeses e muitas ameaças.

Eram 9 pistoleiros, contratados pelo fazendeiro Salvador Azeredo Pinto para ocupar a área, um tratorista e os outros oito com armas de fogo. Os jagunços ficaram acampados na área. Os agricultores estavam de mãos limpas, mas os jagunços estavam armados e atiravam constantemente. ‘Os agricultores iam desarmado e ficavam deitados, enquanto os jagunços ficavam atirando sem parar’ disse seu Nininho. (NININHO, 2015 apud SANTOS, 2015).

Após um período de resistência, os camponeses das comunidades de fundo de pasto da área em conflito decidem doar, após a vitória na luta contra os grileiros, também como símbolo da luta e resistência, um terreno para a construção da EFASE. Ou seja, a primeira aula da escola foi a conquista da terra.

Por assumir a identidade camponesa na luta pela terra, na resistência e na oferta de educação contextualizada, dezenas de comunidades, organizações e movimentos sociais que lutam pela terra se irmanam com a EFASE e com ela estabelecem boas relações, construindo uma grande rede de parceiros que somam forças, trocam saberes, práticas pedagógicas e técnicas de convivência com o semiárido.

No processo de formação/educação das escolas que adotam a pedagogia da alternância, como as EFAs, as entidades que indicam os alunos são, também, coformadores dos mesmos, recebendo-os para realizar estágios durante o processo formativo do estudante no tempo comunidade, contribuindo com a diversidade de experiências educativas e com o aperfeiçoamento da atividade pedagógica proporcionada pela troca de saberes com a(s) realidade(s) circundante.

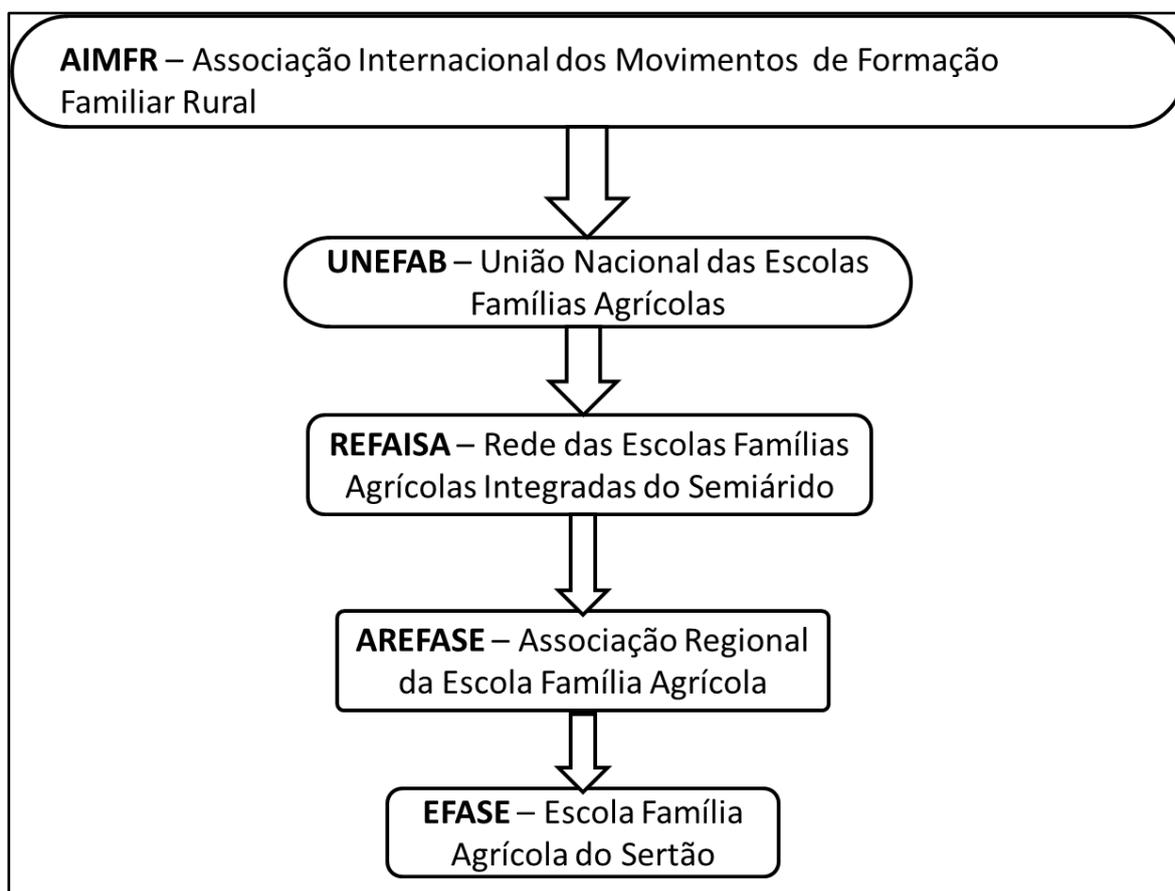
Atendendo à necessidade de ampliar o nível de qualificação dos jovens camponeses, a EFASE acrescenta, em sua matriz pedagógica, em 2004 a Educação Profissional Técnica em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Sua primeira turma começou em 2005, ampliando consideravelmente o número de alunos, sua abrangência territorial/geográfica pelo semiárido e a complexidade de suas atividades pedagógicas tendo em vista o novo público e os novos desafios que se colocam diariamente na relação da EFASE com seu crescente território de abrangência.

A formação/educação recebida pelos jovens camponeses ampliou a capacidade de intervenção e transformação da realidade sertaneja. Isso materializa parte das proposições contidas no seu Projeto Político Pedagógico. A qualificação profissional voltada ao meio social, à geração de emprego e renda, em sintonia com a natureza, contribuiu para transformar

a EFASE em uma escola camponesa de referência para dezenas de município do entorno de Monte Santo e até mesmo fora da região sisaleira.

A Escola Família Agrícola do Sertão, como outras EFAs da Bahia e do Brasil, está inserida em redes que vão da escala local à internacional como mostra a figura abaixo. Cabe lembrar, contudo, que a figura abaixo representa, de forma simplificada, apenas uma ínfima parte de um complexo mosaico de redes de EFAs e similares que se integram à Associação Internacional dos Movimentos de Formação Familiar Rural (AIMFR). Cada EFA ou Casa Familiar Rural (CFR), por exemplo, possui suas próprias especificidades que variam de acordo com o contexto no qual está inserido.

Figura 8 – Disposição e organização da EFASE dentro das associações regionais, nacional e internacional.



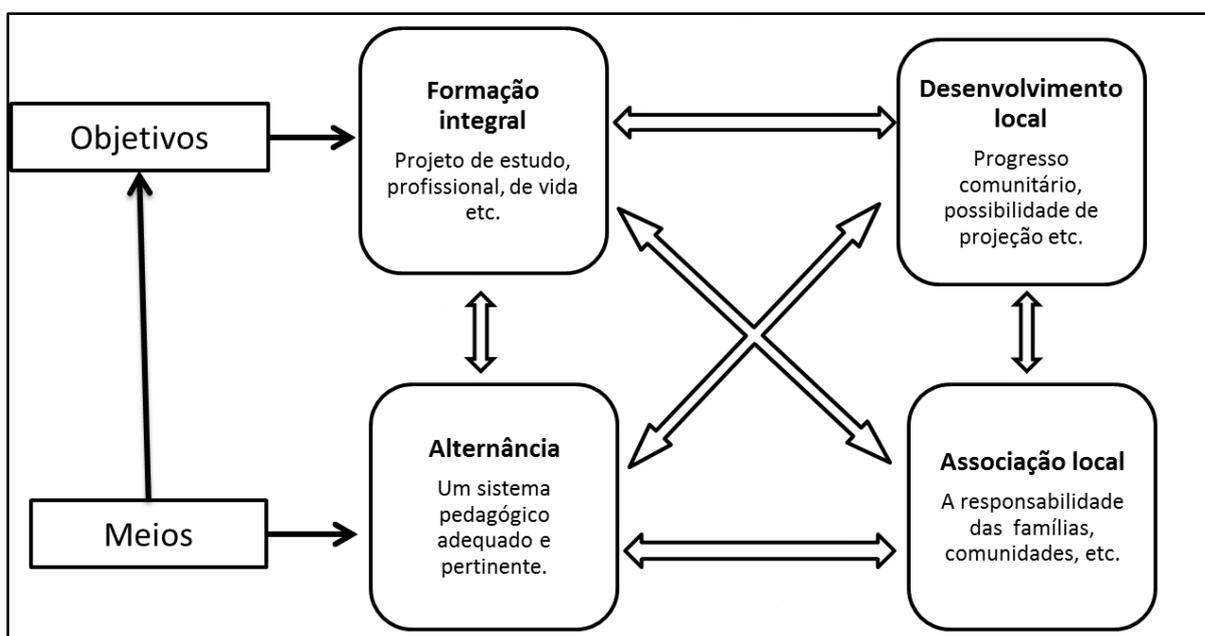
Fonte: ANDRADE, 2015.

Calcula-se que existam cerca 1000 EFAs espalhadas por todo o mundo cada uma com suas especificidades que as tornam especiais para cada contexto. Contudo, mantém-se fieis aos princípios básicos que constituem os pilares de sustentação e caracterizam os CEFFAs (nome dado a cada Escola Família Agrícola), como: Associativismo, Pedagogia da Alternância, Formação Integral e Desenvolvimento Local.

Quanto à sua especificidade, a EFASE está inserida num contexto histórico, social, ambiental, político e econômico que exige grande flexibilidade pedagógica para dar conta dos múltiplos aspectos que compõem a(s) realidade(s) sertaneja da qual seus alunos são oriundos. A EFASE, como as demais EFAs, se debruça sobre a realidade circundante, sempre atenta aos quatro pilares (anteriormente mencionados) que qualificam sua identidade enquanto escola de Educação do Campo. Seu ponto de partida é a realidade sertaneja e sua complexidade.

Cada EFA, como citado, apresenta suas próprias peculiaridades que a tornam únicas, contudo, mantém seus fundamentos ou pilares básicos. A figura abaixo, sugerido por Puig-Calvó (2006 apud PUIG-CALVÓ; GIMONET, 2013), resume o conjunto de relações que caracterizam os pilares de sustentação de cada CEFFA.

Figura 9 – Os pilares de sustentação e as finalidades dos CEFFAs, segundo Puig Calvó (2006, apud PUIG-CALVÓ; GIMONET, 2013).



Fonte: PUIG-CALVÓ; GIMONET, 2013

O organograma acima mostra os pilares de sustentação e as finalidades dos CEFFAs. A Formação Integral, o desenvolvimento local, a Alternância e a associação local estão profundamente integrados na atividade político pedagógica do CEFFA.

- A Formação Integral (finalidade) – não se trata apenas de ministrar conteúdos disciplinares e procedimentos técnicos profissionais, mas promover a formação integral em todos os aspectos – técnico, profissional, intelectual, social, humano, ecológico, ético, espiritual, etc. – como ser humano único.

- O desenvolvimento local (finalidade) – parte da noção de que se o meio não se desenvolve, não progride, os jovens se veem obrigados a saírem do campo. Os CEFFAs fazem com que os jovens e adultos em formação se convertam em atores do seu próprio desenvolvimento e dos territórios nos quais os jovens estão inseridos. Para atingir tais fins os CEFFAs utilizam os seguintes meios:
- O sistema pedagógico da Formação em Alternância (meio) – [...] Alternância Integradora entre escola e meio socioprofissional, com períodos em ambos os contextos, que parte da experiência e que inclui a implicação de todos os atores da formação.
- A associação local (meio) – constituída principalmente por famílias e outras pessoas que aderem aos princípios e são os gestores do projeto, os atores do seu próprio desenvolvimento. Isso nos leva diretamente à complexidade da cogestão entre a administração pública e as organizações familiares, sociais. (PUIG-CALVÓ; GIMONET, 2013).

Desde o surgimento da EFASE, duas grandes questões se colocaram como desafios em sua prática pedagógica. Enfrentar a concentração de terras e do conhecimento no ambiente do Semiárido. Não há como pensar uma educação no Semiárido fora dessa realidade, onde as contradições do modelo de desenvolvimento capitalista imposta para o campo brasileiro são gritantes.

[...] quando se refere à educação do campo/camponesa, se faz necessário destacar o papel e o desafio inicial da EFASE no contexto educacional da região de Monte Santo, principalmente pelo desafio de interligar a família camponesa à educação contextualizada, provocando um currículo voltado à realidade sociopolítica e econômica da classe a partir do contexto local [...]. (SILVA, 2012, p. 82).

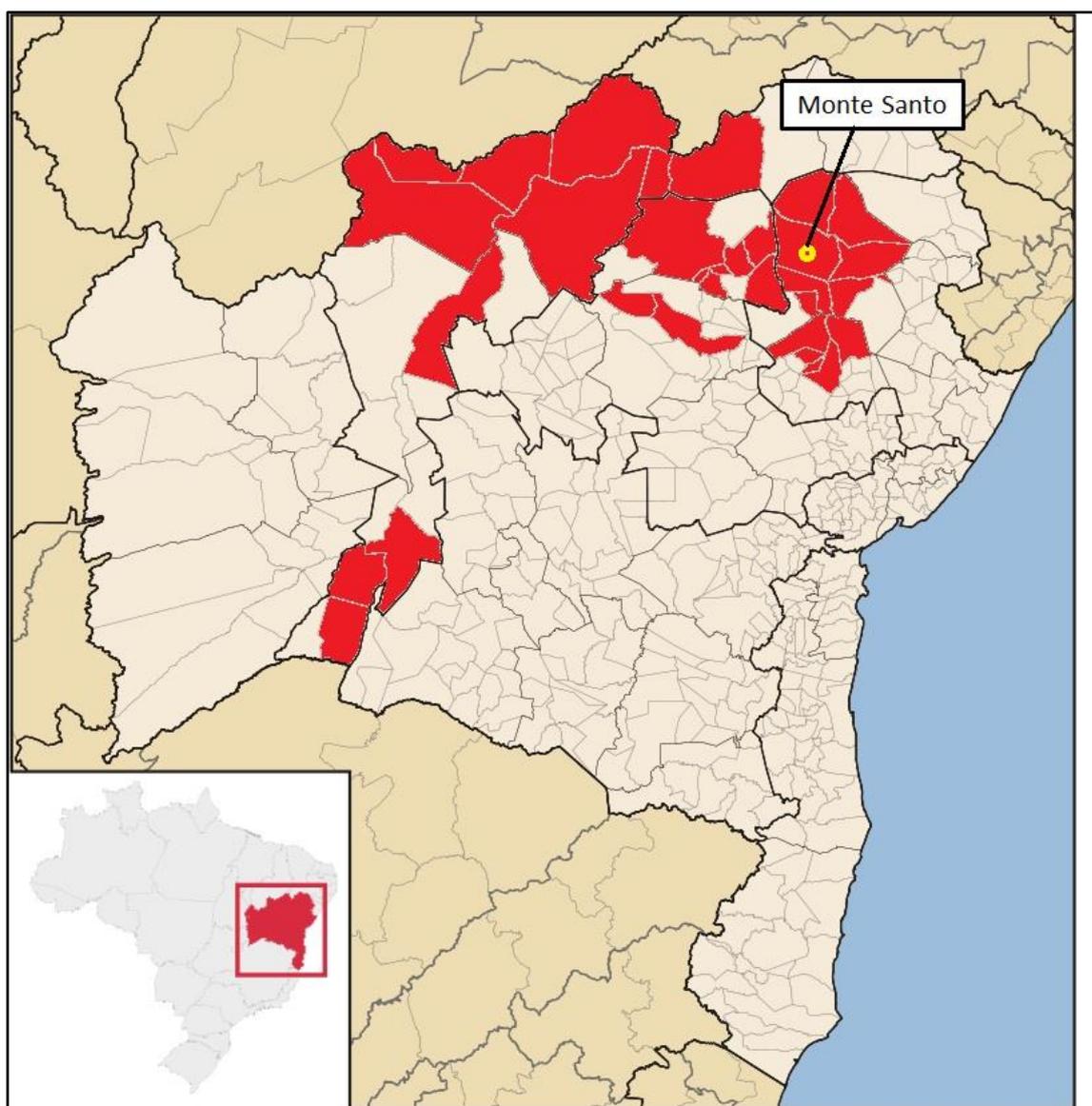
O modelo de educação concebido pela elite dominante não satisfaz as necessidades e perspectivas das populações do campo. O conceito e fundamentos de educação ora oferecido pelo Estado busca reproduzir o *status quo* da sociedade brasileira, procurando assim anular a dialética político-ideológica na construção de uma educação emancipadora. Nesse contexto, cabe destacar que a própria atividade da EFASE enquanto instituição de ensino de Educação do Campo tem sido alvo de críticas e intimidações de forças reacionárias locais ligadas à manutenção de atual (e antiga) estrutura fundiária que temem o poder transformador que a educação contextualizada pode provocar. Por estar voltada à realidade circundante, a EFASE se debruça sobre os principais problemas que limitam/impedem o desenvolvimento local dos territórios camponeses e a promoção (com emancipação) das comunidades sertanejas. Assim, temas considerados “sensíveis” como a questão hídrica, a concentração fundiária, a grilagem

de terra, assassinatos e ameaças de morte contra camponeses locais, quando trabalhados/problematizados pela escola, costumam incomodar interesses privados que compreendem a escola como mero espaço de “transmissão” e reprodução do pensamento dominante, alheia, portanto aos problemas locais.

Concordamos com Silva (2012), ao afirmar que no Semiárido a educação formal,

[...] tradicionalmente oferecida à população pelo Estado, é uma experiência descontextualizada para a realidade do campo, não refletindo as necessidades dos sujeitos que aí vivem, traduzindo-se, por consequência, numa educação excludente e distante das necessidades concretas e tende, nesta lógica, a tolher e expropriar culturas, costumes e práticas locais. (SILVA, 2012, p. 78).

Mapa 5 – Território de abrangência da EFASE.



Fonte: ANDRADE, 2015.

Nesse sentido, a construção da EFASE se reveste de maior importância para os camponeses e camponesas no território de abrangência¹² da Escola, já que a educação na EFASE parte do respeito às práticas e experiências dos camponeses e camponesas, oferecendo uma educação que seja capaz de dialogar com a realidade histórica, sócio-política, cultural, climática e econômica do Semiárido considerando os limites e as potencialidades da região. (SILVA, 2012).

Isso só é possível com um projeto pedagógico que oriente a prática da escola a fim de criar as condições para que os educandos sejam protagonistas das transformações nas comunidades, a partir das práticas de convivência com o Semiárido e da agroecologia, em vista de construir novas relações entre os seres humanos com a natureza, alicerçadas em um projeto que aponte para a emancipação humana. Esse projeto, no entanto, só tem sentido quando se materializa em ações concretas que respondem aos anseios de centenas de comunidades sertanejas que veem na EFASE um instrumento de valorização, instrumentalização (que alguns chamariam de empoderamento) e protagonismo social.

4.1.1 O Projeto Político Pedagógico da EFASE

O Projeto Político Pedagógico da EFASE é o documento base que baliza suas ações pedagógicas ao longo de sua história. Nele constam seus objetivos enquanto instituição de ensino frente ao contexto histórico e seus desafios na promoção humana e no desenvolvimento socioterritorial sustentável. Oriundo do contexto, ele espelha sua complexidade e seus enormes desafios na construção de um nordeste socialmente justo, economicamente viável e ambientalmente sustentável, estimulando a relação simbiótica entre ser humano e natureza. Ao mesmo tempo valoriza os saberes, as práticas sociais e culturais de cada núcleo humano e sua territorialidade.

[...] encontramos na EFASE uma parcela representativa da diversidade camponesa presente no semiárido, com diversos modos de viver e de cultivar, de organização, expressando os distintos movimentos sociais ou organizações populares. Assim, as manifestações do campesinato, podem ser vistas/materializadas dentro da escola, especialmente entre os/as jovens estudantes que se identificaram durante a pesquisa,

¹² A primeira turma possuía estudantes de 3 municípios (Monte Santo, Itiúba, Cansanção). Atualmente a EFASE abrange 2231 municípios: Andorinha, Antônio Gonçalves, Araci, Capim Grosso Bom Jesus da Lapa, Campo Alegre de Lourdes, Campo Formoso, Cansanção, Canudos, Carinhanha, Casa Nova, Conceição do Coité, Euclides da Cunha, Itiúba, Jeremoabo, Jacobina, Juazeiro, Monte Santo, Nordestina, Pindobaçu, Ponto Novo, QueimadasOuroândia, Pilão Arcado, Pindobaçu, Quijingue, Remanso, Retirolândia, Santa Luz, SerrinhaSento – Sé, Senhor do Bonfim, Serra do Ramalho, Sobradinho, Uauá e, Valente, Xique – Xique.

a exemplo dos quilombolas, fundos de pasto, assentados/as da reforma agrária, pequenos/as agricultores/as, entre outras. (SILVA, 2012, p. 85).

O Projeto Político Pedagógico da EFASE, cujos objetivos serão apresentados abaixo, foi construído em consonância com os atributos sociais, políticos, culturais, econômicos e ambientais dessa porção do semiárido brasileiro, marcada por conflitos agrários (resquícios da estrutura fundiária mais antiga do país), educação burguesa alienadora e depreciativa da vida no campo. Ele reflete o anseio das comunidades sertanejas na busca por educação, trabalho e dignidade nas terras secas nordestinas, uma educação que esteja profundamente comprometida com o contexto singular e desafiador deste que é a região semiárida mais povoada do mundo.

A EFASE tem, entre seus objetivos, atuar na formação integral de agricultores e filhos de agricultores para que possam atuar e transformar suas realidades enquanto sujeitos coletivos, uma vez que os alunos que estudam na referida escola são, obrigatoriamente, indicados por alguma organização ou associação comunitária nas quais os estudantes estão inseridos. Isso se deve à corresponsabilidade na formação/educação, uma vez que a escola não educa sozinha. A família, a comunidade, os movimentos sociais organizados são, também, como fora citada, os grandes educadores coletivos e o são também, no contexto particular onde atua a EFASE. São entidades parceiras que possuem responsabilidades para com os alunos que indicam à escola. Muitas dessas entidades atuam num processo formativo concomitante quando recebem alunos da EFASE para realização de estágio Tempo Comunidade, prestando contas à escola quanto ao desempenho dos educando nas atividades propostas pelas entidades parceiras ao final do mesmo.

No Projeto Político Pedagógico da EFASE constam os seguintes objetivos:

- ✓ Desenvolver atividades educacionais amplas, ajudando a aceleração do desenvolvimento do meio rural, sem perder os seus valores históricos e culturais;
- ✓ Oferecer ao meio rural uma liderança motivada e devidamente preparada para que possa estimular e orientar o desenvolvimento em geral, com ênfase ao aspecto comunitário;
- ✓ Reduzir o êxodo rural;
- ✓ Fortalecer a agricultura familiar;
- ✓ Difundir novas tecnologias;
- ✓ Valorizar o homem e a mulher do campo;
- ✓ Incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos;
- ✓ Desenvolver a solidariedade entre os pequenos agricultores;
- ✓ Tornar o jovem sujeito da sua própria história. (AREFASE, 2012, p. 7).

O instrumento operacional para orientar a prática da escola é o projeto pedagógico. Entende-se que este instrumento deve assegurar as condições para que os educandos sejam protagonistas das transformações nas comunidades, a partir das práticas de convivência com o Semiárido e da agroecologia, em vista de construir novas relações entre os seres humanos com a natureza, alicerçadas em um projeto que aponte para a emancipação humana.

Figura 10 – Aula prática de produção de silo e feno.



Fonte: Arquivo da EFASE, 2013.

A Pedagogia da Alternância adota, segundo Saviani (2013, p. 30), os seguintes princípios básicos:

1. A responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. Articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
3. Alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Famílias Agrícolas” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural. (SAVIANI, p. 30, 2012)

Ainda de acordo com Saviani (2013, p. 30), o processo de ensino-aprendizagem das Escolas Famílias Agrícolas se efetiva mediante os seguintes instrumentos didáticos-pedagógicos:

- ✓ Plano de Estudo, constituído por questões elaboradas em conjunto por alunos e professores-monitores;
- ✓ Caderno da Realidade, que acompanha o aluno em toda sua vida escolar e serve para ele registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes no Plano de Estudos;
- ✓ Viagens e visitas de estudo;
- ✓ Estágios;
- ✓ Visita às famílias;
- ✓ Avaliação. (SAVIANI, 2012, p. 30).

Faz-se necessário afirmar que as EFAs fazem alterações nos seus instrumentos pedagógicos sem, no entanto, abrir mão dos princípios que caracterizam a pedagogia da alternância. O Caderno da Realidade, por exemplo, se chama Caderno de Acompanhamento na EFASE. As EFAs podem fazer leves alterações no nome ou na forma como os instrumentos pedagógicos se processam a depender das condições específicas de cada realidade. Isso não fere nem os fundamentos da alternância nem a qualidade do trabalho pedagógico que caracterizam suas atividades.

Estes instrumentos pedagógicos e sua intrínseca relação com o contexto social, político, econômico e ambiental no qual os alunos estão inseridos lhes permitem ampliar consciência de classe, que possibilita desenvolver formas de intervenção no seu meio sócio profissional e promover significativas alterações nas relações sociais. A Pedagogia da Alternância praticada nas EFAs constitui-se, portanto, um sistema educativo que tem experimentado grandes êxitos na formação integral de seus sujeitos e na transformação da realidade, principalmente nas escalas local e regional.

Dos instrumentos supracitados, cabe destacar que o Plano de Estudo (PE) constitui a linha mestra da Pedagogia da Alternância. Ele é elaborado a partir de um diagnóstico participativo no qual escola e comunidades o constroem coletivamente.

4.1.2 Plano de Estudos

O Plano de Estudo, é o norteador de todas as temáticas trabalhadas naquele ano ou série escolar. As atividades formativas formais e não formais nas quais os alunos se envolverão no Tempo Escola (TE) e no Tempo Comunidade (TC) também partem do Plano de Estudo, por isso se pode afirmar, com propriedade, que esse modelo de escola dialoga diretamente com a realidade do educando, buscando construir novas relações sociais e formas de intervenção social capazes de promover, por exemplo, o desenvolvimento local sustentável.

O Plano de Estudo é o principal instrumento da Pedagogia da Alternância, pois todos os outros derivam dele e permitem que a dinâmica Tempo Comunidade (TC) - Tempo Escola (TE) estejam interligadas. A partir do que é debatido e pesquisado no TE, estimula-se a observação e prática no TC de forma a levar os resultados para serem trabalhados no TE e assim sucessivamente, com a inserção de outras temáticas do Plano de Estudo. (PINTO; GERMANI, 2013, p. 11).

O Plano de Estudo é a referência e o ponto de partida para o trabalho pedagógico da EFA, pois é a partir dele que a realidade do estudante é problematizada, gerando assim conteúdos, indagações e soluções práticas a partir da intervenção do estudante na alternância do Tempo Escola para o Tempo Comunidade.

[...] o Plano de Estudo permite que os temas ligados ao contexto vivido pelo aluno se tornem o eixo central de sua aprendizagem. A princípio o aluno desenvolve temas mais simples ligados ao cotidiano familiar, para depois caminhar em direção a temas mais complexos de caráter sócio-econômico. Permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos a nível curricular. O Plano de Estudo é pois o elemento que reúne as interrogações e o diálogo, que organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico. É único e intransferível para cada grupo de alunos, pois cada grupo vive situações e interesses distintos. É ele que dá sentido pedagógico à alternância. O P.E. integra ação com reflexão, prática com teoria e vida na família com vida na escola. É um meio para a participação de todos os agentes locais comprometidos com a educação e informação dos jovens. É o meio para o diálogo entre os pais e os filhos, alunos e monitores, escola e família dos alunos. (REFAISA, 2012, p. 10)

Ou seja, o Plano de Estudo

[...] é a base para o diálogo com a família e comunidade. Através dele se opera a integração da 'vida com a EFA' criando, no aluno, o hábito de ligar a reflexão à ação e de partir da experiência para a sistematização científica. [...] O Plano de Estudo parte de uma *SUPOSIÇÃO* para chegar a uma *COMPROVAÇÃO*. (REFAISA, 2012, p. 10, grifo do autor).

Tabela nº 1 – Planos de Estudos (PE's) do Ensino Fundamental da EFASE.

PLANOS DE ESTUDO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
P.E. 6º ANO	P.E. 7º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Família/comunidade • Clima • Água • Saúde • Alimentação e nutrição 	<ul style="list-style-type: none"> • Associação • Acesso à terra • Culturas agrícolas • Criações • Comercialização
P.E. 8º ANO	P.E. 9º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho • Meio ambiente • Educação • Meios de comunicação • Meios de transportes/educação para o trânsito 	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero • Movimentos sociais • Reforma agrária • Agroindústria • Sistema de produção

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EFASE, 2012, p. 30.

Como os temas geradores propostos por Paulo Freire, os PE's também estão ancorados em temas do cotidiano vivencial. Os conteúdos são gerados a partir dos temas centrais de cada PE de acordo com a série/ano escolar.

As escolas que adotam a pedagogia da alternância, como a EFASE, utilizam também diversos outros instrumentos pedagógicos no processo de avaliação como: Atividade de Retorno (AR), Projeto Profissional do Jovem (PPJ), Estágios, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Serões, Caderno de Acompanhamento, Viagens de Estudo, Visita às Famílias, Aulas Práticas, etc.

4.1.3 Atividade de Retorno

A Atividade de Retorno é um dos principais instrumentos pedagógicos da Escola Família Agrícola do Sertão porque propicia o envolvimento do aluno com a comunidade favorecendo a formação sócio profissional e preparando o estudante para o exercício profissional na prática e não apenas na teoria. As atividades práticas do/no Tempo Comunidade são muito importantes porque permitem a formação e a interação social do aluno com a comunidade e promove a difusão dos conhecimentos adquiridos na escola em benefício da comunidade. A Atividade de Retorno permite que os conhecimentos, técnicas e tecnologias muitas vezes restritas ao ambiente escolar sejam transmitidos e multiplicados pelos estudantes nas suas respectivas comunidades ampliando o alcance e a utilidade social do saber.

No caminho inverso, quando os alunos retornam do Tempo Comunidade para o Tempo Escola, levam saberes, dúvidas e problemas que são colocados em comum (socializados) na unidade escolar para retornar à comunidade no final da sessão de aulas. A colocação em comum, ou socialização das experiências do Tempo Comunidade é de grande importância no processo formativo porque o aluno assume uma postura ativa ao problematizar sua própria realidade local e compará-la com os demais estudantes. O ato de debruçar-se sobre a realidade vivenciada pelo educando é advogada por Paulo Freire ao afirmar que o

Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões e pontos de vistas sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou de desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p. 48).

O conteúdo reflete, portanto, a realidade posta, que desafia o educando a buscar soluções para as contradições do dia-dia. A Educação do Campo é, sobretudo, uma educação contextualizada que precisa manter uma relação umbilical com a realidade, estabelecendo relações horizontais sem colonização do saber ou supervalorização de visões de mundo e ação sobre ele. Freire nos lembra que

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1987, p. 49).

Através da Atividade de Retorno o aluno se torna o elo fundamental entre escola e comunidade aproximando saberes e experiências e angústias para que, dialogando, possam convergir no desenvolvimento socioterritorial na sua totalidade.

Esse princípio educativo que concilia escola, vida e trabalho, consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na EFA e no meio, permitindo o descobrimento da vida pela reflexão. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da EFA, buscando a conciliação entre a escola e o fazer, permitindo ao jovem não desligar-se da sua família e do seu meio. A EFA é o lugar privilegiado para a escuta e reflexão dos problemas que o jovem vive em seu meio. Por um lado, receptora dos problemas e por outro, propulsora da ação refletida. O aluno é um sujeito ativo deste processo, numa dinâmica permitida por instrumentos metodológicos específicos. Capta as indagações e problematizações provindas das realidades de suas vidas familiar e comunitária e as leva a EFA, colocando em comum, comparando com as dos demais colegas, analisando, interpretando e generalizando. Dessa forma, considera que a pessoa se educa mais pelas situações em que vive do que apenas pelas tarefas que realiza na escola. (REFAISA, 2012, p. 7).

A Atividade de Retorno é construída coletivamente dias antes de o educando voltar para sua comunidade, devendo retornar à escola com a atividade realizada e fazer uma socialização da sua experiência sócio profissional da alternância. Nesse caso a teoria dialoga com a prática e isso faz toda a diferença em se tratando de Educação do Campo. O diálogo permanente com as comunidades propiciado pela Atividade de Retorno possibilita a revisão constante de seu Projeto Político Pedagógico frente à realidade complexa e dinâmica que desafia toda a comunidade escolar que atua na formação dos novos sujeitos sociais na contemporaneidade.

A Atividade de Retorno é, como mencionado, um dos principais instrumentos não só pedagógico, mas de transformação da realidade sertaneja. Ele se converte, na verdade, num

poderoso instrumento de transformação sócio espacial que amplia a capacidade de convivência com o semiárido – um dos objetivos da EFASE contidos em seu PPP, sua carta de intenções enquanto escola camponesa dentro do semiárido. A Atividade de Retorno comprova a função social da escola na transformação da realidade, pois o saber desenvolvido no ambiente escolar não pode e não deve jamais ser monopólio da escola. Pelo contrário: a escola tem, obrigatoriamente, uma função social, tem que estar aberta à sociedade e suas indagações. A escola deve, no nosso entender, estar aberta às demandas sociais principalmente no seu território de atuação, pois a escola não deve estar fechada em si mesma e sim estar aberta à comunidade, à serviço da transformação e promoção da sociedade.

Alguns alunos entrevistados durante a pesquisa destacaram a Atividade de Retorno como ferramenta fundamental na troca de saberes entre suas comunidades e escola além de reconhecer o caráter transformador que isso tem. A Atividade de Retorno propicia o envolvimento do aluno com a comunidade, refletir sobre os problemas da comunidade, favorece a formação profissional e se prepara para o exercício profissional na prática e não apenas na teoria, afirmou Matheus Santos da Silva, ex-aluno da EFASE. Roni Gabriel França Nascimento (ex-aluno) disse que a AR permite a formação e interação social do aluno com a comunidade e ajuda a utilizar os conhecimentos em prol da comunidade.

A Atividade de Retorno realizadas no Tempo Comunidade se converte então num importante instrumento de extensão rural, tão necessário ao camponês, historicamente preterido pelas políticas públicas. É, portanto, uma atividade que une teoria e prática promovendo transformação como resposta às necessidades do meio social.

4.1.4 Projeto Profissional do Jovem

O Projeto Profissional do Jovem (PPJ) é um dos instrumentos pedagógicos fundamentais que mais contribui com a formação técnica e sócio profissional do estudante. O PPJ possibilita desenvolver no educando conhecimentos sobre a economia local onde o educando está inserido desenvolvendo habilidades de percepções sobre a viabilidade ou não de seu Projeto Profissional do Jovem tendo em vista o conjunto de fatores da realidade local que podem influenciar no sucesso de sua atividade econômica.

[...] também chamado de ‘projeto de inserção profissional’, ‘projeto de vida’, ‘projeto pessoal’. É o resultado de uma análise minuciosa da situação histórico-familiar, da infraestrutura para a produção agropecuária, do planejamento produtivo, das condições ambientais e climáticas, das políticas públicas, da realidade do comércio e do mercado consumidor, dos aspectos artísticos-culturais, entre outros, que caracterizam a realidade do estudante, no âmbito familiar, do seu município e de sua região que, aliados aos conhecimentos pedagógicos proporcionados pela proposta metodológica do CEFFA, à aptidão do jovem, à motivação e planejamento, constituem sua proposta de inserção profissional. (SANTOS; PINHEIRO, 2005, p. 41 apud BEGNAMI, 2013, p. 235).

Aplicado apenas aos estudantes do Ensino Médio, ele possibilita o exercício profissional antes mesmo do término dos seus estudos na unidade escolar. O estudante desenvolve, sob orientação de um monitor, seu projeto de experimentação profissional que precisa estar em sintonia com a realidade cultural, econômica, social e ambiental de sua comunidade. No processo de elaboração, o educando estuda a realidade na qual seu projeto se desenvolverá. Analisa, por exemplo, a viabilidade social, econômica e ambiental para só em seguida o estudante começar sua implementação.

Muitos projetos destinados ao semiárido, quando elaborados sem a participação de seus principais protagonistas/atores se mostram ineficiente por apresentarem incongruências que não raro levam ao fracasso de suas ações e intencionalidades. As escolas de Educação do Campo como as que utilizam a Pedagogia da Alternância compreendem o papel/princípio pedagógico-formativo do trabalho na construção de novas relações sociais e de produção que transformam qualitativamente a vida no semiárido.

Trabalho e estudo são os pares dialéticos fundamentais no processo de construção ou transformação da realidade. São, na pedagogia da alternância, elementos intrínsecos dotados de intencionalidades que se materializam no espaço a partir da ação concreta de seus sujeitos coletivos. Os saberes, as práticas e as tecnologias socialmente construídos precisam ser objeto de reflexão dentro da escola para que esta possa contribuir com a sistematização dos saberes socialmente validados e se possível melhorados, tendo como “norte” a convivência com o semiárido.

4.1.5 Estágios

Os Estágios auxiliam e diversifica a aprendizagem do estudante ao possibilitar contato, vivência e experiência com outras realidades. Os estágios são experiências formativas extraclasse de grande relevância para a formação profissional, social e técnica de educando. O estudante vivencia as mais variadas experiências em diferentes ambientes, normalmente em entidades parceiras da EFASE que recebe os alunos por um período vivencial de que varia de duas semanas a 2 meses (estágio de conclusão para alunos do 4º ano). Ao final desse período de estágio, a entidade parceira, preenche um questionário avaliando o desempenho do estudante a partir das atividades por ele realizadas junto à instituição parceira.

Os estágios oferecem ainda ao estudante a possibilidade de inserção no mercado de trabalho nas mais variadas instituições, secretarias, sindicatos e demais organizações pelas quais passou e se identificou como estudante, auxiliando nas escolhas profissionais durante e depois de formado no Curso Técnico em Agropecuária.

4.1.6 Trabalho de Conclusão de Curso

No último ano do curso técnico, o estudante realiza o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Trata-se de pesquisar e explorar um tema de interesse do estudante através do qual ele pode aplicar na comunidade os conhecimentos que se aprende na escola. O tema do TCC é de livre escolha do estudante, podendo ser de natureza técnica ou social ao qual o educando se propõe investigar e comunicar suas descobertas para toda a turma (socialização) no último ano de curso. Muitos estudantes fazem pesquisas técnicas ligadas à agropecuária para aumentar ou melhorar a produção nas suas comunidades. Suas pesquisas costumam ser socializadas nas comunidades onde moram, ajudando os produtores no melhoramento, engorda ou manejo dos rebanhos, na agroecologia ou mesmo na inserção familiar nos programas sociais.

Os trabalhos apresentados, que resultam das pesquisas realizadas pelos alunos da EFASE ampliam a base de conhecimentos para o estudante-pesquisador, para os demais estudantes que presenciam as descobertas da pesquisa, para a equipe de monitores que acompanha e auxilia na pesquisa e finalmente para a comunidade da qual o estudantes é oriundo uma vez que o estudante é também produtor de conhecimentos, de saberes e mais do que isso, o conhecimento produzido passa a ser de domínio e utilidade pública, que,

diferentemente do saber produzido na academia, principalmente naquelas universidades privadas, se tornam propriedade particular sem função social.

4.1.7 Serões

Os serões são espaços de atividade complementares e ou discussões acerca de um tema abordado na aula ou de importância relevante para a formação dos estudantes. Ele acontece na parte da noite e costuma ser muito diversificado, podem ser para estudo ou serões com atividades recreativas e descontraídas para aliviar a tensão acumulada durante o dia. É no espaço/momento dos serões que os alunos podem ensaiar e ou apresentar peças teatrais para outras turmas ou para todas as turmas da escola.

4.1.8 Viagens de Estudo

As viagens de estudo permitem que os estudantes conheçam outras experiências de organização social, novas técnicas de produção, de convivência com o semiárido ou mesmo eventos culturais e religiosos fora do ambiente escolar. Elas possibilitam o intercâmbio de conhecimentos diversos como os de natureza social, cultural e técnica além de tecnologias desenvolvidos por outros atores e agentes coletivos e mesmo individuais, ajudando na formação diversificada do técnico em agropecuária para além da área técnica. As visitas acontecem, normalmente, em entidades parceiras da EFASE, reforçando assim o papel de co-formadores desses sujeitos coletivos que atuam no semiárido. A Pedagogia da Alternância é caracterizada exatamente pela contribuição dos múltiplos atores que atuam no processo formativo do jovem camponês, enriquecendo a experiência e adquirindo novos saberes.

Figura 11 – Viagem de estudo com trabalho de campo. Produção do banco de proteínas no assentamento Morada Nova, Cansanção-BA.



Fonte: ANDRADE, 2015.

4.1.9 Caderno de Acompanhamento

No caderno de acompanhamento os estudantes registram todas as experiências que vivenciam nos mais diferentes espaços e situações formativas. Registram as atividades do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, manifestando sua opinião e crítica sobre cada atividade que experimentou durante as sessões de cada ano letivo. Um dos itens do caderno é a auto avaliação que o estudante faz de seu próprio desempenho. Esse instrumento ajuda na autocrítica do aluno e no desenvolvimento de sua autonomia enquanto sujeito ativo do processo de ensino/aprendizagem.

4.1.10 Visitas às Famílias

As visitas realizadas pela escola junto às famílias e comunidades permitem conhecer melhor o contexto social do qual o estudante é oriundo, auxiliando na compreensão do seu universo familiar e suas implicações no processo de aprendizagem dentro e fora da unidade escolar tendo em vista a alternância dos Tempo/espacos de aprendizagem. Não devemos nos esquecer que a Pedagogia da Alternância parte da realidade concreta e suas ações pedagógicas estão voltadas para a realidade da qual seu público é oriundo. As visitas também ajudam no processo educativo dos estudantes porque a família assume seu papel inalienável na educação de seus próprios filhos e filhas, auxiliam no trabalho da EFA ao reservar/garantir tempo para que seus filhos e filhas realizem as atividades do Tempo Comunidade.

As famílias são parceiros fundamentais na Pedagogia da Alternância e sua presença na unidade escolar é digna de grande apreço para o processo de ensino/aprendizagem¹³. Elas se sentem corresponsáveis pela educação de seus filhos e filhas e ouvem da equipe de monitores como está o desempenho do estudante e suas possíveis dificuldades na assimilação de conteúdos e de atitudes de convivência e nas atividades técnicas e diárias. A equipe de monitores consegue, à um só tempo, compreender o universo familiar e social desse estudante e como isso contribui ou afeta o desempenho escolar na EFASE ou nas atividades externas que complementam a formação.

A Pedagogia da Alternância é caracterizada pelo compromisso dos monitores para com a realidade dos alunos. No processo pedagógico os educandos estão diretamente envolvidos na aprendizagem, pois sua ação pedagógica está voltada para a realidade, o contexto do aluno. A pedagogia proporciona maior atenção por parte dos monitores da EFASE aos estudantes e os problemas vivenciados nas suas comunidades, assentamentos, comunidades quilombola, comunidades tradicionais de fundo de pasto ou mesmo estudantes da zona urbana. Um dos diferenciais da EFASE é proporcionar formação integral (omnilateral) na qual o educando recebe formação humana e técnica para que possa se colocar e atuar na sociedade e, mais precisamente, dentro de seu contexto político, econômico, social e ambiental.

¹³ Devemos nos lembrar que a escola não educa sozinha. Esse é um dos elementos fundamentais da pedagogia da alternância: o papel ativo da família no processo formativo dos seus filhos(as), assumindo assim seu papel inalienável, insubstituível.

O envolvimento do educando com sua comunidade, quando esta não é uma prática habitual do estudante, é estimulado pela EFASE para que este tenha um “chão concreto” de experiência no seu segundo espaço/tempo de aprendizagem: o tempo comunidade. O espaço/tempo comunidade é um prolongamento do processo de ensino/aprendizagem que se inicia durante o espaço/tempo escola e que continua na família/comunidade. Ele possibilita reflexão e problematização da realidade concreta do educando, levando aspectos da vida familiar/comunitária para dentro da escola e dela retornando para a vida familiar/comunitária.

A educação baseada na Pedagogia da Alternância considera que a formação no meio rural, para ser completa, depende das experiências vividas na escola, na família e na comunidade. A Pedagogia da Alternância estabelece uma relação entre o meio em que vive o aluno e a EFA. Esses não são instituições antagônicas e excludentes, mas constituem de fato uma unidade na diversidade de situações. Do meio é que surgem as indagações, as inquietações, os problemas. (REDE DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS INTEGRADAS DO SEMIÁRIDO, 2012, p. 7).

As EFAs promovem a aprendizagem do estudante a partir da reflexão e problematização da realidade vivida pelo aluno no seu cotidiano. Assim, a educação contextualizada, parte do meio social familiar/comunitário, político, econômico, cultural e ambiental no qual o educando está inserido, estudar a realidade e aprender a utilizar os recursos humanos e naturais de forma sustentável, ensina métodos de preservação da natureza, como utilizar sem degradar/exaurir, a reutilizar para melhor viver no sertão.

4.2 Atividades e Projetos Desenvolvidos pela EFASE

A Escola Família Agrícola do Sertão é, certamente, uma das unidades escolares que mais contribui com o desenvolvimento socioeconômico e territorial na perspectiva de convivência com o semiárido. A referida escola atua na educação e formação de jovens camponeses, incentiva o trabalho coletivo (mutirões) e ajuda a manter a organização social nas comunidades, sobretudo nas associações de trabalhadores e trabalhadoras rurais ou grupos de produção e beneficiamento de frutas típicas da caatinga.

Além das atividades internas, a EFASE desenvolve atividades formativas nas comunidades, contribuindo com a formação/educação de jovens e adultos nas comunidades das quais recebe estudantes. Entre as atividades externas desenvolvidas pela EFASE estão:

trabalhos com viveiros de mudas da caatinga, formação técnica para agricultores e filhos de assentados, construção de aprisco no sistema intensivo, que ajuda a conter o superpastoreio e degradação da caatinga, aulas práticas e teóricas de agricultura e zootecnia que melhoram a compreensão do espaço com suas particularidades e complexidade. As atividades pedagógicas de EFASE estão voltadas para o ensino contextualizado objetivando a convivência com a realidade sertaneja do semiárido nordestino. Ela qualifica seus alunos a desenvolver práticas de convivência com o semiárido, produzir tecnologia a partir do que ele aprendeu e repassar esses conhecimentos nas suas comunidades.

4.2.1 Projeto do Licuri

O Projeto do Licuri teve início em 2009, a partir de um diagnóstico feito nas comunidades sertanejas, nas quais se percebeu muito desperdício do licuri, que era escoado para beneficiar outros lugares e interesses. A EFASE apresentou uma proposta pequena à Coordenação Ecumênica de Serviço (CESE) que permitiria agregar valor ao licuri. O projeto busca beneficiar e valorizar o licuri, fruto do licurizeiro (*Syagrus coronata*) cuja amêndoa, depois de processada se transforma em diversos produtos como óleo para frituras, cocadas, licores, shampoos, sabonetes, e doces diversos. Seus derivados ainda são sub explorados e ainda pouco conhecidos.

O Projeto do Licuri tem garantido a sustentabilidade de muitas famílias do semiárido a partir da valorização econômica e social dessa importante atividade extrativista. A silvicultura é um dos pilares da sustentabilidade no semiárido brasileiro a partir da compreensão e implementação de práticas sustentáveis que permitem conciliar extração e conservação dessa importante palmeira sertaneja.

O Projeto do Licuri resultou na construção de uma unidade de beneficiamento, na qual o produto é processado (quebrado, descascados, moído, prensado) e agregado valor contribuindo assim com a geração de emprego e renda com sustentabilidade, condições fundamentais no contexto do semiárido.

A aquisição da pequena prensa adquire grande importância sócio ambiental que consolida mais um compromisso da EFASE com as comunidades sertanejas. O projeto conta agora com 6 unidades de pré-processamento em 6 comunidades diferentes equipadas com

duas máquinas cada (despeladeira e quebradeira). Dessas comunidades, a produção é vendida para a unidade de beneficiamento localizada dentro da EFASE onde a amêndoa é prensada e se transforma em óleo e torta. O óleo é vendido para uma saboaria no município de Euclides da Cunha. A torta (licuri prensado), que é excelente substituto da soja, é usado na alimentação animal e é muito procurado, principalmente na época da seca. Em 2014, a EFASE comprou cerca de 90 toneladas de amêndoas das comunidades e produziu cerca de 36 toneladas de óleo. O Projeto do Licuri tem auxiliado na geração de emprego e renda, no resgate da dignidade e na convivência com o semiárido.

O projeto tem ajudado a recuperar a dignidade do sertanejo ao proporcionar geração de renda e eliminar a figura do atravessador que ficava com a maior parte da renda. Antes da construção da fábrica (unidade de beneficiamento) os atravessadores pagavam entre R\$ 0,30 e R\$ 0,40 centavos por quilo de amêndoas. Com o projeto, paga-se cerca de R\$ 1,80 por quilo de amêndoa (licuri) pronto. São ao todo 26 grupos de mulheres que trabalham extraíndo licuri de forma sustentável que mudou a vida de muitas comunidades sertanejas. A parceria com a Associação Regional de Economia Solidária (ARESOL) resultou na fundação de uma cooperativa. (LOPES, 2014).

O projeto não é só econômico, é também organizacional. Muitas mulheres sentem vergonha em dizer que são quebradeiras de licuri (LOPES). As diferentes fáceis do projeto do licuri tem aumentado a visibilidade do trabalho da EFASE em toda a região por casar a questão social com a questão ambiental. As unidades de pré-processamento espalhadas pelas comunidades tem aproveitado quase que integralmente o licuri. Seu pelo (polpa seca), se transforma numa ração energética similar ao milho, cujo valor pode custar R\$12,00 por quilo. Sua amêndoa se transforma em óleo e torta, e a casca, antes desperdiçada, se transforma em combustível, queimado junto à lenha nas fábricas de tijolos em diferentes lugares. Há, portanto, ganho social e ambiental numa mesma atividade.

4.2.2 Assistência Técnica e Extensão Rural

O trabalho de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) é um projeto governamental de assistência técnica junto aos produtores rurais do qual participaram alunos, ex-alunos e até monitores da EFASE. O ATER constitui um excelente exercício profissional para técnicos em agropecuária, muitos dos quais formados na EFASE, atuarem na melhoria das condições de vida das comunidades sertanejas. O trabalho desenvolvido na EFASE, com a

formação de técnicos em agropecuária e suas atividades de campo no Tempo Comunidade são, também, atividades de extensão rural, pois os estudantes estão levando às suas comunidades conhecimentos técnicos valiosos que ajudam a melhorar a produção agropecuária que auxiliam na convivência com o semiárido. A Atividade de Retorno, já abordado acima, cumpre atualmente o papel de assistência técnica e extensão rural.

4.2.3 Projeto Mais Água: Captação de Água para Produção no Semiárido Baiano

O projeto Mais Água: Captação de Água para produção no semiárido baiano é financiado pelo Governo do Estado da Bahia, através da Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (SEDES), e o Governo Federal, via Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Sua missão é 'Contribuir para a qualidade de vida no Semiárido baiano, através da construção e disseminação de referências de conquista da cidadania e de desenvolvimento sustentável' (PROJETO MAIS ÁGUA, 2013, p. 1).

Muitos dos profissionais que atuam no projeto são técnicos (ex-alunos) formados na EFASE que atuam em diversos municípios e dezenas de comunidades por grande parte do semiárido baiano, ajudando a melhorar a produção e a renda, a partir da implementação de tecnologias sociais de captação e armazenamento da água das chuvas.

Nenhum projeto de desenvolvimento socioterritorial para o semiárido deve prescindir de captação e armazenamento de água. O projeto atua em várias frentes de ações que visam captar e armazenar água com a construção de barragens subterrânea, construção de cisternas, cisterna calçadão e perfuração de poços para que possam ajudar na produção camponesa. No semiárido, a matemática básica afirma que 'mais água disponível é igual a maior qualidade de vida e melhora na produção de horticultura, horta verão bem como melhoria dos rebanhos de caprinos, ovino, bovinos entre outros'.

Na Chapada Diamantina, os ex-alunos da EFASE atuam na construção de estrutura hídrica de produção, atendendo diretamente 1600 famílias.

No município de Saúde, o projeto que a EFASE atua visa construir 1080 cisternas de consumo. Isso carrega na região um reflexo muito grande. "Não estamos só dentro da escola" (LOPES, 2015).

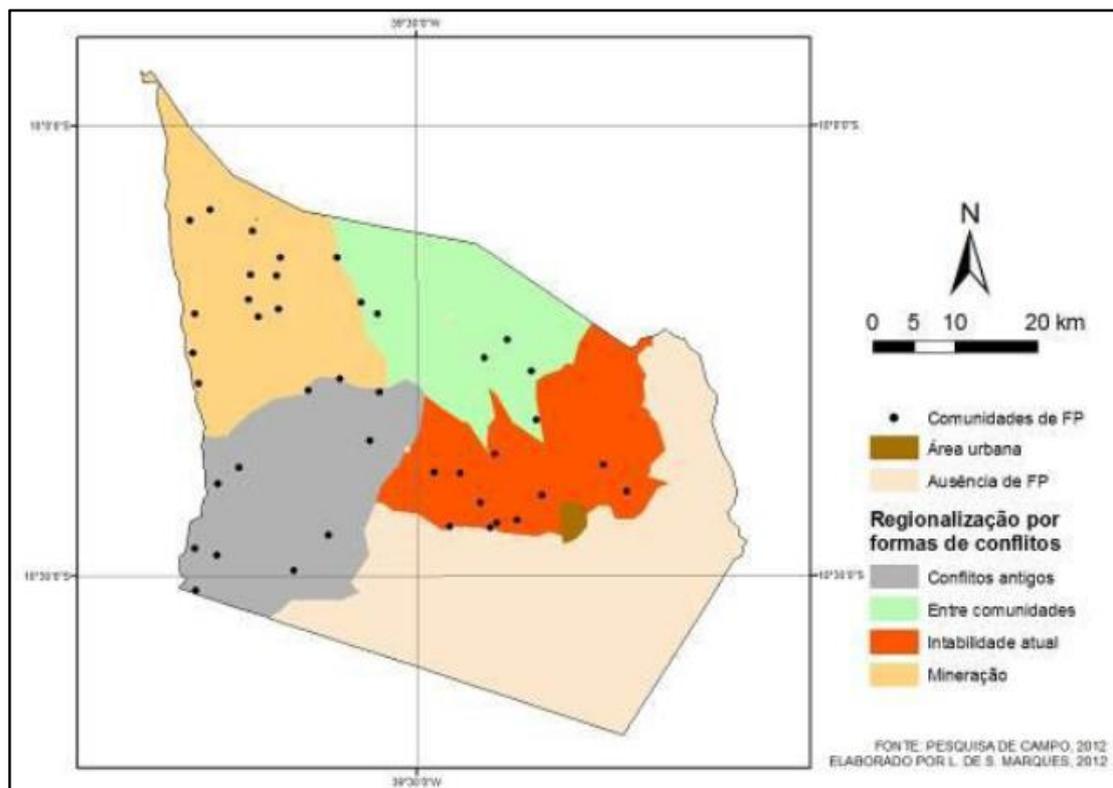
As atividades pedagógicas e projetos desenvolvidos pela EFASE são apresentados e discutidos nas duas assembleias anuais que acontecem nas dependências da escola. Nessas ocasiões as atividades e projetos são apresentados e debatidos com suas entidades parceiras. As assembleias gerais compostas por pais, monitores, diretores, alunos e demais parceiros compõem a instância máxima da AREFASE (entidade mantenedora da EFASE), cujas decisões incidem diretamente no trabalho pedagógico e nos projetos desenvolvidos ou acompanhados pela escola. As possíveis mudanças no regimento interno da escola, por exemplo, acontecem exatamente nesse momento, comprovando o caráter coletivo do trabalho da Pedagogia da Alternância. Assim, as angústias, as conquistas do trabalho político pedagógico dentro e fora da escola são socializadas, discutidos, criticados e, quando possível, melhorados a partir das contribuições de seus parceiros fundamentais.

4.3 A Relação da EFASE com as Comunidades de Fundo de Pasto

A EFASE é uma instituição escolar profundamente comprometida com o desenvolvimento local sustentável no seu território de atuação. As diversas atividades por ela desenvolvidas dentro e fora das suas dependências como fora apresentado (instrumentos pedagógicos e projetos) ajudam a transformar a realidade sofrida de dezenas de comunidades sertanejas, o que tem gerado respeito, admiração e reconhecimento de suas atividades desde os primeiros anos de sua existência.

Estamos falando de uma escola comprometida com o desenvolvimento socioterritorial sustentável que valoriza os saberes socialmente produzidos a partir da troca de conhecimentos, principalmente sobre o meio natural no qual se localizam as dezenas de comunidades do seu campo de atuação. A EFASE está localizada dentro de um Fundo de Pasto, nas terras cedidas pelas comunidades de fundo de pasto de Lagoa do Pimentel e Capivara. As atividades pedagógicas teóricas e práticas da EFASE estão ancoradas nos princípios da sustentabilidade, condição *sine qua non* para o que podemos chamar verdadeiramente de desenvolvimento, em oposição às práticas de desenvolvimento capitalista que produz pesados ônus à natureza, o que nos permite concluir que este último se trata de um desenvolvimento apenas dos processos de acumulação de capital, uma vez que sua realização representa a destruição da natureza.

Mapa 6. Distribuição dos fundos de pastos em Monte Santo.



Fonte: Marques, 2012.

A presente pesquisa foi realizada nas comunidades de fundos de pasto de Lagoa do Pimentel (onde se localiza a EFASE), Monte Alegre, Paredão do Lou (município de Monte Santo) e Morada Nova (município de Cansanção). A pesquisa trouxe elementos importantes no que concerne ao compromisso da EFASE com o desenvolvimento sustentável no seu território de abrangência pelo semiárido, com destaque para as comunidades de fundo de pasto citadas.

Uma das maiores contribuições da EFASE no desenvolvimento do semiárido é justamente criar, assessorar ou operacionalizar projetos selecionados em editais e chamadas públicas. Alguns deles são implantados na EFASE para melhor preparar seus alunos e futuros técnicos para atuarem nas dezenas de comunidades do semiárido nordestino. Outra parte chega a dezenas de comunidades que possuem alunos ou ex-alunos da EFASE, técnicos já formados que desenvolvem trabalhos de assistência técnica e atividades sociais que melhoram a vida dessas comunidades.

Os moradores das comunidades pesquisadas relataram o quão diferente é a educação oferecida pela EFASE aos jovens que nela estudam ou estudaram. Para os entrevistados, os alunos e técnicos já formados na EFASE estão preparados para viver e conviver com/no semiárido. Eles aprenderam a aproveitar coisas que antes eram desperdiçadas como água e

ração, aprendem, por exemplo, a fazer limpeza de quintais, reduzir a produção do lixo, construir hortas, fazer manejo de animais, curtir esterco para adubar as plantas e melhorar sua produção.

A comunidade de Paredão do Lou, abandonada pelo poder público municipal, já foi contemplada com diversos projetos de grande importância àquela comunidade como: aquisição de forrageira, projeto de caprinos e perfuração de poços artesianos. Aqui cabe destacar o protagonismo dos jovens alunos que estudam ou estudaram na EFASE, por meio da qual adquirem o conhecimento técnico necessário para ‘tocar’ projetos que chegam à comunidade via EFASE ou por ela foram indicados e são implantados em diversas comunidades.

Segundo Elias Rodrigues Guimarães (2014), morador da comunidade de Fundo de Pasto Paredão do Lou, município de Monte Santo,

O aprendizado é muito diferente das outras escolas. Os alunos já saem com formatura para técnico. Ensina a conviver com o semiárido e aproveitar coisas que antes eram desperdiçadas como água e ração [...] a formação das EFAs é diferente, prepara o aluno a viver no contexto. (GUIMARÃES, 2014).

As atividades educativas da EFASE influenciaram até no comportamento habitual dos moradores da comunidade de Paredão do Lou quanto à forma de utilizar a caatinga. Segundo Maria de Fátima (2015), moradora da referida comunidade, as famílias aprenderam a cuidar melhor da caatinga.

A escola sempre conscientizou na questão de preservar o meio ambiente, os alunos que estudavam/estudam lá que repassam pras comunidades, que fazem reunião na associação, que trazem os conhecimentos de lá pras comunidades e muitas pessoas aqui fazem as experiências, tipo tratar da terra. Antigamente muita gente fazia muita queimada e foi graças à escola que conscientizou, que agente queimava achando que estava fazendo o bem. Depois que a escola veio aqui e que conscientizou as pessoas a maiorias das pessoas não faz mais isso [...] agente não tinha conhecimento, achava que era certo e todo mundo fazia. (MARIA DE FÁTIMA, 2015).

Fátima afirmou ainda que a EFASE contribuiu muito com sua comunidade de fundo de pasto. Aquisições de grande importância para a convivência com o semiárido como a forrageira, a picadeira e o poço comunitário. Este último foi perfurado pela paróquia, mas como o dinheiro não deu para pagar, a EFASE complementou, contribuindo também com

acompanhamento técnico. O projeto da construção de uma das barragens teve grande ajuda de Nelson¹⁴, principalmente na orientação técnica e no auxílio à prestação de conta do projeto.

A comunidade já foi beneficiada com outros projetos de formação humana e técnica que tiveram a participação direta da EFASE, inicialmente na pessoa de Nelson como: projeto de 40 cisternas, energia solar, produção de polpas (beneficiamento de frutas típicas da caatinga) juntamente com a EFASE e ARESOL.

O trabalho da EFASE, segundo seus moradores, melhorou a vida da comunidade. Seus ex-alunos estão trabalhando em prol da comunidade. Elesandra Simões Ribeiro, ex-aluna da EFASE, é a atual presidenta da Associação Comunitária Agropastoril de Paredão do Lou. Ele tem se mostrado preocupada com os problemas fundiários pendentes e com a possível ameaça da mineradora FERBASA como o que ocorre com o fundo de pasto vizinho (comunidade de Monte Alegre).

É preciso estar firme e organizado. O governo dá carta-branca para as mineradoras e isso compromete, ameaça todos os fundos de pasto. As mineradoras costuma dividir a comunidade, oferecendo empregos para todo mundo. Uma das táticas das mineradoras é pedir que os membros das comunidades alvo assinem papeis que supostamente trariam benefícios, empregos para os moradores daquelas comunidades. Muitas comunidades/associações já foram enganadas quando o presidente por inocência ou por possuir pouca instrução assinou papeis dessas empresas. (RIBEIRO¹⁵, 2015).

A comunidade de Morada Nova, localizada no município de Cansanção, semiárido baiano, como as demais comunidades citadas, tem sua economia baseada na pecuária de caprino e ovino. Um diferencial importante dessa comunidade são as ações voluntárias de reflorestamento da caatinga realizadas pelos seus moradores. A comunidade possui um viveiro composto por plantas nativas e forrageiras. A consciência coletiva da necessidade de se ter áreas de caatinga conservadas com vista à manutenção de seu modo de vida levou seus moradores a desenvolver reflorestamento espontâneo e o respeito às áreas de reserva legal e áreas de preservação permanentes (APPs), ações incomuns às comunidades que não são Fundos de Pasto.

As plantas forrageiras são posteriormente cortadas, trituradas e se transformam em alimento complementar para os rebanhos, que possui mais que a caatinga para se alimentar.

¹⁴ Nelson de Jesus Lopes é agrônomo e monitor da EFASE, sendo um de seus fundadores.

¹⁵ Elisandra Simões Ribeiro é ex-aluna da EFASE e atual presidenta da Associação Comunitária Agropastoril de Paredão do Lou.

Em uma atividade recente, os alunos da EFASE realizaram uma viagem de estudo de 2 dias para a comunidade de Morada Nova onde realizaram diversas atividades como: produção bancos de proteínas, curtir esterco e plantar hortas, vacina de caprinos entre outras. Foram dois dias de atividades práticas de extensão rural junto às famílias camponesas que em muito auxiliam a comunidade a desenvolver ou melhorar práticas de convivência com o semiárido.

A forte influência das atividades educativas e de extensão rural, como Atividade de Retorno, desenvolvida pela EFASE junto às comunidades sertanejas criaram grande identidade com as associações e famílias que compõem os Fundos de Pasto. Por isso, muitas famílias fazem questão de matricular seus filhos na (EFASE) por se tratar de uma escola de Educação do Campo que oferece educação contextualizada voltada convivência com o semiárido. As demandas sociais recebidas pela EFASE tornam seu trabalho pedagogicamente desafiante porque a pedagogia da alternância adotada pela escola procura dialogar não só com as generalidades mas também com as especificidades que formam o mosaico (complexidade) de semiárido nordestino.

A proposta pedagógica da EFASE e, sobretudo, a materialidade de suas ações pelo sertão fica evidente quando se ouve o testemunho de agricultores e criadores cujos filhos estudaram na EFASE: “o aprendizado é totalmente diferente. Na EFASE não tem igual na região” (SANTOS, 2015)¹⁶. Ele destaca ainda que os alunos da escola pública “não sabem viver no campo”. Ou seja, a escola pública não trabalha com a realidade do sertão, possuem conteúdos totalmente diferentes do contexto do seu público.

Aline Soares Santos, ex-aluna da EFASE e atual presidenta da Associação de Fundo de Pasto de Monte Alegre, destaca a “importância que a escola dá, de ligar os três elos: Escola – família – comunidade, [tendo o aluno no centro]” (SANTOS, 2015).

A manutenção do modo de organização social, cultural, territorial e produtivo das comunidades tradicionais depende de sua capacidade de resistência e coesão interna, mas também do reconhecimento, por parte do Estado, desse modo de vida e da regularização fundiária dos seus territórios. Seus moradores entendem que é fundamental buscar projetos que possam preservar o meio ambiente e manter a organização da comunidade. É importante, para isso, cultivar o associativismo e o espírito de coletividade, por meio de mutirões e a

¹⁶ Presidente da associação da comunidade de Morada Nova, município de Cansanção.

forma de se relacionar com o meio ambiente de forma sustentável pois não se pode extrair da natureza sem repor (SANTOS, 2015).

As comunidades tradicionais de Fundo de Pasto, embora dependam do reconhecimento e titulação de suas áreas pelo Estado, possuem autogestão que se traduz na preservação desse modo de vida e organização socioterritorial. Controlam ou proíbem o desmatamento e queimadas porque são práticas que atentam contra a qualidade ambiental e afetam seu modo de vida.

Para os criadores de, a caatinga é considerada uma área de preservação ambiental, sendo proibidas práticas depredatórias como queimadas, caça e desmatamento, pois acreditam que cada árvore cortada ameaça o equilíbrio do ecossistema como um todo, ameaçando a reserva das criações, comprometendo a sobrevivência das famílias e o futuro dos seus filhos. (SILVA et al., 2004, p. 42).

Outra preocupação dos Fundos de Pasto é com o superpastoreio que pode causar danos sérios à caatinga. Movida por essa preocupação, a ex-aluna da EFASE, Alana Alves Soares Santos, desenvolveu, em 2014, um TCC voltado para o problema do superpastoreio naquela comunidade, propondo, inclusive o recaatingamento de áreas de caatinga associado com manejos dos rebanhos de caprinos e ovinos.

Figura 12 – Área de enriquecimento da caatinga desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso na comunidade de Fundo de Pasto de Várzea de Fora.



O aluno Andreson de Souza Carvalho (do 4º anos de ensino médio) desenvolveu um riquíssimo e pioneiro trabalho de isolamento e enriquecimento de área de caatinga em processo de degradação na comunidade de fundos de pasto de Várzea de Fora, também em Monte Santo. Os dois exemplos citados fazem parte de um grande número de trabalhos de pesquisa e de intervenção direta dos estudantes na sua própria comunidade. Isso demonstra a capacidade de que a EFASE tem de despertar no estudante o olhar sobre sua própria realidade, só conseguido com uma educação contextualizada que parta realmente das inquietações do cotidiano.

Entre as principais dificuldades enfrentadas pelas comunidades sertanejas estão a regularização fundiária de seus territórios e a ausência ou ineficiência de políticas públicas. O território é a base existencial de qualquer comunidade, inexistindo, pois comunidade sem espaço físico soberano. A seca, apontada frequentemente como causadora de sofrimento e desgraça, não passa de um fenômeno natural, cíclico e cientificamente previsível, cujos efeitos sociais poderiam ser contornáveis ou reduzidos com ações do poder público, minimizando drasticamente seus efeitos sociais.

Quando existem, as poucas políticas públicas costumam se mostrar inapropriadas ou ineficientes para o contexto do semiárido.

Quando você planta um capim buffel, que só tem três meses de utilidade, enquanto a caatinga tem a vida toda para ela sustentar os animais. Seca de até três anos sem chover e ela está sustentando, então mostra que o capim é uma invenção do Sul, empurrado de goela à baixo e as pessoas não tem discernimento, ainda não tem entendimento que ela não é uma política voltada para essas comunidades, não só para fundos de pasto [...] outras comunidades do semiárido do nordeste. Tem outras formas de convivência. (LIMA, 2015).

A ausência ou negligência do poder público local quanto a construção de infraestrutura hídrica aponta para o continuísmo da antiga política clientelista de “combate à seca”, ligada umbilicalmente à “indústria da seca”. Embora desastrosa socialmente essa política de “combate à seca”, resquício da antiga política coronelista, é economicamente interessante para as elites nordestinas, que veem no assistencialismo, uma “mina de ouro” em torno da qual constroem grandes patrimônios particulares.

As comunidades de Monte Alegre e Paredão do Lou, no município de Monte Santo, diferentemente de muitas comunidades do referido município, praticamente desconhecem ações do poder público local na construção de infraestrutura hídrica. Essa ausência do

governo municipal acabou “premiando” o protagonismo das organizações comunitárias de moradores na busca de projetos diretamente na esfera estadual ou federal, contribuindo assim para uma relativa “autonomia” dos seus fundos de pasto, principalmente na redução dos efeitos sociais da seca.

A dinâmica climática, com sua irregularidade na distribuição geográfica, volumétrica e sazonal das chuvas, pode escassear o pasto para os rebanhos. Além disso, se o manejo animal não for feito com cuidado, poderá provocar problemas ambientais como o superpastoreio, que destrói as árvores jovens e as impede de atingir a idade adulta. Esse problema, verificado no fundo de pasto de Monte Alegre, compromete não só a caatinga como também a quantidade e qualidade dos rebanhos, incidindo diretamente na capacidade suporte caprinovinocultura como atividade dominante. Esse problema só não degrada completamente a caatinga porque os animais pastam nos fundos de pastos circunvizinhos.

Algumas comunidades desenvolvem práticas de enriquecimento da caatinga com plantas nativas consorciada com plantas exóticas para a produção de forragem nos tempos de escassez de pasto. Essa prática de enriquecimento da caatinga acontece, por exemplo, no assentamento e fundo de pasto Morada Nova, no município de Cansanção. A produção de feno e silo, também desenvolvida na EFASE como parte do programa pedagógico permite que seus alunos disseminem os saberes de reserva alimentar para diferentes comunidades camponesas. São práticas que ajudam na convivência com o semiárido principalmente nos tempos de secas prolongadas, que podem durar anos.

É através das Atividades de Retorno, no Tempo Comunidade, que os estudantes realizam atividades diversas, multiplicando o saber adquirido ou sistematizado na escola, como produção de banco de proteínas, viveiros, apriscos, pocilgas, técnicas de raleamento da caatinga, casqueamento dos animais, manejo dos animais, limpeza dos currais, trabalhos com o lixo, etc.

O fortalecimento e valorização da caprino-ovinocultura e sua discussão em disciplinas é muito importante enquanto ensino contextualizado.

Outro viés muito importante é quando a gente fortalece, divulga e experimenta forragens nativas. Quando a gente leva, por meio dos estudantes, a experimentação através da alternância para as comunidades. O TCC, quando o aluno vai testar, por exemplo, o uso de pau-de-rato, da favela, da umburana na alimentação, desconstruindo um pouco a ideia de que só o capim buffel serve para alimentar os rebanhos. (LOPES, 2015).

Os alunos contribuem na disseminação desses conhecimentos como o armazenamento de forragens com a produção de silo e feno. Divulgam a importância da reserva alimentar na alimentação dos rebanhos além de testarem novas rações, ampliando assim as possibilidades de manutenção dos rebanhos mesmo em plena seca.

4.4 Dificuldades, Limitações e Desafios Enfrentados pela EFASE

A EFASE tem enfrentado diversas dificuldades e limitações para continuar suas atividades. O agrônomo Nelson Lopes, único monitor fundador a permanecer até o presente, elenca pelo menos três desafios da EFASE para continuar suas atividades (LOPES, 2015).

1. **A Alternância.** Pensada há mais de 50 anos atrás, a alternância ainda preserva a mesma formatação de quando foi construída na Europa. Na época, afirma Lopes (2015), as famílias eram muito diferentes, eram famílias estruturadas. O capitalismo e os meios de comunicação destruíram o núcleo familiar, cujo vácuo passa a ser preenchido com o consumo (mercado). As EFAs estão na contramão desse processo de desagregação familiar, de mercantilização da vida e da privatização da natureza;
2. **A equipe de monitores.** Não é fácil encontrar bons profissionais qualificados e comprometidos, que se doem ao trabalho porque a relação que se constrói numa EFA é sempre maior do que ministrar aulas, ela adquire outra dimensão e cria novas relações. A falta de garantia salarial, reflexo do descaso do Estado, contribui para o êxodo desses profissionais que buscam maior segurança financeira em outros ambientes de trabalho.
3. **A questão financeira.** O trabalho desenvolvido pelas EFAs sofre diferentes formas de coerção do Estado. A principal delas é a asfixia financeira, depauperando sua estrutura, reduzindo, atrasando ou cancelando repasses financeiros essenciais à manutenção de suas atividades pedagógicas. Lopes (2015) afirma que mesmo depois de 30 anos de atividades no Brasil as EFAs ainda são tratadas pelo Conselho Estadual de Educação como experiência pedagógica, conseguindo apenas renovação em regime de precariedade para continuar funcionando mais quatro anos. Parte das EFAs do estado da Bahia está financeiramente debilitadas porque o governo da Bahia não garante um suporte financeiro mínimo para sua manutenção. Ele cita como grande

contradição a EFA de Alagoinhas, cuja dívida chega a R\$100.000,00 mas foi a primeira colocada no Enem.

Esta última, a questão financeira, que também incide diretamente na segunda (a equipe de monitores) tem dificultado o trabalho da EFASE que, como outras EFAs por todo o país, são silenciosamente asfixiadas. A dificuldade reside no caráter jurídico da EFASE quanto a possibilidade de acesso aos recursos públicos. Por se tratar de uma escola de caráter filantrópico e comunitário, a prefeitura diz não possuir obrigações legais para com a EFASE mesmo que a referida escola desenvolva uma educação voltada para o campo e contribua com seu desenvolvimento social e econômico, uma atribuição dos poderes públicos até onde se sabe.

A relação das EFAs da Bahia junto ao governo do estado também não é das mais frutíferas mesmo em se tratando de um movimento pela educação formado por várias EFAs que pleiteiam o aporte de recursos públicos para continuar suas atividades, ajudando a construir um semiárido diferente, dotado de possibilidades reais de desenvolvimento, uma vez que não se pode conceber desenvolvimento sem educação de qualidade.

A Rede das Escolas Famílias Agrícola Integradas do Semiárido tem lutado incansavelmente no sentido de firmar convênio e propor projetos de leis junto à secretaria de educação do estado da Bahia mas tem se deparado com a inércia/inoperância aliada à falta de vontade política das suas autoridades. É comum, por exemplo, que os convênios firmados levem de 7 a 8 meses para liberar parte dos recursos vitais às EFAs o que tem dificultado imensamente a continuidade das atividades.

Essa incerteza afeta a remuneração dos profissionais (monitores) da EFASE como também limita a compra de alimentos para seus mais de 400 alunos e para o pagamento das demais contas e despesas da EFASE. A falta de uma fonte segura de aporte financeiro e a necessidade de compras semanais de alimentos tem aumentado as dívidas da escola e gerado um ambiente de incertezas, de angústias e ao mesmo tempo de perplexidade com a falta de compromisso dos governos com aqueles que efetivamente fazem a Educação do Campo.

Outra limitação que tem se tornado uma constante é o acompanhamento das comunidades, importante característica da Pedagogia da Alternância. O aumento no número de estudantes reduziu a capacidade de acompanhamento da equipe de monitores junto às famílias e comunidades, reflexo do crescimento do público de alunos e do reduzido número

de profissionais, cada vez mais sobrecarregados com as demandas crescentes. Alia-se a isso, a distância cada vez maior do alunado que ingressa anualmente na EFASE que também dificulta a ida/visita dos monitores à família comprometendo a relação escola, família e comunidade.

4.5 Conquistas (Patrimônio) da EFASE

As inúmeras conquistas/realizações das EFAs são feitos heroicos, só possíveis graças à sinergia dos diferentes atores sociais que juntos “abraçam” a Pedagogia da Alternância e fazem a história. O trabalho da EFASE e seu compromisso com a transformação socioterritorial contrasta com os cenários adversos (como a política enrustida de asfixia às EFAs) que dificulta ou limita o trabalho por elas realizado.

Se fizermos um esforço considerável poderemos resumir em duas as principais conquistas da EFASE ao longo de quase duas décadas de atividades pedagógicas, que em termos de sertão, poderiam ser consideradas “revolucionárias” exatamente por estar na contramão dos processos seculares de dominação social.

A primeira conquista da EFASE diz respeito ao reconhecimento, à seriedade e ao seu compromisso com a educação de qualidade, mas que extrapola os limites da escola. A EFASE, nas palavras do monitor Nelson (Mandela) Lopes, vai além da sala de aula.

Quando agente senta com essas comunidades enquanto escola e faz uma discussão além da educação, você começa a abrir perspectivas. E nessa perspectiva então vem a outra luta: a organização das associações, estar próximos a essas associações, os próprios estudantes estarem contribuindo de forma significativa nessas organizações locais, a gestão de alguns projetos que estão fora da escola. Agente cita alguns projetos importantes de assistência técnica para os agricultores, [...] são projetos importantes que o governo tem aberto essas chamadas públicas, [...] foco também na questão cultural quando agente acessa também programas na área cultural e se consegue abrir espectros, abrir outras forma de trabalho junto às comunidades. E isso aí tem dado pra gente este ganho. Esse ganho vem do sair da escola e entrar nesse meio também dos outros movimentos. (LOPES, 2015).

“Sair da escola” e sentar-se junto às comunidades, associações e organizações sociais somando forças e discutindo projetos autóctones de desenvolvimento consolidaram o trabalho, a seriedade e o compromisso da EFASE conquistando grande reconhecimento por todo o semiárido. Este é um patrimônio arduamente construído e defendido.

A segunda conquista é a qualidade de ensino. Seu compromisso com o ensino de qualidade é reconhecido por amplas áreas do território baiano e para além dele. Quando a escola sai apenas no ensino fundamental II e passa a oferecer o ensino médio (2004) trás perspectivas concretas de se ter profissionais da região trabalhando na região. A EFASE qualifica esses profissionais de forma muito boa, vistos, inclusive, com certa distinção pelas entidades e organizações que os contratam depois de formados. Isso tem trazido alunos de distâncias cada vez maiores, alunos que viajam cerca de 800 quilômetros, das proximidades de capitais para estudar na EFASE. Sem o reconhecimento de sua seriedade e da qualidade de seu ensino isso não seria possível. O público crescente contrasta com o refluxo natural sofrido por outros movimentos sociais locais.

Eu destaco um pouco, não por presunção, mas por questão de percepção mesmo [...] o papel desta escola em particular que ao inverso das outras [EFAs], ela tem aumento o público atendido. [...] Enquanto a gente vê a maioria dos movimentos tendo um refluxo natural em termos de mobilidade, [...] a gente tem conseguido manter e aumentar a questão do nosso público. Quem dá sustento pra escola na verdade é nosso público de estudantes. (LOPES, 2015).

Há cerca de três anos a escola abriu vagas para duas turmas de ensino médio pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Também pelo Pronera a EFASE será, em 2016, a primeira EFA do Brasil a oferecer um curso universitário de Tecnólogo em Agroecologia no meio da caatinga. A EFASE participou da chamada pública como proponente ao curso, mas não tinha a qualificação exigida para oferecer o mesmo. Foi a parceria com a Universidade do Recôncavo Baiano (UFRB) que deu a qualificação necessária e cedeu parte dos docentes para o curso de tecnólogo em agroecologia. Ao qualificar um curso para funcionar em plena caatinga, a UFRB está qualificando e reconhecendo a seriedade do trabalho pedagógico da EFASE. Esse é um expoente do compromisso com a educação de qualidade que em muito tem contribuído para a sustentabilidade e a convivência com o semiárido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento territorial camponês no semiárido brasileiro, embora marcado pela estrutura fundiária altamente concentrada, tem se tornado realidade, sobretudo naquelas comunidades que melhor se organizaram para “quebrar as correntes” do subdesenvolvimento. Podemos afirmar que existe um outro Nordeste em construção: disperso, mas muitas vezes articulado em redes de cooperação e solidariedade, diferindo do caráter essencialmente competitivo do sistema capitalista. São ações coletivas que tem ampliado as possibilidades de desenvolvimento social e territorial, desconstruindo o discurso “jurássico” do fatalismo catastrófico das secas sobre suas populações.

A seca é um fenômeno natural insolúvel, mas seus efeitos sociais podem ser minimizados com projetos adaptados à realidade sertaneja como a construção de reservatórios de água (coletivos) e a construção de cisternas de consumo e produção de forma a garantir um suprimento mínimo de água durante os longos períodos de estresse hídrico.

É preciso descobrir que o Semiárido brasileiro tem muitos recursos e possibilidades e que é uma região diferente das outras do Brasil onde para viver bem, é preciso aprender, primeiramente, a conviver com sua diversidade climática: as chuvas irregulares, os períodos longos de estiagens; as condições do solo, entre outros fatores. Essa convivência se dá principalmente a partir do conhecimento e do domínio das técnicas de produção apropriadas para este clima, buscando uma distribuição justa das terras, das águas e políticas públicas que atendam as demandas da região e garantam a permanência do povo na terra prometida – o Semiárido brasileiro. (INSTITUTO REGIONAL DA PEQUENA AGROPECUÁRIA APROPRIADA, 2015).

O sertanejo consciente sabe que lutar contra a seca é uma guerra perdida porque o homem não pode “ir contra” sua natureza exterior. Sabe também que a seca é um fenômeno climático natural, cíclico e por isso mesmo “previsível”. As comunidades camponesas organizadas sabem que não se trata mais de “combater a seca” e sim de conviver com ela. A seca não é um fator determinante do subdesenvolvimento social nas terras secas. Trata-se de uma imagem deturpada do nordeste que aos poucos está sendo desconstruída.

A experiência de Canudos, ricamente retratada no livro *Os Sertões*, apesar de carregar e reforçar alguns estereótipos, mostra que a seca não sentencia o povo sertanejo à miséria (flagelo perpétuo). Canudos era a “Terra Prometida” ao sertanejo abandonado à própria sorte, mas esperançoso de dias melhores. A organização social e econômica de Canudos erradicou a

fome daquela porção territorial do semiárido brasileiro, contrariando as “adversidades climáticas” que para muitos seriam os principais determinantes do drama nordestino.

No presente, a sinergia de diversas entidades, organizações e movimentos sociais, cada uma a seu modo, contribuem para um semiárido viável tanto do ponto de vista social, econômico como ambiental. Esse Nordeste e seu protagonismo social é, normalmente, invisibilizado pelos agentes governamentais e suas políticas públicas descontextualizadas, pelo monopólio da mídia, pela literatura e até mesmo pelos livros didáticos que muitas vezes retrata o drama social do nordeste semiárido como algo imutável, perpétuo.

Nesse Nordeste em construção, a educação contextualizada protagonizada pelas EFAs propicia desenvolvimento local sustentável, aqui compreendido como sendo a melhoria generalizada das condições de vida das pessoas e dos territórios onde vivem. Não se trata, por exemplo, de grande produção e acúmulo de riquezas, mas da distribuição ou apropriação social do que é socialmente produzido. A educação contextualizada, como a oferecida pela EFASE, promove educação de qualidade que, por sua vez, se traduz na geração de emprego e renda para centenas de estudantes, famílias e comunidades por todo o semiárido baiano.

A presente pesquisa comprovou a valiosa contribuição da EFASE na oferta de educação contextualizada para filhos e filhas de trabalhadores camponeses por meio da pedagogia da alternância. A análise de dados permite afirmar que essa contribuição tem se realizado por meio das atividades pedagógicas e diálogo com a comunidade, possibilitando a reflexão e a prática de princípios da sustentabilidade do semiárido. Uma das características mais importantes do trabalho da EFASE é a valorização do campo (semiárido) e sua gente, sua cultura e o trabalho de extensão/socialização do saber. A EFASE não acumula nem patenteia o conhecimento, ela comunica, socializa e dialoga com outros saberes. Suas atividades pedagógicas internas e externas estão ancoradas nos princípios da sustentabilidade com vistas à convivência com o semiárido.

A educação contextualizada permeia todo e qualquer processo de desenvolvimento que busque resgatar ou proporcionar qualidade de vida e esperança para aqueles que sempre foram preteridos pelas políticas concebidas e implementadas por suas elites. O tempo da espera passiva pelas políticas formuladas pelo Estado acabou. O retrospecto confirma a inércia, a ineficiência e a impossibilidade de se construir, sem a participação dos diversos movimentos sociais, uma educação de qualidade que de fato promova a emancipação dos seus sujeitos.

É preciso ampliar e consolidar a Educação do Campo não mais como proposta, mas como *práxis* pedagógica emancipadora capaz de fundir, como sugere Paulo Freire, discurso e prática num ato indissociável. Uma educação que promova a liberdade, a equidade, a justiça e a transformação socioterritorial pois a educação não possui um fim em si mesma, ela está a serviço de um propósito, seja para libertar e promover o homem ou para “legitimar” a exploração do homem pelo homem, ou a manutenção do status quo sob a ótica burguesa.

Nesse sentido, a atuação da EFASE no semiárido nordestino se converte em um importante instrumento da classe trabalhadora camponesa que busca romper as amarras do desenvolvimento e protagonizar um outro nordeste, o nordeste que dá certo, distinto, portanto daquele nordeste “sentenciado” pelas visões exógenas, empobrecedoras e reducionistas que em nada refletem sua realidade concreta.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, A. N. **Os Domínios de Natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2007.
- AB'SABER, A. N. Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida. **Estudos avançados**, São Paulo, v.13, n. 36, p. 7-59, maio/ago. 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v13n36/v13n36a02.pdf>. Acesso em 16 dez. 2011.
- ALCANTARA, D. M.; GERMANI, G. I. Fundo de Pasto: Um conceito em Movimento. In: **Anais do VIII Encontro Nacional da ANPEGE**. Curitiba, PR. 2010, p. 40-57.
- ALMEIDA PINTO, M. P.; GERMANI, G. I. O Território da Educação do Campo: as Escolas Família Agrícola. **Anais 14º Encuentro de Geógrafos de América Latina**. Lima, Peru. 2013. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx>>. Acesso em: 12 abr. 2015.
- ALMEIDA, M. G. Em Busca do Sertão Poético. **Revista Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, n. 6, p. 35-46, jul./dez. 1998. Disponível em <<http://www.e-ublicacoes.uerj.br>> Acessado em: 20 abr./ 2015.
- ALVES, J. J. A; ARAÚJO, M. A; NASCIMENTO, S. S. Degradação da caatinga: uma investigação. **Revista Caatinga**. Mossoró, RN. v. 22, n. 3, p. 126-135, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://200.137.6.4/revistas>>. Acesso em 21 out. 2015.
- ALVES, J. J; Geoecologia da caatinga no semiárido do nordeste brasileiro. **Climatologia e estudo de paisagem**. Rio Claro, SP. v. 2, n. 1, p. 58-71, jan./jun. 2007.
- ALVES, Matheus Ribeiro. Entrevista com alunos de comunidades de fundos de pasto. Entrevista concedida a Jailton dos Santos Andrade. Monte Santo, BA, 28 nov. 2014. [O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice “A” desta dissertação].

ANDRADE, G. S.; ANDRADE, E. S. Historiando a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia. In: **Revista Entrelaçando**. Amargosa, BA. v. 2, n. 6, p. 61-72, set./dez, 2012. Disponível em: <www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/186?>. Acesso em 25 set. 2015.

ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. São Paulo, SP: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

APPLE, M. Currículo e Ideologia. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

ARAÚJO, S. R. M. **Escola para o trabalho, escola para a vida**: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia. 2005. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia.

ARROYO, M, G. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. A. **Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. 2 ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005. (Coleção Por Uma Educação do Campo; 5), p. 91-108.

ASSENTAMENTO MORADA NOVA – CANSANÇÃO, BA/PLANO DE USO E DESENVOLVIMENTO. Movimento de Trabalhadores Acampados e Assentados, Senhor do Bonfim. Jan. 2008.

BAHIA. **Constituição do Estado da Bahia (1989)**: promulgada em 05 de outubro de 1989. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br>>. Acesso em 22 ago. 2015.

BEGNAMI, M. J. F. Projeto profissional do jovem: desafios e possibilidades para egressos da Escola Família Agrícola Bontempo. In: BEGNANI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (Org.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona, GO: UNEFAB, 2013. 279 p. (Coleção Agir e Pensar das EFAS do Brasil).

BORGES, I. S et al. A Pedagogia da Alternância Praticada pelos CEFFAs. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. São Paulo, SP: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5) p. 37-56.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em 21 out. 2015.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/biomas/caatinga>>. Acesso em 12 maio 2015.

BRASIL\MEC\CADERNOS SECAD 2. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org>>. Acesso em 01 maio 2015.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, et al. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo, SP. Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Rio de Janeiro, RJ. v. 7, n. 1 p. 40, mar./jun., 2009.

CALDART, R. S. Elementos para a Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. A. **Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. 2 ed. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005. (Coleção Por Uma Educação do Campo), n. 5, p. 13-52.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba, PR: SEED-PR, 2005, p. 23-34.

CAMACHO, R. S. Paradigmas em disputa na educação do campo. 2014. 809 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista/Presidente Prudente, São Paulo, 2014.

CARVALHO, A, S. **Área de enriquecimento da caatinga desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso na comunidade de Fundo de Pasto de Vársea de Fora**. 2015. 1 fotografia.

CARVALHO, L. D. **Natureza, Território e Convivência: novas territorialidades no semiárido brasileiro**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

CASTRO, J. **Geografia da Fome - o dilema brasileiro: pão ou aço**. 10 Edição, Rio de Janeiro, RJ: Edições Antares, 1984.

CAVALCANTI, C. Sustentabilidade da economia: paradigmas alternativos de realização econômica. In: _____ (Org.) **Desenvolvimento e natureza: Estudos para uma Sociedade Sustentável**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1994.

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO E AÇÃO RURAL. Avaliação da intervenção governamental no sistema produtivo fundo de pasto. Salvador: CAR/INTERBA. 1987, 2 v.

CUNHA, E. **Os Sertões**: Campanha de Canudos. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FACÓ, R. **Cangaceiros e Fanáticos**. 3 edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972, v. 15 (Coleção Retratos do Brasil).

FÁTIMA, Maria. Entrevista concedida a Jailton dos Santos Andrade. Monte Santo, BA, 5 jul. 2015.

FERNANDES, B. M. Disputas territoriais entre movimentos camponeses e agronegócio. In: AYERBE, L. F. (Org.). **Territorialidades, conflitos e desafios à soberania estatal na América Latina**. São Paulo: Memorial da América Latina, 2012.

FERNANDES, B. M. Entrando nos Territórios dos Territórios. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Org.). **Campesinato e Território em Disputa**. São Paulo, SP. Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-40.

FERNANDES, B. M.; WELCH, C. A.; GONÇALVES, E. C. **Os usos da terra no Brasil**. São Paulo, SP. Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. **Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. 2 ed. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005. (Coleção Por Uma Educação do Campo), nº 5, p. 53-89.

FERNANDES, F. In: **Revista Nova Escola**. Abril Editora. 1991. Disponível em: <<http://www.uninove.br>> acessado em 16 abr. 2015.

FONSECA, M. T. L. Escolarização das populações rurais na nova LDB. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 9, p. 18-21, jul., 1989.

FOSTER, J. B. **A Ecologia de Marx: Materialismo e Natureza**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, L. C. Reflexão sobre a luta de classes no interior da escola pública. *In: Educação e luta de classes*. ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). São Paulo, SP: Expressão Popular, 2008.

Fundo e Fecho de Pasto: um jeito próprio de viver no território! CPT/CAFFP. Cartilha para debate 2. ed., s/d.

GIMONET, J. C. 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.

Grupo de Pesquisa Geografar/UFBA. Disponível em: <<http://www.geografar.ufba.br>>. Acesso em 12 abr. 2015.

GUIMARÃES, Elias Rodrigues. Entrevista concedida a Jailton dos Santos Andrade. Monte Santo, BA, 14 dez. 2014.

GUIMARÃES, Naiara Ribeiro. Entrevista com alunos de comunidades de fundos de pasto. Entrevista concedida a Jailton dos Santos Andrade. Monte Santo, BA, 12 dez. 2014. [O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice “A” desta dissertação].

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2014.

HAESBAERT, R. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia** – Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, RJ: v. 9, p. 19-46. n. 17 (2007). Disponível em: <<http://www.uff.br>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: síntese de indicadores 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br>>. Acesso em 23 ago. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB resultados e metas**, 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

INSTITUTO REGIONAL DA PEQUENA AGROPECUÁRIA APROPRIADA. Juazeiro, BA. 2014. (Notícias). Disponível em: <www.irpaa.org.br>. Acesso em 09 jun. 2015.

INSTITUTO REGIONAL DA PEQUENA AGROPECUÁRIA APROPRIADA. Juazeiro, BA. 2015. Disponível em: <www.irpaa.org.br>. Acesso em 10 ago. 2015.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. Climate Change 2014: Synthesis Report. Disponível em: <www.ipcc.ch/report/ar5/syr/>. Acesso em 16 set. 2015.

JUNIOR, Manoel Cardoso dos Santos. Entrevista com alunos de comunidades de fundos de pasto. Entrevista concedida a Jailton dos Santos Andrade. Monte Santo, BA, 28 nov. 2014. [O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice “A” desta dissertação].

KOLLING, E. J. CERIOLI, P. R., osfs. CALDART, R. S. (Org.). **A Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo), n. 4.

LEFF, E. **La racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza**. México, Siglo XXI, 1. ed, 2004.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo, SP: Cortez Editora, (Coleção questões da nossa terra), v. 70, 1999.

LEONARDI, M. L. A. A Sociedade Global e a Questão Ambiental. In: CAVALCANTI, C. (org.). **Desenvolvimento e natureza: Estudos para uma Sociedade Sustentável**; Editora Cortez; São Paulo, SP: 1994. p. 116-123.

LIMA, Carlos Eduardo Cardoso. Entrevista com membro da coordenação fundiária da central de fundo e fecho de pasto. Entrevista concedida a Jailton dos Santos Andrade. Senhor do Bonfim, 21 jul. 2015. [O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice “C” desta dissertação].

LIMA, E. S. **Formação continuada de professores no semiárido**: ressignificando saberes e práticas. Teresina, PI: EDUFPI, 2011.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. [PDF]. Disponível em: <www.boletimef.org>. Acesso 25 maio 2011.

LOPES, Nelson de Jesus. Entrevista com Nelson de Jesus Lopes, monitor e coordenador geral da EFASE. Entrevista concedida a Jailton dos Santos Andrade. Monte Santo, BA, 30 set. 2015. [O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice “D” desta dissertação].

MALVEZZI, R. **Semi-Árido: uma visão holística**. Brasília: Confea, 2007.

MARX, K. **O Capital**. v. 1; São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2013.

MELO, J. A. B.; LIMA, E. R. V.; DANTAS NETO, J.; PEREIRA, R. A. Análise ambiental e do estado de deterioração da microbacia do Riacho do Tronco, Boa Vista, PB, Brasil. *Ambi-Agua*, Taubaté, v. 5, n. 1, 2010 p. 172-188.

MELO, J. A. B; LIMA, E. R. V; PEREIRA, R. A. Abordagem teórico-conceitual sobre riscos e perigos e sua manifestação no semiárido brasileiro através da desertificação, João Pessoa, PB, v. 2, n. 2, p. 164-176, 2008. Disponível em <<http://www.okara.ufpb.br>> Acesso em 20 jan. 2014.

MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. In: **Paradigmas da geografia – AGB**. São Paulo, SP: Terra Livre, 2001.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, DOS RECURSOS HÍDRICO E DA AMAZÔNIA LEGAL. Avaliação e ações prioritárias para a conservação da biodiversidade da caatinga. Universidade Federal de Pernambuco, Conservation International do Brasil e Fundação Biodiversitas, Brasília, 2011.

MONDARDO, M. L. A geometria de poder do conflito territorial entre fazendeiros e guaranis-kaiowás na fronteira do Brasil com o Paraguai. **ACTA GEOGRÁFICA**. Ed. Especial. Geografia política e geopolítica, 2014, p. 185-202. Boa Vista, RR. Disponível em: <actageo.ufr.br>. Acesso em 21 out. 2015.

MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA. Disponível em: <http://www.moc.org.br/moc_mis.php>. Acesso em 12 ago. 2015.

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 15-26.

MUNARIN, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. 17f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação. **31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

NASCIMENTO, Roni Gabriel França. Entrevista com alunos de comunidades de fundos de pasto. Entrevista concedida a Jailton dos Santos Andrade. Monte Santo, BA, 28 nov. 2014. [O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice “A” desta dissertação].

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória, ES. EDUFES, 2012.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2009.

PRADO, D. E. As Caatingas da América do Sul. In: LEAL, I. R.; TABARELLI, M. (Eds.) **Ecologia e Conservação da Caatinga**. Recife, PE: Editora Universitária-UFPE, 2003.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/>>. Acesso em 10 ago. 2015.

Projeto Mais Água. Centro de Assessoria Assuruá. Irecê, BA. 01 mar. 2013. Disponível em: <www.caabahia.org.br>. Acesso em 23 ago. 2015.

PUIG-CALVÓ, P.; GIMONET, J. C. Aprendizagem e Relações Humanas na Formação por Alternância. In: BEGNANI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (Org.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona, GO: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAS do Brasil).

REDE DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS INTEGRADAS DO SEMIÁRIDO. Projeto Político Pedagógico. Monte Santo, BA: 2012.

RIBEIRO, Elesandra Simões. Entrevista com presidentes de associações de fundo de pasto. Entrevista concedida a Jailton dos Santos Andrade. Monte Santo, BA, 5 jul. 2015. [O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice “B” desta dissertação].

ROCHA, E. N; PASSOS, J. C; CARVALHO, R. A. Texto Base Educação do Campo: um olhar panorâmico. **II Conferência Nacional de Educação do Campo**. Luziania, GO, 2004.

RODRIGUES, Raquel Guimarães. Entrevista com alunos de comunidades de fundos de pasto. Entrevista concedida a Jailton dos Santos Andrade. Monte Santo, BA, 12 dez. 2014. [O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice “A” desta dissertação].

SABOURIN, E; CARON, P; SILVA, P. C. G. O manejo dos fundos de pasto no nordeste baiano: um exemplo de reforma agrária sustentável. Campina Grande, PB, 1997. Disponível em <http://agritrop.cirad.fr/390150/1/document_390150.pdf> Acessado em 30 maio 2013.

SANTOS, Alana Alves Soares. Entrevista com alunos de comunidades de fundos de pasto. Entrevista concedida a Jailton dos Santos Andrade. Monte Santo, BA, 28 nov. 2014. [O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice “A” desta dissertação].

SANTOS, Aline Alves Soares. Entrevista com presidentes de associações de fundo de pasto. Entrevista concedida a Jailton dos Santos Andrade. Monte Santo, BA, 25 mar. 2015. [O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice “B” desta dissertação].

SANTOS, I. S. **A História do Fundo de Pasto Varjão Terra Livre**. EFASE, Monte Santo, BA. Trabalho de Conclusão de Curso. 2015.

SANTOS, Romualdo Nascimento. Entrevista com presidentes de associações de fundo de pasto. Entrevista concedida a Jailton dos Santos Andrade. Cansanção, BA, 26 ago. 2015. [O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice “B” desta dissertação].

SAQUET, M. A. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Revista Geosul**. Florianópolis, SC. v. 22, n. 43, p. 55-76, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br>>. Acesso em 20 out. 2015.

SAQUET, M. A.; BRISKIEVICZ, M. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. **Caderno Prudentino de Geografia**. Presidente Prudente, SP: AGB. 2009. Disponível em:< <http://revista.fct.unesp.br>>. Acesso em 19 out. 2015.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. Território, Territorialidade e Desenvolvimento: diferentes perspectivas no nível internacional e no Brasil. In: ALVES, A. F.; CARRIJO, B. R.; CANDIOTTO, L. Z. P. (Org.). **Desenvolvimento Territorial e Agroecologia**. São Paulo, SP: Expressão Popular. p. 15-31. 2008. Disponível em: <<http://www.macroprograma1.cnptia.embrapa.br>>. Acesso em 15 out. 2015.

SAVIANI, D. Prefácio. In: NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória, ES. EDUFES, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, RJ: Autores Associados, v. 12, n. 34, 2007.

SILVA, E. J.; COSTA, I. O.; FERREIRA, M. C. G.; NASCIMENTO, S. A.; DIAS, S. C. S. Aspectos sócio-ambientais da área de fundo de pasto da comunidade de Paredão do Lou no

município de Monte Santo – BA. Riacho de Santana, BA: UNEB/AECOFABA/REFAISA. 2004.

SILVA, L. S. Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE): espaço de formação da classe trabalhadora. In: **Entrelaçando**. n. 6, v. 1, p. 75-93. Set./Dez. 2012.

SILVA, Matheus Santos da. Entrevista com alunos de comunidades de fundos de pasto. Entrevista concedida a Jailton dos Santos Andrade. Monte Santo, BA, 28 nov. 2014. [O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice “A” desta dissertação].

SILVA, R. M. A. **Entre o combate a seca e a convivência com o semiárido**: Transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Brasília: UnB-CDS, 2006.

Sistema Estadual de Informações Ambientais e Recursos Hídricos. Disponível em:

<<http://www.seia.ba.gov.br>> Acesso em: 23 fev. 2007.

STÉDILE, J. P. **Questão agrária no Brasil**. 11. ed. São Paulo, SP: Atual Editora, 2011. (Série Espaço e Debate).

TABARELLI, M; SILVA, J.M.C. Áreas e ações prioritárias para a conservação, utilização sustentável e repartição de benefícios da biodiversidade do bioma caatinga. In: ARAÚJO, et al. (ed) **Biodiversidade, conservação e uso sustentável da flora do Brasil**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. Pp. 47 – 52, 2002.

TASSIGNY, M. M. Ética e Ontologia em Lukács e o complexo social da educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, n. 25, p. 82-93. Jan-/Fev-/Mar-/Abr. 2004.

TORRES, P. R. **Terra e Territorialidade das áreas de fundos de pastos do semiárido baiano 1980-2010**. Feira de Santana, BA: UEFS Editora. 2013.

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM ALUNOS DE COMUNIDADES DE FUNDOS DE PASTO

Roteiro de entrevista semiestruturada – relação EFASE – fundo de pasto

Nome da comunidade: _____

Nome do entrevistado: _____

Nome do pesquisador: Jailton dos Santos Andrade

Parte 1 – dos aspectos gerais da comunidade

1 – Quantas famílias formam esta comunidade? _____

1. O número de famílias tem aumentado ou diminuído?

a. aumentado

b. diminuído

i. Se diminuído, qual a razão/Por

quê? _____

2 – Qual o tamanho aproximado desse Fundo de Pasto? _____

3 – Quantos animais, em média, possui cada família desse Fundo de Pasto? _____

Caprinos _____ Ovinos _____ Outros _____

4 – Em sua concepção, o que é uma comunidade Fundo de Pasto?

5 – Você (e os membros da sua comunidade) se reconhecem como Fundo de Pasto?

Sim, Não

Por quê? _____

6 – Qual a principal fonte de renda dessa comunidade? _____

4.1 Possuem outras fontes de renda? Sim, Não

Quais?

7 – Quais os principais desafios/problemas que vocês enfrentam nessa comunidade?

8 – Vocês enfrentam problemas de terra/agrários aqui? () Não, () Sim, quais?

9 – De que modo vocês conseguem utilizar os recursos naturais da caatinga?

10 – Em sua concepção, essas práticas que realizam contribuem para que a caatinga seja preservada ou destruída? Por quê?

Parte 2 – das ações/atividades desenvolvidas pela EFASE

11 – Em sua concepção, há diferenças entre a EFASE e as escolas do município? _____

12 – Quais as diferenças entre a EFASE e as outras escolas?

13 – Que ou quais ações/atividades desenvolvidas pela EFASE você considera mais importante? _____

Por quê?

**APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PRESIDENTES DE ASSOCIAÇÕES DE
FUNDO DE PASTO**

Roteiro de entrevista semiestruturada – relação EFASE – fundo de pasto aplicado às lideranças das comunidades tradicionais de fundo de pasto

Nome da comunidade: _____

Nome do entrevistado: _____

Nome do pesquisador: Jailton dos Santos Andrade

1 – Quantas famílias vivem aqui? _____

2 – Todos participam regularmente das reuniões? _____

3 – Quais são as principais dificuldades que vocês enfrentam?

4 – Que tipo de ações ou projetos você consideram indispensáveis para viver no sertão?

5 – Você acha que as atividades pedagógicas da EFASE contribuem/ajudam a viver no semiárido? _____

Se sim, como?

6 – O que a EFASE tem de diferente das outras escolas do município/região?

7 – Esta comunidade já foi beneficiada por algum projeto que chegou via EFASE?

**APÊNDICE C – ENTREVISTA COM MEMBRO DA COORDENAÇÃO FUNDIÁRIA
DA CENTRAL DE FUNDO E FECHO DE PASTO**

Roteiro de entrevista com Carlos Eduardo Cardoso Lima, membro da coordenação fundiária da Central de Fundo e Fecho de Pasto.

- 1 – Qual a origem das comunidades de tradicionais de Fundos de Pasto?
- 2 – Quais os principais problemas/desafios enfrentados pelos Fundos de Pasto atualmente?
- 3 – Como as comunidades de fundo de pasto veem as políticas públicas?
- 4 – Como está o reconhecimento dos territórios dos fundos de pasto?
- 5 – Um pouco da formação da comunidade de fundo de pasto de Monte Alegre.
- 6 – Como as comunidades de fundo de pasto veem o trabalho pedagógico da EFASE?

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM NELSON DE JESUS LOPES, MONITOR E COORDENADOR GERAL DA EFASE

Roteiro de Entrevista com Nelson Jesus Lopes, coordenador geral da EFASE.

1 – Como surgiu o trabalho de base anterior à EFASE?

- Como foi o conflito pela terra e a construção da EFASE?
- Como foi a formação inicial de monitores? Quantos? Onde?

2 – O começo das atividades pedagógicas da EFASE.

- Quais as principais limitações/dificuldades da EFASE? Antes e agora.
- Quais as principais conquistas/realizações da EFASE?

3 – Quais as principais contribuições da EFASE para o desenvolvimento sustentável e a convivência com o semiárido?

- Quais instrumentos pedagógicos mais contribuem para isso?

4 – Quanto às atividades pedagógicas, quais são as principais diferenças da EFASE para demais escolas públicas, principalmente deste e de outros municípios próximos?

5 – A relação EFASE – Fundos de Pasto.

- As comunidades tradicionais de fundo de pasto já foram contempladas com projetos produtivos ou semelhantes via EFASE? Quais?

6 – Quais são os principais atores sociais na busca pela convivência com o semiárido?

- Quais as principais tecnologias sociais que mais contribuem para isso?

7 – Qual o horizonte da EFASE?

- Projetos, ações e desafios.

8 - Um pouco sobre o entrevistado.

APÊNDICE E – RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS DURANTE A PESQUISA

TABELA 2 – TABELA COM OS ENTREVISTADOS NA PESQUISA

Entrevistados da pesquisa	Ocupação	Comunidade
Alana Alves Soares Santos	Ex-aluna.	Monte Alegre
Aline Alves Soares Santos	Presidenta da Associação Comunitário Agropastoril de Monte Alegre.	Monte Alegre
Carlos Eduardo Cardoso Lima	Membro da Coordenação Fundiária da Central de Fundo e Fecho de Pasto.	Monte Alegre
Elesandra Simões Ribeiro	Presidenta da Associação Comunitária Agropastoril de Paredão do Lou.	Paredão do Lou
Elias Rodrigues Guimarães	Morador da comunidade Paredão do Lou	Paredão do Lou
Manoel Cardoso dos Santos Junior	Ex-aluno.	Monte Alegre
Matheus Ribeiro Alves	Aluno.	Paredão do Lou
Matheus Santos da Silva	Ex-aluno.	Morada Nova
Naiara Ribeiro Guimarães	Aluna.	Paredão do Lou
Nelson de Jesus Lopes	Agrônomo e monitor da EFASE	
Raquel Guimarães Rodrigues	Aluna.	Paredão do Lou
Romualdo Nascimento Santos	Presidente da Associação Comunitária de Morada Nova.	Morada Nova
Roni Gabriel França Nascimento	Ex-aluno.	Morada Nova

ANEXO A – MANIFESTO DAS EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO

TER ⑤

MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos.

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.
2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
4. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.
6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.
8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.
9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.
10. Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.
11. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.
12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.
13. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa Pátria, nossos princípios, nosso sonho...
14. Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

MST
REFORMA AGRÁRIA: UMA LUTA DE TODOS

1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
Homenagem aos educadores Paulo Freire e Chê Guevara
Brasília, 28 a 31 de julho de 1997.

