



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

THAIS DA CRUZ DA SILVA

FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E (DES)ENVOLVIMENTO
TERRITORIAL: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO KM 100 /
BREJÕES – BAHIA

AMARGOSA - BA
2021

THAIS DA CRUZ DA SILVA

**FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E (DES)ENVOLVIMENTO
TERRITORIAL: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO KM 100 /
BREJÕES – BAHIA**

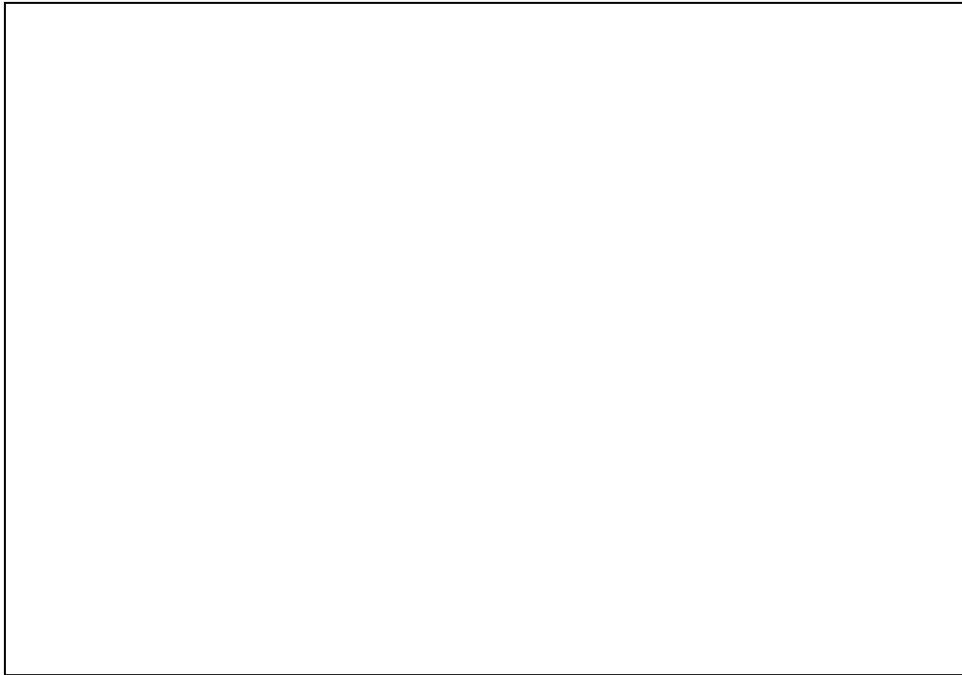
Monografia apresentada ao Colegiado da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no Centro de Formação de Professores, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Educação do Campo – Ciências Agrárias.

Orientador:

Prof. Carlos Adriano da Silva Oliveira

**AMARGOSA - BA
2021**

Ficha Catalográfica:

A large, empty rectangular box with a thin black border, positioned below the text 'Ficha Catalográfica:'. This box is intended for the user to enter or print a catalog card.

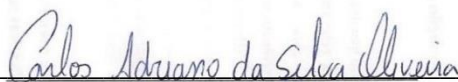
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Monografia apresentada por Thais da Cruz da Silva como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Aprovado em, 25 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



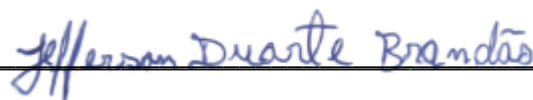
PROF. CARLOS ADRIANO DA SILVA OLIVEIRA (ORIENTADOR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA



PROF. TIAGO RODRIGUES SANTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA



PROF. JEFFERSON DUARTE BRANDÃO (TATA SOBODE)

DOCFORM (CFP/UFRB)



SELIDALVA GONÇALVES DE QUEIROZ

GEPEC/UFBA

Dedico este trabalho a minha mãe, mulher de força e resistência, que me colocou no mundo, me criou, acreditou, me deu força e incentivo para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, sem essa força maior não seria possível a chegada até aqui.

A minha mãe Amônia Santos, pela criação, carinho, amor e confiança, por acreditar, que eu chegaria ao final da graduação, pela força e incentivo.

Ao meu irmão Reinan da Cruz, pelo amor, carinho, por me ajudar em algumas atividades de campo e me levar aos locais para desenvolver o estágio e outras atividades.

Ao meu irmão Eric da Cruz, pelo amor, por ser minha força diária e minha esperança por um futuro melhor.

Ao meu sobrinho Yuri, que venho trazer amor, alegria e esperança para a minha vida

A minha família, por acreditar que seria possível, em especial, ao meu tio João Santos, por ceder sua casa no período de estágio, ao meu irmão Rogério Mendes, por se deslocar de sua cidade para me buscar no local de estudo para a minha casa, pelo carinho e incentivo.

A minha amiga irmã Vênisia, carinhosamente Veu, que a universidade me apresentou, e mesmo trilhando caminhos diferentes, optou em caminhar comigo. Obrigada por ser minha calmaria nos dias de caos, por me acalmar e me confortar nas crises de ansiedade, por me ouvir, pelos diálogos e trocas, pela amizade e confiança. Obrigada pelo tanto.

Ao Jerônimo e Meire Jane, sem vocês não teria conseguido realizar a matrícula no curso e ter chegado até aqui. Gratidão eterna.

Ao André Oliveira, pela força, apoio, carinho, pela troca de experiências, pelo debate acerca de vários temas, por tornar os meus dias melhores na rotina densa da universidade e me fazer acreditar em dias melhores.

A minha madrinha de batismo Vanda Lúcia, por me ajudar algumas vezes quando precisei, por fazer o empréstimo do seu notebook para o andamento desse trabalho.

A minha madrinha de crisma Amanda Correia, pela ajuda em alguns trabalhos acadêmicos, pelos diálogos que me faziam refletir na caminhada, pela amizade e confiança.

A Claudionora, por me receber um período em sua casa durante o caminhar no curso. Gratidão eterna.

A Daiane, Rogério e Lourdes, por terem me apresentado o vestibular e ter me acolhido no primeiro semestre do curso.

Ao Matheus Alves, pela ajuda na parte tecnológica, pela escuta, pelos debates e diálogos e pela amizade.

Ao Lucas Souza, pela amizade, pela ajuda na parte tecnológica, pelas conversas, pelo afeto, por fazer os dias em Amargosa mais alegres.

Ao Daniel Alves pela ajuda em diversos momentos, pela parceria e amizade. Gratidão, Dan.

Ao professor orientador Carlos Adriano, pela força, incentivo, apoio, paciência, pelo exemplo de professor, pelos ensinamentos, pelas discussões e reflexões que contribuíram para o meu caminhar acadêmico, por ter aceitado trilhar essa jornada comigo e pelas contribuições importantíssimas feitas ao trabalho.

Ao grupo de pesquisa DOCFROM, pelas experiências, pela acolhida, pelas diversas contribuições para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional, e por possibilitar a qualificação desse trabalho.

A todos (as) colaboradores (as) da pesquisa, pela disposição e contribuição. Gratidão a todos e todas!

Educação do Campo

A Educação do Campo do povo agricultor
Precisa de uma enxada, de um lápis, de um
trator.

Precisa educador pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor.

Dessa história nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida, pelo que é de direito
As nossas marcas se espalham pelo chão
A nossa escola ela vem do coração.

Se a humanidade produziu tanto saber
O rádio, a ciência e a cartilha do ABC
Mas falta empreender a solidariedade
Soletrar essa verdade está faltando acontecer.

Dessa história nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida pelo que é de direito
As nossas marcas se espalham pelo chão
A nossa escola ela vem do coração.

Gilvan dos Santos

SILVA, Thais da Cruz da. **Fechamento das escolas do campo e (des)envolvimento territorial: o caso da Escola Família Agrícola do KM 100 / Brejões – Bahia**. Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia – Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2021.

RESUMO

A produção da investigação é fruto de estudos e pesquisas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no Centro de Formação de Professores (UFRB / CFP), Amargosa - BA. Também converge com estudos no grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM / UFRB / CFP), em especial a linha intitulada Educação no/do Campo, Identidades, Sujeitos, Textos e Contextos. O trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar as percepções dos sujeitos sobre o fechamento da Escola Família Agrícola (EFA) no povoado KM 100, município de Brejões – Bahia. A inquietação desdobra-se também pela escuta dos sujeitos voltada para as implicações desse processo no (des)envolvimento territorial do lugar do estudo. A pesquisa será realizada a partir de uma abordagem qualitativa, desenvolvida mediante revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas que serão realizados com estudantes, professores e gestores egressos da EFA. Os dados serão discutidos a partir da técnica de análise de conteúdo. A investigação terá como o marcador teórico autores que dialogam com a temática da Educação do Campo, em especial as categorias formação humana, Educação do campo, Pedagogia da Alternância e (des)envolvimento territorial. A inquietação em pesquisar esse objeto justifica-se pela trajetória formativa e humana, observando a dificuldade dos povos do campo com acesso à escola e educação formal. Pensar o fechamento das escolas do campo provoca turbulências diante da produção da existência de camponeses/as em várias comunidades no Brasil. Aqui, avivamos a importância de os povos do campo acessarem uma educação que esteja contextualizada com seu modo de vida. Desta forma, buscamos reflexões sobre contribuições que as escolas do campo trazem para formação, (des)envolvimento, possibilidades e o fortalecimento da identidade camponesa dos sujeitos. Em jogo a luta, conquista e negação de direitos dos povos do campo a uma educação que possibilite a permanência dos mesmos ao seu lugar de pertencimento. As escolas do campo têm enfrentado desafios intensos diante da dinâmica de nucleação e fechamentos, pontuamos a intenção de investigar esta realidade, contribuindo para problematizá-la e indicar possíveis alternativas. É crucial ampliar pesquisas no âmbito científico sobre o tema no estado da Bahia, dessa maneira, é imprescindível buscar as alternativas para superar esse fenômeno perverso que vem se materializando cotidianamente no tempo presente.

Palavras-chave: Educação do campo, Escolas do Campo, (Des)envolvimento Territorial.

SILVA, Thais da Cruz da. Cierre de escuelas rurales y desarrollo territorial: el caso de la Escola Família Agrícola de KM 100 / Brejões - Bahia. Documento de conclusión del curso - Monografía - Centro de formación de docentes de la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2021.

RESUMEN

La producción de la investigación es el resultado de estudios e investigaciones en el Grado en Educación Rural con una calificación en Ciencias Agrícolas en la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia en el Centro de Formación Docente (UFRB / CFP), Amargosa - BA. También converge con estudios en el grupo de investigación Enseñanza, plan de estudios y capacitación (DOCFORM / UFRB / CFP), especialmente la línea titulada Educación en / desde el campo, identidades, temas, textos y contextos. El trabajo de conclusión del curso tiene como objetivo analizar las percepciones de los sujetos sobre el cierre de la Escola Família Agrícola (EFA) en el pueblo KM 100, municipio de Brejões - Bahía. La inquietud también se desarrolla debido a que los sujetos escuchan las implicaciones de este proceso para el desarrollo territorial del lugar de estudio. La investigación se llevará a cabo desde un enfoque cualitativo, desarrollado a través de la revisión de la literatura y entrevistas semiestructuradas que se llevarán a cabo con estudiantes, maestros y gerentes que se hayan graduado de la EPT. Los datos se discutirán utilizando la técnica de análisis de contenido. La investigación tendrá como marcador teórico los autores que dialogan con el tema de la Educación Rural, especialmente las categorías human formation, rural education, alternation pedagogy and territorial development. La preocupación en la investigación de este objeto se justifica por la trayectoria formativa y humana, observando la dificultad de la población rural con acceso a la escuela y la educación formal. Pensar en el cierre de las escuelas rurales provoca turbulencias en vista de la producción de la existencia de campesinos en varias comunidades de Brasil. Aquí animamos la importancia de que la población rural acceda a una educación contextualizada con su forma de vida. De esta manera buscamos reflexiones sobre las contribuciones que las escuelas rurales aportan a la capacitación, el desarrollo, las posibilidades y el fortalecimiento de la identidad campesina de los sujetos. Están en juego la lucha, la conquista y la negación de los derechos de los pueblos rurales a una educación que les permita permanecer en su lugar de pertenencia. Las escuelas en el campo han enfrentado desafíos intensos frente a la dinámica de la nucleación y los cierres, señalamos la intención de investigar esta realidad, contribuyendo a problematizarla e indicando posibles alternativas. Es crucial expandir la investigación científica sobre el tema en el estado de Bahía, por lo tanto, es esencial buscar alternativas para superar este fenómeno perverso que se ha ido materializando diariamente en la actualidad.

Palabras clave: Educación rural, Escuelas rurales, Desarrollo territorial.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: FÓRUM MINISTRO AUMARÍLIO BENJAMIN: BREJÕES, BA- [19--].	28
FIGURA 2. PREFEITURA MUNICIPAL: BREJÕES, BA- [19--].	29
FIGURA 3: POSTO MÉDICO DOUTOR NEWTON QUEIROZ: BREJÕES, BA - [19--].	30
FIGURA 4. GINÁSIO GÓES CALMON: BREJÕES, BA - [19--].	30
FIGURA 5: MAPA DO TERRITÓRIO DO MUNICÍPIO DE BREJÕES- BAHIA	31
FIGURA 6. ESPACIALIZAÇÃO DA CONCENTRAÇÃO DA TERRA NA BAHIA COM BASE NO ÍNDICE GINI	63
FIGURA 7. EVOLUÇÃO DO ÍNDICE DE GINI E DA ESTRUTURA FUNDIÁRIA. BREJÕES - BA (1940 - 2006)	64

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. DIFERENÇAS ENTRE MODELOS DE CEFFAS EXISTENTE NO BRASIL	46
QUADRO 2. DIFERENÇAS ENTRE OS TERRITÓRIOS DO AGRONEGÓCIO E DA AGRICULTURA CAMPONESA.	57
QUADRO 3. RELAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA COM A EFA EM TRÊS PALAVRAS	76
QUADRO 4. MUNICÍPIOS DE ORIGEM DOS ESTUDANTES E SUAS RESPECTIVAS DISTÂNCIAS ATÉ O KM 100	81
QUADRO 5. PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA EFA	83

LISTA DE FOTOS

FOTO 1. ÁREA UTILIZADA COMO PASTO PARA BOVINOS EM UMA FAZENDA NO MUNICÍPIO DE BREJÕES-BA.	66
FOTO 2 . ENTRADA DA EFA DO KM 100.	69
FOTO 3. CAPELA DA EFA DO KM 100.	70

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. NÚMERO DE ESCOLAS FECHADAS EM ALGUNS DOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO RURAL DO VALE DO JIQUIRIÇÁ ENTRE 2007 A 2014.	33
TABELA 2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	35
TABELA 3. ÍNDICE DE GINI. BAHIA. 1920 A 2006	62
TABELA 4. CARACTERÍSTICAS DOS ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS	65
TABELA 5. NÚMERO EFETIVO DE REBANHO E DOS ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABAG:** Associação Brasileira do Agronegócio
- AECOFABA:** Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
- AC:** Análise de conteúdo
- APABA:** Associação Promocional Agrícola de Brejões e Arredores
- BA:** Bahia
- CEAS:** Centros de Educação em Alternância
- CEBs:** Comunidades Eclesiais de Base
- CEDEJOR:** Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
- CFP:** Centro de Formação de Professores
- CFR:** Casa Familiar Rural
- CNA:** Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
- CONTAG:** Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
- CPT:** Comissão Pastoral da terra
- CR:** Caderno da Realidade
- DOCFORM:** Grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação
- EAS:** Escolas de Assentamentos
- ECRs:** Escolas Comunitárias Rurais
- EFA:** Escola Família Agrícola
- ES:** Espírito Santo
- ETES:** Escolas Técnicas Estaduais
- ETFAB:** Escola Técnica Família Agrícola da Bahia
- FETRAF:** Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
- FO:** Folha de Observação
- FUNDEB:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GEOGRAFAR:** Geografia dos Assentamentos na Área Rural
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INCRA:** Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- JAC:** Juventude Agrícola Católica
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAB: Movimento dos Atingidos por Barragens

MAPA: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

MDA: Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEPES: Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo

MFRs: Maison Familiaes Rurales

MMC: Movimento das Mulheres Camponesas

MPA: Movimento dos Pequenos agricultores

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

MTE: Ministério do Trabalho e Emprego

OMS: Organização Mundial da Saúde

PE: Plano de Estudo

PIB: Produto Interno Bruto

PROCAMPO: Programa de apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do campo

PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROJOVEM: Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais

PTDRSS: Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário

REFAISA: Rede de Escolas Famílias Integradas do Semiárido

SEE: Secretarias Estaduais de Educação

UFRB: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEB: Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. CAPÍTULO METODOLÓGICO	23
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	27
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: HISTORIANDO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	37
3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: NOTAS HISTÓRICAS	40
3.2 FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	46
4. QUESTÃO AGRÁRIA: CAMPO E (DES)ENVOLVIMENTO TERRITORIAL	51
5. O CASO DA EFA DO KM 100: O QUE DIZEM OS SUJEITOS	69
6. CONSIDERAÇÕES	95
7. REFERÊNCIAS	98
8. ANEXOS	102
9. APÊNDICES	104

1. INTRODUÇÃO

A produção da investigação é fruto de estudos e pesquisas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no Centro de Formação de Professores (UFRB / CFP), Amargosa. Também converge com estudos no grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM / UFRB / CFP), em especial a linha intitulada Educação no/do Campo, Identidades, Sujeitos, Textos e Contextos. Tem como objetivo analisar as percepções dos sujeitos sobre o fechamento da Escola Família Agrícola (EFA) no povoado KM 100, município de Brejões – Bahia.

A preocupação de pesquisa está atrelada a inquietação pessoal, uma vez que eu, mulher negra, do campo, através da trajetória formativa e humana, observando a dificuldade dos povos do campo com acesso à escola e a educação formal, fez despertar a curiosidade de analisar o fechamento das escolas do campo nesse contexto.

A opção por dar enfoque ao fechamento da Escola Família Agrícola do KM 100, hoje Distrito Serrana, justifica-se por minha família ter nascido e se criado no Distrito. Passei a residir nele desde 2002. No ano de 2006 a escola já não mais funcionava e a escuta sobre sua atuação gerou aspiração de pesquisa. Justifica-se ainda por ser o primeiro trabalho sobre o seu fechamento. Relevante também o ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo – com habilitação em Ciências Agrárias como fomento. Passei a conhecer como funcionava as EFAS e a Pedagogia da Alternância, a partir daí as inquietações só aumentaram e o desejo de pesquisar o motivo do fechamento da escola foram ampliados.

Inicialmente, importante destacar que compreendemos a Educação do Campo como projeto histórico que nasce nos bojos dos movimentos sociais, como uma educação *dos* sujeitos e não para eles, uma educação vinculada ao modo de vida dos sujeitos. Caldart (2002, p.19) aponta que “a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar os sujeitos do campo, pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino”.

Neste sentido, Fernandes e Molina (2004, p. 38) ressalta que “a Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos”.

Partindo do citado acima, a Educação do Campo está atrelada ao modo de vida de sua gente. O modo de vida está vinculado com o campo da agricultura camponesa que tem um viés que não é adepta do produtivismo capitalista, além de estar voltada totalmente para a diversidade de culturas, tem como foco principal a subsistência das famílias e não exclusivamente a venda para os mercados. É nesse sentido que a um interlace entre o modo de vida dos camponeses e camponesas e as Escolas famílias Agrícolas, uma vez que as EFAs têm em sua base de formação a Pedagogia da Alternância, pensando exatamente em uma formação contextualizada com o modo de vida dos seus estudantes e com suas formas de produções.

Desta forma, é de fundamental importância a discussão do modo de vida com o objeto de estudo deste trabalho que busca analisar o fechamento de uma Escola Família Agrícola, já que essas escolas se orientam a partir da organização do trabalho, das formas de produção e do espaço geográfico dos sujeitos que a compõe e de seus familiares.

A Educação do campo, pensando o modo de vida dos povos e de todas as suas lutas, tem como base na sua formação a práxis educativa, relacionado a teoria com a prática através da Pedagogia da Alternância. Compreendemos a Pedagogia da Alternância como uma pedagogia pensada no (des)envolvimento e na formação dos sujeitos para transformação da sua realidade, bem como a promoção de sujeitos críticos que possam interferir no meio social que estão inseridos.

Calvo e Gimonet (2013, p. 37) afirmam que “Alternância e alternâncias são palavras que evocam a noção de ritmo, situação espacial, metodologia, sistema educativo, entre outras”. Os mesmos autores apontam ainda que as primeiras definições simplificadas que se tem da alternância possuem um componente binário espaço-temporal, isto é, uns períodos na escola e outros na família ou na comunidade, o que implica dois fatores, lugar e tempo, porém estas definições acabam sendo limitadoras e constringentes onde poderia incluir todos os processos educativos, independente de qual metodologia for aplicada.

A Pedagogia da Alternância ligada ao componente espaço não está desvinculada ao debate sobre a questão agrária. O debate da questão agrária perpassa a discussão do território apenas como espaço, mas a questão agrária como território ligado a um espaço de vida, de produções culturais, de relações sociais e um espaço de disputa. Com isso é importante pensar o campo para além do seu espaço, e sim como um espaço de relações sociais.

Fernandes (2006, p. 28) afirma que: *pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana*. Desta forma, o campo não pode ser limitado como espaço de produção de mercadorias, quando isto acontece acaba fazendo uma análise parcial e equivocada da realidade.

Aqui usaremos o conceito de território da geografia. Fernandes (2006, p. 35), aponta que “para a geografia o território é uma totalidade, portanto é multidimensional.” Por isso, a educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. Elas não existem em separado. Desta forma, para compreender o desenvolvimento territorial é necessário entender que os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios (FERNANDES, 2006).

Fernandes (2006), aponta ainda que, no campo, os territórios são organizados de formas distintas, pode ser pensando de duas maneiras, como território (campesinato) ou como setor da economia (agronegócio). O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias.

O campo visto como espaço de produção de mercadorias pelo está associada a pedagogia do capital, Martins e Neves (2012, p. 540) entendem por pedagogia do capital, como as estratégias de dominação de classe utilizadas pela burguesia a fim de obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político nas diferentes formações sociais concretas ao longo do desenvolvimento do capitalismo monopolista (capitalismo nos séculos XX e XXI). A estas estratégias de educação política são denominadas por estes autores como a pedagogia da hegemonia.

Com estas estratégias o capital vem tendo avanços significativos no campo, o agronegócio é um desses modelos. Fernandes e Molina (2004, p. 40) aborda que:

Agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema plantation, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 40).

Este modelo está ameaçando as condições de permanência dos sujeitos no campo, bem como a existência de escolas do/no campo. Arroyo (2006, p. 109), afirma que na medida em

que os processos de produção da existência são ameaçados e redefinidos, na medida em que a terra é ameaçada e as formas de produção são ameaçadas, é ameaçada também a produção da infância e da adolescência. Quando a terra, o território, as formas de produção estão ameaçados, são ameaçadas também a formação da cultura, do conhecimento e das identidades temporais. É ameaçada a escola.

Neste sentido, com o fato das condições da própria reprodução social dos sujeitos do campo, a terra, território, a produção da infância e da adolescência estarem sendo cada vez mais ameaçadas nos dias de hoje em função do avanço do agronegócio e da reorganização do capital coloca *em cheque* e ameaça a existência de escolas do campo, dificultando aos povos do campo acessarem a uma educação contextualizada, ligada à sua cultura e a sua identidade.

Importante ressaltar, que ao longo da pesquisa, buscando reflexões sobre *desenvolvimento territorial*, nos aproximamos de um diálogo com as compreensões de Acosta (2016) e Silva (2016), problematizando, a partir desses autores a importância de pensar o desenvolvimento em termo de alternativa do bem-viver como possibilidade. Ao longo da escrita, em alguns espaços, o termo será utilizado com a inclusão de parênteses no prefixo: *(des)envolvimento*. Nossa aproximação, ainda introdutória, carece de maior aprofundamento e reflexão. Contudo, faz-se necessário esse destaque.

Segundo Acosta (2016, p. 24), o Bem Viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza. A proposta supera o tradicional conceito de desenvolvimento e seus múltiplos sinônimos, introduzindo uma visão muito mais diversificada e, certamente, complexa. Por esse motivo apontamos aproximações introdutórias que carecem aprofundamento.

A importância do estudo para as questões sociais justifica-se, diante da existência de várias comunidades camponesas existente no Brasil e da importância de as camadas populares ter acesso a uma educação que esteja contextualizada com seu modo de vida. As escolas do e no campo são encontradas atualmente em todo o país, embora o número de escolas abertas vem diminuindo a cada ano, além disso, nos últimos anos o número de escolas fechadas e as tentativas de extingui-las cresceu disparadamente, as regiões mais afetadas com o número de escolas fechadas são o norte e nordeste, com isso justifico a relevância de pesquisas que apontem sobre esta realidade, contribuindo para problematizá-la e indicar possíveis alternativas.

Consideramos ainda que esta pesquisa tem grande relevância social, uma vez que, as escolas do campo têm em seu princípio a educação voltada para o acesso da população camponesa, ainda pelas contribuições que as escolas do campo trazem para formação, (des)envolvimento, possibilidades e o fortalecimento da identidade camponesa dos sujeitos. Justifica-se ainda a pertinência da pesquisa devido ao abandono e o descaso por políticas públicas educacionais voltadas a educação do e no campo ao logo dos últimos anos e a forte negação do direito dos povos do campo a uma educação que possibilite a permanência dos mesmos ao seu lugar de pertencimento.

De acordo com o site do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)¹, mais de 4 mil escolas foram fechadas em 2014, nos últimos 15 anos, foram mais de 37 mil unidades fechadas. Dentre as regiões mais afetadas, que lideram o ranking estão o norte e nordeste. Só em 2014 foram 872 escolas fechadas na Bahia. O Maranhão aparece no segundo lugar, com 407 fechadas, seguido pelo Piauí com 377, com o fechamento dessas escolas atingiu cerca de 83 mil alunos em todo o país.

Ainda segundo o site Brasil de Fato² o levantamento atualizado, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica, revela que foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro entre 1997 e 2018, somando quase 4 mil escolas fechadas por ano. O problema é ainda mais grave no Nordeste, onde foram mais de 40 mil escolas, ou seja, mais da metade do total das unidades fechadas no país, sendo que a Bahia foi o estado com maior número no período, com 12.815 mil escolas fechadas.

A pesquisa justifica-se no ponto de vista acadêmico, uma vez que, as escolas do campo têm enfrentado desafios intensos diante da dinâmica de nucleação e fechamentos, desta forma parte a necessidade de investigar esta realidade, contribuindo para problematizá-la e indicar possíveis alternativas. Considero ainda importante a pesquisa para o âmbito acadêmico, dessa forma, crucial ampliar pesquisas sobre o tema no estado da Bahia. E buscar alternativas para superar esse fenômeno perverso que vem se materializando cotidianamente no tempo presente.

¹ <https://mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>

² <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>

Assim, como questão/problema de pesquisa será indicado: quais as percepções dos sujeitos sobre o fechamento da Escola Família Agrícola do KM 100, município de Brejões – Bahia? Os objetivos específicos do trabalho buscaram: Descrever o processo que levou o fechamento da escola família agrícola no KM 100, município de Brejões- BA; problematizar o fechamento da EFA do Km 100 a partir do olhar de egressos estudantes, monitores e professores/as da escola; refletir sobre as contribuições da EFA no processo de afirmação dos sujeitos do campo no Km 100 – Brejões-BA.

A pesquisa será realizada a partir de uma abordagem qualitativa, desenvolvida mediante revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas que serão realizados com estudantes, professores e gestores egressos da EFA. Os dados serão discutidos a partir da técnica de análise de conteúdo. A investigação terá como o marcador teórico autores que dialogam com a temática da Educação do Campo, em especial as categorias formação humana, Educação do campo, Pedagogia da Alternância e desenvolvimento territorial. Para caracterização do campo de pesquisa a respeito dos aspectos ambientais, históricos, e socioeconômicos, utilizaremos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Vale do Jiquiriçá e o Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea: Diagnóstico do Município de Brejões Estado da Bahia.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: após a introdução discutimos a *metodologia de pesquisa* abordamos todo o processo metodológico que fundamenta o trabalho, bem como as impressões de alguns autores sobre pesquisa em educação, análise de conteúdo, suas limitações e etapas, pesquisa qualitativa suas abordagens e origem no Brasil, entrevistas semiestruturadas e a importância da utilização dessa técnica. Ainda neste capítulo será apresentado a caracterização do campo de pesquisa e dos participantes que contribuíram com a mesma.

No capítulo intitulado *Educação do Campo e as Escolas Famílias Agrícolas: Historiando a Pedagogia da Alternância*, aborda questões sobre a Educação do Campo, seu batismo coletivo, como esse projeto surgiu e as leis que a regulamentam, dando enfoque para o surgimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), sua chegada no país e no estado da Bahia e as contribuições dessas escolas para a formação dos povos do campo, ainda neste capítulo, apresento um tópico titulado formação em Pedagogia da Alternância, onde trago discussões referidas a essa pedagogia, sua chegada no Brasil e na Bahia e sua importância para a formação na perspectiva da Educação do Campo.

No capítulo que segue, *Questão Agrária: Campo e (Des)envolvimento Territorial*, será discutida a questão agrária, a divisão de terras no Brasil a partir do contexto histórico, para assim compreender como a concentração de terras implica no (des)envolvimento do território, neste capítulo discuto ainda as bases de formação territorial do Brasil vinculada a um período histórico e os aspectos da questão agrária na região Nordeste, no estado da Bahia e no município de Brejões. Por fim, debatemos *o caso da EFA do KM 100: O Que Dizem os Sujeitos*, apresentamos os relatos e as percepções dos participantes sobre o fechamento da escola e quais as implicações disso para a comunidade. Concluimos tecendo considerações sobre a análise feita a partir dos dados apresentados.

2. CAPÍTULO METODOLÓGICO

Pesquisar é um ato de analisar o fenômeno e o caminho a ser percorrido, para chegar a possíveis transformações. Zanette (2017, p. 150) aponta que “na pesquisa acadêmica, o pesquisador depara-se constantemente com a necessidade de conhecer e discutir sobre o caminho a percorrer a fim de elaborar de que forma transformar o fenômeno de investigação em um objeto de pesquisa”. O mesmo autor aponta que a pesquisa em Educação no Brasil decorreu por diversos processos em seus fundamentos.

A pesquisa em Educação no Brasil, nos seus fundamentos teórico-metodológicos, perpassou por diversos ciclos históricos. Em linhas gerais, buscando identificar fatores que proporcionaram o seu desenvolvimento, destacam-se dois aspectos fundamentais: primeiramente, efeitos das influências das pesquisas iniciadas em Ciências Sociais e Humanas em diversos países; e, posteriormente, expansões das pós-graduações, a fim de qualificar e investir na formação dos profissionais, e da necessidade de investir em recursos de fontes financiadoras (ZANETTE 2017, p. 150).

Desta forma, com a pesquisa em Educação no âmbito teórico-metodológico com efeitos de influência das pesquisas, as publicações contribuíram na divulgação e aplicabilidade na prática pedagógica, bem como aproximar o sujeito e o objeto a ser investigado no seu contexto histórico-cultural. A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (Marconi e Lakatos, 2003). Neste sentido a pesquisa contribui a caminhar para se chegar à ciência, ao conhecimento. É na pesquisa que utilizaremos diferentes instrumentos para se chegar a uma resposta mais precisa. (JÚNIOR e JÚNIOR, 2011).

Nesse sentido, reflexões a respeito dos territórios camponeses são imprescindíveis para contribuir com a Educação do campo. Ressalto ainda que, o trabalho é importante, uma vez que o mesmo busca analisar o fechamento de uma Escola Família Agrícola relacionando as implicações do tema com produção da existência de camponeses/as em várias comunidades no Brasil, bem como os desafios dos povos do campo em acessarem uma educação que esteja contextualizada com seu modo de vida, sua formação, envolvimento e o fortalecimento da identidade camponesa dos sujeitos.

Neste contexto, a pesquisa possibilitando a utilização de diferentes instrumentos, este trabalho utilizou-se como um dos instrumentos a pesquisa qualitativa. Fraser e Gondim (2004) afirma que na abordagem qualitativa, o que se pretende, além de conhecer as opiniões das

pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras é dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala.

No Brasil, as abordagens das pesquisas qualitativas configuram-se, como enfoque metodológico, a partir da década de 1970, devido às concepções epistemológicas interpretarem a realidade de forma distorcida nas suas metodologias, além da preocupação da metodologia em Ciências Humanas e em Educação (ZANETTE, 2017). O mesmo autor aponta ainda que com a preocupação da metodologia na área educacional, a pesquisa educacional, em boa parte, vai integrar e acompanhar as transformações sociais ocorridas no Brasil, no momento da passagem de um período ditatorial militar para um mais democrático.

Desta forma, a abordagem qualitativa ou idiográfica surge como contraponto à abordagem monotética que defende a quantificação e o controle das variáveis para que o conhecimento objetivo do mundo seja alcançado, através das ciências sociais por meio da adoção dos procedimentos metodológicos para assim descobrir as leis gerais do comportamento e das ações humanas. Neste contexto a pesquisa de tipo idiográfica tem como objetivo central a compreensão da realidade humana vivida socialmente, uma vez que o essencial não é quantificar e mensurar e sim captar os significados. (FRASER e GONDIM, 2004).

Em resumo, a abordagem qualitativa ou idiográfica parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado (subjetivo ou intersubjetivo) que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo. (FRASER e GONDIM, 2004). A ação humana tendo significados diversos, surge a necessidade de métodos que levem em consideração as diferenças existentes na sociedade. Neste sentido Zanette (2017, p. 160) aponta que em uma sociedade cada vez mais marcada pelas diferenças culturais, há de se levar em consideração a necessidade de métodos qualitativos para poder evidenciar as diferenças, sobretudo, na atualidade, em que as culturas estão sendo forçadas a se submeterem aos interesses econômicos do sistema, globalizado e hegemônico.

Na pesquisa qualitativa há vários instrumentos que podem evidenciar as diferenças entre os diversos significados, no caso desse trabalho utilizou-se a entrevista como um dos instrumentos para levantamento de dados. Fraser e Gondim (2004), afirma que na pesquisa científica, a entrevista é utilizada principalmente como fonte de coleta/produção de dados e é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. O uso da entrevista

qualitativa como técnica preliminar pode ter como objetivo explorar informações ou dados que permitam a construção de outros instrumentos de pesquisa (FRASER e GONDIM, 2004).

A entrevista como fonte de coleta/produção de dados sobre um determinado tema científico e permitido explorar informações e dados junto a construção de outros instrumentos é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. (BONI e QUARESMA, 2005). A entrevista possibilitando obter informações e coletar dados ocupam um lugar de destaque no rol das técnicas de pesquisa em ciências sociais, principalmente por lidar com a palavra, veículo privilegiado da comunicação humana.

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo (FRASER e GONDIM, 2004).

A entrevista permitindo atingir um nível de compreensão da realidade humana e conhecer como os mesmos percebem o mundo, ela pode desempenhar um papel vital para um trabalho científico se combinada com outros métodos de coleta de dados, intuições e percepções provindas dela, podem melhorar a qualidade de um levantamento e de sua interpretação. (JÚNIOR e JÚNIOR, 2011). A entrevista possibilitando coletar dados e percepções, existe diversas formas do uso dessa técnica, Boni e Quaresma (2005, p. 72) aponta que “As formas de entrevistas mais utilizadas em Ciências Sociais são: a entrevista estruturada, semiestruturada, aberta, entrevistas com grupos focais, história de vida e também a entrevista projetiva”.

Existindo diversas formas do uso da entrevista, neste trabalho foi utilizado a entrevista semiestruturada. Nesse tipo de entrevista são combinadas perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. (BONI e QUARESMA, 2005).

Devido ao avanço da pandemia mundial por corona vírus (Covid-19), as entrevistas não foram realizadas como planejado inicialmente. Visando a segurança dos participantes, respeitando as orientações do Ministério da Saúde e da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre o isolamento e distanciamento social, optamos por utilizar o meio virtual, através do uso de vídeos chamadas do aplicativo de mensagens (WhatsApp), devido o mesmo contemplar o objetivo da entrevista e ser uma rede popularizada onde muitas pessoas tem acesso. A entrevista

seguiu todos os procedimentos recomendados por autores (as) para o uso dessa técnica e o roteiro produzido pela autora desse trabalho.

Para a realização da entrevista deste trabalho, utilizou-se um roteiro com questões objetivas (anexo I). O roteiro teve a função de auxiliar aos diálogos e as entrevistas realizadas com os egressos estudantes, professores/as e monitores da EFA do Km 100. Toda a pesquisa esteve baseada em princípios da ética, assegurando o sigilo e anonimato dos participantes. Desta forma, os nomes dos entrevistados serão mantidos em sigilo, no texto optamos por nomes fictícios presentes no cotidiano de comunidades do campo: Maria; Joana; Francisco; João e José. A descrição dos dados respeitou as falas e atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências ocorridas nos momentos de conversação.

Aos participantes, foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice I), apontando os pesquisadores, o objetivo de pesquisa e a metodologia utilizada, bem como reforçando que os dados produzidos seriam utilizados para fins estritamente acadêmicos e que mesmo não tendo benefícios diretos em participar, o entrevistado (a) estaria contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico sobre o tema abordado.

Desta forma, essa técnica como qualquer outra técnica, também tem suas limitações, por isso é necessário compreender a utilização da mesma em trabalhos científicos. É necessário compreender a importância da utilização da técnica da entrevista em um trabalho científico, com suas vantagens e desvantagens (JÚNIOR e JÚNIOR, 2011). Os mesmos autores apontam ainda que a entrevista, por si só, não garante a fidelidade dos dados e informações coletadas. Ela deve ser utilizada em conjunto com outros métodos de coleta de dados para que os resultados qualitativos esperados possam ser fidedignos e retratarem realmente o universo no qual está inserido o estudo.

No presente trabalho a entrevista foi usada em conjunto com a técnica de análise de conteúdo. Para Oliveira et al (2003) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. Os mesmos autores abordam que a análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem.

Assim, a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

A Análise de Conteúdo permitindo interpretar os dados coletados, o seu interesse não está na descrição dos conteúdos, mesmo que esta seja a primeira etapa necessária, para se chegar à interpretação, mas em como os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados (OLIVEIRA et al, 2003). A etapa da pré-análise consiste na leitura flutuante, constituição do corpus, formulação e reformulação de hipóteses ou pressupostos. A leitura flutuante requer do pesquisador o contato direto e intenso com o material de campo, em que pode surgir a relação entre as hipóteses ou pressupostos iniciais, as hipóteses emergentes e as teorias relacionadas ao tema (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

Após a descrição dos dados e da leitura flutuante é importante ter em vista que o objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. (OLIVEIRA et al, 2003). Fornecendo indicadores úteis a pesquisa, a análise de conteúdo assim como outros métodos de pesquisa tem suas limitações, uma dessas limitações está relacionada com a necessidade de habilidade do pesquisador em conduzir as entrevistas e analisá-las, bem como a necessidade de habilidade em lidar com situações peculiares no estudo do fenômeno humano (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

Neste contexto Leite (2017) aponta que a profundidade e a complexidade da análise dependem muito mais do analista do que da metodologia utilizada. É o analista que tem de se responsabilizar por enxergar o que está significado nas entrelinhas e também é ele que, com base no seu objetivo inicial, deverá saber o que e como destacar, bem como, ainda, deverá saber a intensidade de seu olhar para os dados (LEITE, 2017). Partindo desse cenário, analisamos as percepções dos sujeitos sobre o fechamento da Escola Família Agrícola (EFA) no povoado KM 100, município de Brejões – Bahia. No tópico seguinte, apresenta-se a caracterização do campo de pesquisa, bem como o mapa do território, população e a caracterização dos sujeitos.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Por volta de 1808, partiu de Nazaré uma bandeira chefiada pelo português Manoel Rovisco de Rosa Andrade, cujo objetivo era a abertura de uma estrada, cortando toda a zona,

até atingir seu ponto final na região de Nossa Senhora da Vitória, hoje denominada Vitória da Conquista (IBGE).

Na sua jornada, Manoel Rovisco encontrou Manoel Gonçalves Bandeira, que lhe forneceu recursos alimentícios necessários para o prosseguimento da jornada. Em recompensa, pelo auxílio e cordial acolhimento, recebeu a doação de duas ou mais léguas de terra, cuja divisa terminava na Serra João Pedro, hoje conhecida por Serra das Pedrinhas, divisa de Brejões com Ubaíra. Prosseguindo sua jornada, sempre em direção ao poente, Manoel Rovisco pernitoou à beira de uma lagoa; aí se demorou com sua bandeira, apossou-se das terras, demarcando-as e dando-lhes os nomes de Lagoa da Tiririca e Boa Vista (IBGE).

Em 1785, de passagem pela zona, os nordestinos Estevão Chaves e João Guerra, pernitoaram na margem esquerda do rio Brejões. Como no município apresentava um solo fértil e uma abundância de água, os nordestinos Estevão Chaves e João Guerra edificaram casa para residência e iniciaram o plantio do café. Devido à grande seca que afligia o Nordeste, grandes grupos de retirantes passavam por ali, sendo influenciados pelos primeiros moradores, resolveram ali ficarem. Desta forma iniciou o povoamento da região (IBGE).

Em 1880 pela Lei Provincial nº 1976 de 22 de junho de 1880, foi criado o distrito de Brejões, pertencente à freguesia de Areia (atual Ubaíra). O topônimo se prende à existência de brejos (pântanos) na região (IBGE). Em 1886, Manoel Rovisco vendeu as suas propriedades, então denominadas Lagoa do Morro, Lagoa da Tiririca e Boa Vista para Caetano Mota Jordão que, no mesmo ano, as vendeu a Manoel Vitório da Silva e Joaquim Dias da Silva. Estes levaram consigo, de Nazaré, muitos escravos, iniciando em suas terras o plantio do café (IBGE).

Em 1924, o arraial de Brejões foi elevado à categoria de vila pela Lei estadual nº 1715, de 24 de julho, assinada pelo governador Francisco Marques de Góis Calmon. A mesma lei criou o município que foi inaugurado a 26 de outubro do mesmo ano. Em 1938, Brejões recebeu foros de cidade em virtude do Decreto-Lei estadual número 10724, de 30 de março (IBGE). A seguir, fotos de algumas das primeiras instituições do município de Brejões, Bahia.

FIGURA 1: FÓRUM MINISTRO AUMARÍLIO BENJAMIN: BREJÕES, BA- [19--].



Fonte: IBGE

FIGURA 2. PREFEITURA MUNICIPAL: BREJÕES, BA- [19--].



Fonte: IBGE

FIGURA 3: POSTO MÉDICO DOUTOR NEWTON QUEIROZ: BREJÕES, BA - [19--].



Fonte: IBGE

FIGURA 4. GINÁSIO GÓES CALMON: BREJÕES, BA - [19--].



Fonte: IBGE

Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaira (PTDRSS, 2017).

A bacia hidrográfica do Rio Jiquiriçá constitui-se como o grande elo entre os municípios do território. Trata-se da maior Sub-Bacia do Recôncavo Sul, uma vez que ocupa uma área de 6.900 km². A Sub-Bacia Hidrográfica do Rio Jiquiriçá é composta por 25 municípios, sendo que cinco não pertencem ao território de identidade Vale do Jiquiriçá, quais sejam: Aratuípe, Iaçú, Itatim, Santa Terezinha e Valença. A nascente do Rio Jiquiriçá está situada no município de Maracás, seu estuário localiza-se ao sul da Baía de Todos os Santos e ao norte da foz do Rio Una (PTDRSS, 2017).

Uma característica que predomina no Vale do Jiquiriçá são os altos índices de concentração de terra e baixos índices de desenvolvimento econômico e social. Segundo o Banco de dados do Projeto GeografAR, (2006), o município de Brejões tinha o maior número de concentração de terra em todo o Território, se encontrava com o índice de Gini de 0,908.

O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, está localizado majoritariamente no Centro Sul Baiano, entre as coordenadas aproximadas de 12°45' a 13°53' de latitude sul e 39°7' a 40°46' de longitude oeste, ocupando uma área de 10.287,07 km², o que corresponde a aproximadamente 1,8% do território estadual (PTDRSS, 2017). O Território do Vale do Jiquiriçá está localizado entre duas importantes rodovias federais: a BR-116 e a BR-101; e, também, por estradas estaduais que fazem interligação com as rodovias federais, como a BR-420, que passa pelos municípios de Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaira, Santa Inês, Itaquara, até Jaguaquara; a BA-540, que faz ligação entre Mutuípe e Amargosa; e a BA-026, que cruza Planaltino, Nova Itarana, Brejões e Amargosa (SANTOS, 2017, p. 55).

Os aspectos Fisiográficos do município de Brejões, tem como tipo climático semiárido, seco a subúmido e a temperatura pode variar tipicamente entre 10°C e 30°C. Os solos presentes no município foram classificados segundo o Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, (2005, p. 4) como: “latossolos álicos ou distróficos, cambissolos eutróficos, planossolos solódicos eutróficos e luvisolos podzólicos eutróficos, sustentando uma biota vegetal representada por caatinga arbórea aberta (com palmeiras) e floresta estacional decidual.” O Município de Brejões está inserido na bacia do Rio Jiquiriçá e tem como principais drenagens o Rio de Brejões, o Riacho do Meio e o Rio Ribeirão. o relevo está constituído pelo planalto dos Geraizinhos e serras marginais.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de mortalidade infantil média no município é de 11.70 para 1.000 nascidos vivos. Apresenta 30.5%

de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 55.7% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 9.4% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

A taxa de escolarização em 2010 de 6 a 14 anos de idade é 97,9%, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental em 2017 de 5,1, nos anos finais do fundamental 3,3. No ano de 2018 foram realizadas 2. 222 matrículas no ensino fundamental e 628 matrículas no ensino médio, conta com 104 docentes no ensino fundamental e 36 no médio, com 7 escolas do ensino fundamental e 2 do ensino médio. Em 2017, o salário médio mensal era de 1.8 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 6.6%. Conta com Produto Interno Bruto (PIB) per capita de 8.513,23 R\$.

Nos últimos anos muitos dos municípios do Vale do Jiquiriçá veem adotando a política de fechamento das escolas do campo, comparando com os números de escolas ativas em 2007. Esses municípios apresentaram fechamento quase de sua totalidade das escolas do campo. Em 2007, o Território do Vale do Jiquiriçá possuía 579 escolas, já em 2014, tinha apenas 325 escolas ativas. Foram 254 escolas desativadas nesse curto período de 7 anos. O que corresponde a 44 % das escolas fechadas nesse período (SANTOS, 2017).

Em 2014, Brejões liderava o ranking com o maior número de escolas fechadas no período de 7 anos com uma porcentagem de 80% de escolas fechadas, como mostra na tabela a seguir.

TABELA 1. NÚMERO DE ESCOLAS FECHADAS EM ALGUNS DOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO RURAL DO VALE DO JIQUIRIÇÁ ENTRE 2007 A 2014.

Município	% de escolas ativas sobre as registradas	Total de Escolas do campo ativas em 2007	Total de Escolas do campo fechadas entre 2007 e 2014	% de Escolas do campo fechadas entre 2007 e 2014
Brejões	20,0%	30	24	80,0%
Itaquara	25,9%	27	20	74,1%
Lafaiete Coutinho	28,6%	7	5	71,4%
Itiruçu	33,3%	15	10	66,7%
Planaltino	40,0%	25	15	60,0%

Laje	50,0%	54	27	50,0%
-------------	-------	----	----	-------

Fonte: Santos (2017). Adaptada pela autora.

Na Tabela 1, pode-se observar que os municípios de Brejões, Itaquara, Itiruçu, Lafaiete Coutinho, Laje e Planaltino, veem adotando intensamente a política de fechamento das escolas do campo e adotando a nucleação e/ou o deslocamentos dos estudantes para as escolas da cidade.

Além do município de Brejões liderar o ranking com o maior número de escolas fechadas em 2014, o município apresentava também baixos índices de rendimento escolar que em 2013 chegou em 3,4 para o ensino fundamental. Devido aos baixos índices educacionais, falta de merenda escolar, atraso nos salários dos professores entre outras questões, no dia 22 de julho de 2015, o Ministério Público Federal (MPF) realizou no município de Brejões uma audiência pública do Projeto Ministério Público pela Educação (MPEduc). De acordo com o site do MPEduc³, na audiência foi discutida sobre a qualidade da educação básica no município, Índice de Educação Básica das escolas da cidade, inclusão de crianças com necessidades especiais, falta de vagas em creches municipais, condições salariais, formação dos professores e merenda escolar. A audiência reuniu cerca de 200 pessoas, entre cidadãos, professores, alunos e diretores de escolas. O cenário confirma a importância de refletir sobre a educação no contexto da pesquisa, em especial considerando suas disputas, negociações que transpassam múltiplas facetas e desafios.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com egressos, sendo três estudantes, dois professores (as) /monitores (as) da Escola Família Agrícola (EFA) no povoado KM 100, município de Brejões – Bahia, totalizando cinco entrevistas. Como citado anteriormente baseamos o estudo em princípios da ética, assegurando o sigilo e anonimato dos participantes. Aos participantes, foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice I), apontando os pesquisadores, o objetivo de pesquisa e a metodologia utilizada, bem como reforçando que os dados produzidos seriam utilizados para fins estritamente acadêmicos. Desta forma, optamos

³ http://mpeduc.mp.br/mpeduc/mostra_noticia_externa/9f6d88f845d1bb75f1292037b12f85b

por nomes fictícios presentes no cotidiano de comunidades do campo: Maria; Joana; Francisco; João e José.

TABELA 2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

NOMES FICTÍCIOS	SEXO	IDADE	COR AUTODECLARADA	TEMPO DE PERMANÊNCIA	ATUAÇÃO PROFISSIONAL / FORMAÇÃO
João	Masculino	43	Pardo	3 anos	Tecnólogo em Gestão Ambiental
Maria	Feminino	34	Parda	3 anos	Técnica em Agropecuária, Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias.
José	Masculino	45	Preto	15 anos	Biólogo, especialista em Meio Ambiente, Educação Ambiental e Sustentabilidade.
Joana	Feminino	43	Parda	4 anos	Bióloga, especialização em Educação do Campo e mestranda em Educação do Campo
Francisco	Masculino	39	Preto	3 anos	Auxiliar administrativo

Fonte: elaboração Thaís Silva, 2021.

Maria está inserida hoje em um curso que tem na sua base a Pedagogia da Alternância, o curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias. Joana hoje atua como professora do curso de agropecuária em uma escola técnica no território do Vale do Jiquiriçá e José atua como vice-diretor na educação básica da rede estadual do distrito Serrana, no município de Brejões. Todos (as) entrevistados residem atualmente em zona rural.

As entrevistas foram realizadas com duas pessoas do gênero feminino e três do gênero masculino, com idades entre 34 a 45 anos.

Os participantes da pesquisa se autodeclararam: dois indicam como *preto* e três como *pardo*. Sobre a formação atual dos participantes: Tecnólogo em Gestão Ambiental; Técnica em Agropecuária e Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias; Auxiliar administrativo; Biólogo, especialista em Meio Ambiente, Educação Ambiental e Sustentabilidade; Bióloga, tem especialização em Educação do Campo e mestranda em Educação do Campo. O principal critério de escolha dos participantes foi ser egresso e ter experimentado o cotidiano da Escola Família Agrícola (EFA) no povoado KM 100, município de Brejões – Bahia. Os sujeitos tiveram contato com a escola de 3 a 15 anos.

O desenho inicial do estudo previa a realização de entrevistas presenciais, no entanto, em virtude da realidade mundial de pandemia pelo coronavírus (COVID-19), para garantir a segurança dos entrevistados, realizamos os diálogos virtualmente. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a COVID-19 é uma doença infecciosa causada por um coronavírus recém-descoberto. O vírus que causa a COVID-19 é transmitido principalmente por meio de gotículas geradas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou exala. Essas gotículas são muito pesadas para permanecerem no ar e são rapidamente depositadas em pisos ou superfícies. Em virtude desse cenário, realizamos as entrevistas nesses termos de necessário distanciamento social.

Nessa seção, debatemos sobre os caminhos metodológicos do estudo, caracterizando o campo e os participantes da pesquisa. No capítulo que segue passamos a refletir sobre a Educação do Campo e as Escolas Famílias Agrícolas, evidenciando o processo histórico e a Pedagogia da Alternância.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: HISTORIANDO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro
(Gilvan Santos).*

Como aponta Gilvan Santos no trecho da música citado acima, precisamos de uma escola que não tenha cercas, uma educação que vá além dos muros das escolas, uma educação contextualizada com o modo de vida dos sujeitos, possibilitando-os serem protagonistas do seu futuro. Neste sentido, a Educação do Campo nasce no bojo e na luta dos movimentos sociais do campo, “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p. 39).

Os tensionamentos dos povos do campo, movimentos sociais e as lutas articuladas no fortalecimento da Educação Popular, sementes para o batismo coletivo do projeto da Educação do Campo. Como marco desse batismo destacamos a 1º Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, pensando em um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Por meio da construção desta conferência, foi inaugurada uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural (MOLINA e JESUS, 2004).

Desta forma, a Educação do Campo surge como contraponto a Educação Rural, uma vez que a Educação rural enxerga o território apenas como espaço de produção de mercadorias, diferente da Educação do Campo que olha para o território como espaço de vida, de produções culturais e de relações sociais. Nesta linha, Fernandes (2006) aponta que para compreender a origem do conceito da Educação do Campo é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo.

A Educação do Campo nascendo das demandas dos movimentos sociais, ela se constitui como política educacional e dever do estado. A Constituição Federal (1988) estabelece em seu

artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. Ainda no Artigo 206 da Constituição, garante que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: fazendo destaque aos incisos: *I que garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; inciso II a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.*

A leitura dos incisos coloca a notoriedade da educação como um direito de todos e não pode ser negada. A educação aos povos do campo é um dever do estado, quando o mesmo aponta que o ensino deve garantir a igualdade e condições para o acesso e permanência à escola afirma-se um chamamento para que o povo se aproprie dessa garantia.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na **lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, deixa claro não só o direito a educação como também possíveis adaptações e adequações as particularidades da vida dos camponeses. É possível observar no Art. 28 desta lei que garante a oferta de educação básica para a população rural, que os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Especificamente na Educação do Campo, em diálogo com nossas inquietações, ainda incluso neste artigo surge a **lei nº 12.960, de 27 de março de 2014** com parágrafo único que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. O parágrafo único aponta: “O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

De acordo com Taffarel e Munarime (2015, p. 48) essa lei foi conquistada pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, com o mote “Fechar Escola é Crime”, e contrariou os interesses de gestores locais de educação (estados e municípios). Em geral, esses gestores contrariados, negligenciam a lei e continuam com a mesma prática.

Em consonância com o argumento citado, em 2011, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou uma campanha de denúncia contra o fechamento de escolas no campo brasileiro, apontando o fechamento de 24 mil escolas no campo, entre 2002 e 2010. Isso correspondia ao fechamento de 3 mil escolas por ano, o que já era uma barbaridade (MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2011).

Mesmo com a campanha de denúncia contra o fechamento de escolas do campo e com a lei de nº 12.960, de 27 de março de 2014 o crime de fechar escolas não parou, com isso no ano de 2016 o Diário Oficial da União publicou a **PORTARIA Nº 391, DE 10 DE MAIO DE 2016**, a portaria estabeleceu *orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas*. Abordado em seu Parágrafo único que: Para o cumprimento de que trata o caput, o órgão normativo do sistema de ensino deverá considerar: *I - a justificativa e o diagnóstico da situação apresentados pela Secretaria de Educação; II - a análise diagnóstica do impacto da ação proposta; e III - a manifestação da comunidade escolar, no âmbito do respectivo território etnoeducacional ou território rural, se escola indígena ou do campo, onde houver*.

Diante do que foi exposto acima, é notório que a Educação do Campo tem leis que a regulamentam e garante o acesso a população camponesa, porém, mesmo com as campanhas realizadas pelos movimentos sociais do campo e com a criação da Lei 12.960 que proíbe o fechamento das escolas do campo sem consentimento da comunidade e justificativas pela secretaria de educação, o fechamento das escolas do campo não param de crescer.

Com o crescimento de escolas fechadas no campo, os movimentos sociais tentam criam alternativas para enfrentar esse quadro. De acordo com informações obtidas no site endereço eletrônico do MST (2011)⁴, podemos observar os objetivos em relação ao enfrentamento nacional contra o fechamento das escolas:

O primeiro grande objetivo é fazermos um amplo debate com a sociedade, tendo em vista a educação como um direito elementar, consolidado, na perspectiva de que todos possam ter acesso. O que precisamos fazer é justamente frear esse movimento que tem acontecido, do fechamento das escolas do campo, sobretudo no âmbito dos municípios e dos estados. Pensar isso significa garantir esse direito tão consolidado no imaginário social, como uma conquista social à educação, garantir que as crianças e os jovens possam se apropriar do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, que esse conhecimento esteja vinculado com sua prática social e que, sobretudo, esse conhecimento seja um mecanismo de transformação da vida,

⁴ <https://mst.org.br/2011/06/28/fechamento-de-escolas-do-campo-e-retrocesso-afirma-dirigente-do-mst/>

de transformação para que ela seja cada vez mais plena, cada vez mais solidária e humana. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2011)

Ainda nesta linha, Taffarel e Munarime (2015), afirma que cabe exigir que o aparelho estatal brasileiro se organize, por meio de boa gestão do poder político que é conferido ao conjunto dos servidores públicos do país, no sentido de cumprir aquilo que é determinado como direito social e direito humano de todo cidadão, sem exceção alguma.

É importante que o aparelho estatal brasileiro se organize e cumpra o que é determinado como direito social e humano aos camponeses e camponesas, cumprindo não só com o acesso dos mesmos à escola, mas com o todo, oferecendo condições materiais e objetivas de permanência e sobrevivência para todos que vivem no campo.

Desta forma, é preciso compreender que a Educação do Campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos. (VENDRAMINI, 2007, p. 123)

Atentamos para Caldart, (2009, P. 41) ao afirmar ainda que, na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade.

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: NOTAS HISTÓRICAS

Pensando na necessidade da construção de um projeto que tivesse relacionado com a realidade dos trabalhadores e trabalhadoras e com a sensibilidade de pessoas inseridas e comprometidas com ela, nasce no dia 21 de novembro de 1935, na França, a primeira experiência que dois anos depois, em 1937, daria origem a Maison Familiale Rurale ou Casa Familiar Rural (CFR), ou Escola Família Agrícola (NASCIMENTO, 2005, p. 36).

A primeira Maison Familiale foi fundada pelo Padre Granereau, nascido em 1885, na França. O Padre se preocupou-se desde sua juventude com o desinteresse, por parte do Estado

e da Igreja, frente ao problema do homem do campo, o jovem Padre, portanto, esbarrava, de um lado, diante de um Estado desinteressado dos problemas do campo e voltado única e exclusivamente para a fórmula escolar urbana; e, do outro lado, diante de uma Igreja intencionalmente voltada para homem do campo, mas sem nenhuma fórmula educacional capaz de responder realisticamente aos problemas da lavoura. Restava uma única solução: criar uma nova escola. (NOSELLA, 2012, p. 46)

Em 1911, o padre Granereau já tinha fundado um sindicato rural no intuito de ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo. Em 1914, chegou à conclusão de que o problema agrícola nada mais era que um problema de educação, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais. Em 1930, deixou voluntariamente uma grande paróquia urbana para se instalar na pequena paróquia rural de Sérignac-Péboudou. Exatamente aqui, após muitas dificuldades, no dia 21 de novembro de 1935, quatro alunos se apresentaram à casa paroquial. Naquele dia começou a primeira Maison Familiale ou Escola da Família Agrícola (NOSELLA, 2012, p. 47).

Nesta linha, Nascimento (2005, p. 36) aponta as principais características das Maison Familiales Rurales (MFRs): **Primeiro:** Responsabilidade familiar na gestão por meio da criação da Associação e do Conselho Administrativo onde participam pais e alunos e representantes dos profissionais ligados a agricultura. **Segundo:** A Alternância entre a vida sócio-profissional (família) e as MFRs (escola) onde o jovem recebe toda a formação. **Terceiro:** A experiência de vida coletiva em pequenos grupos a partir do regime de Internatos. É uma experiência de responsabilidade social, de prestação de serviços e de manutenção da casa. **Quarto:** Formadores que trabalham em equipe, denominados posteriormente de Monitores. Atuam de forma coesa com o Conselho Administrativo da Associação. **Quinto:** A Pedagogia apropriada e que se adapte à realidade concreta dos agricultores. Na verdade, a pedagogia deve associar a realidade dos educandos/as com a teoria a ser estudada. Para isso, utiliza-se de instrumentos pedagógicos apropriados como o Caderno da Propriedade e do Plano de Estudo (NASCIMENTO, 2005, p. 36).

Destacamos a segunda característica das Maison Familiales como muito importante para os agricultores e agricultoras, uma vez que alternavam o tempo entre a família e a escola. Nosella (2012, p. 48) afirma que desde o começo, nasceu a ideia de alternância que seria uma semana por mês na escola da casa do padre, os outros dias na escola da vida. Porém, no início não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-

formulado: era o material, que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico.

Mais tarde, o Sacerdote contratou um técnico em agricultura, mas a equipe praticamente era ainda mínima e o programa era ainda o curso de correspondência. Essa fórmula de Maison Familiale continuou quase a mesma até os anos 1942/43, quando as Maisons Familiares começaram a esboçar um currículo próprio e mais complexo. Mesmo com uma equipe mínima, a Maison Familiale tinha um aspecto muito característico, sempre manteve uma relação estreita, primeiramente, com os sindicatos rurais e, em segundo lugar, com o movimento da Ação Católica Francesa (JAC), Juventude Agrícola Católica. Isto significa que a Maison Familiale nunca foi uma escola isolada da ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio (NOSELLA, 2012, p. 48).

Com as MFRs esboçados currículos mais complexos e se preocupando com o desenvolvimento local, houve a expansão da experiência por todo o território e depois teve expansão internacional. O período de 1945 a 1960 foi, portanto, o período da expansão e da sistematização da experiência. As *Maisons Familiares* passaram de 30 para 500 e a literatura pedagógica sobre a experiência foi aumentando cada vez mais. A primeira relação de caráter internacional das escolas em alternância francesas se estabeleceu com a Itália, onde a Maison Familiale passou a se chamar *Scuola della Famiglia Rurale*, abreviando, *scuola-famiglia*. As primeiras “Escolas-Família” italianas nasceram em Soligo (Treviso) em 1961-62 e em Ripes (Ancona) em 1963-64 (NOSELLA, 2012).

Nosella (2012) indica que, em 1966, casualmente, encontrou em Florença o jovem sacerdote jesuíta, italiano, Pe. Humberto Pietrogrande. E que a conversa foi longe e o assunto era: o mundo rural do Estado do Espírito Santo – Brasil”. Nesta linha Nascimento (2005, p. 47) aponta que no Brasil, as primeiras experiências surgiram em 1969, no Estado do Espírito Santo, município de Anchieta. Em 1965-1966 iniciou-se uma movimentação a fim de estabelecer a colaboração – mediada pelo Padre Humberto Pietogrande entre a Itália e o Brasil, especificamente no Estado do Espírito Santo onde se localiza a Província da Companhia de Jesus (Jesuítas). Neste sentido, foram tomadas algumas iniciativas como: a Fundação da Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo (AES) em 11 de dezembro de 1966, o envio de jovens brasileiros para estudarem na Itália, a visita de técnicos italianos ao Brasil e a constituição de comitês locais.

A visita dos três técnicos italianos ao Brasil, um Economista, um Sociólogo, um Educador, tinha como propósito analisar a região e a situação local e traçar, juntamente com o jovem Padre Jesuíta, que já tinha regressado ao Espírito Santo, um Plano de Ação concreta na área de atuação dos vigários colegas do Pe. Humberto, isto é, em cinco municípios capixabas: Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul. Nesta ocasião, o projeto de promoção social foi se especificando em termos de educação, inclusive, de Pedagogia da Alternância no modelo da Escola da Família Agrícola. (NOSELLA, 2012, p. 63)

Com o projeto de promoção social especificando o modelo de pedagogia da Alternância na EFA, a Pedagogia da Alternância no Brasil surge na segunda metade da década de 60 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. O MEPES surge liderado pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande, sacerdote de Anchieta - ES. (ANDRADE e ANDRADE, 2012, p. 64)

Assim, através da fundação do MEPES (Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo), em 25 de abril de 1968 surge a primeira experiência de Pedagogia da Alternância no Brasil com o nome de Escola Família Agrícola (EFA). Elas surgem no Brasil a partir da experiência italiana. Portanto, em 09 de março de 1969 inicia a primeira experiência educativa com a implantação da Escola Família Agrícola de Olivânia – ES, entre os municípios de Anchieta e Alfredo Chaves. Neste mesmo ano, iniciam-se as atividades da Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul – ES. Em 1971 surge a Escola Família de Campinho, localizada no município de Iconha. (NASCIMENTO, 2005, p. 48)

Com a influência direta das EFAs criadas no Estado do Espírito Santo, surge no estado da Bahia as primeiras Escolas Famílias Agrícolas que tiveram como precursores padres estrangeiros designados para paróquias nesta região. A primeira EFA da Bahia foi criada em Brotas de Macaúbas, através de pastorais (PINTO, 2014).

As EFAs, não era o foco de interesse do poder público, uma vez que seu público alvo são os filhos de agricultores e agricultoras. Desta forma, tais escolas só conseguiram se manter por meio da elaboração de projetos para obtenção de recursos e a busca de convênios ou Leis municipais e estaduais que as provessem financeiramente, apesar dos descumprimentos de acordos e das burocracias (PINTO, 2014).

As Escolas Famílias Agrícolas da Bahia, conseguiram firma um projeto de Lei. Pinto (2014) aponta que:

As Escolas Famílias Agrícolas da Bahia, conseguiram firmar o Projeto de Lei nº 17.545/2008 com o governo do Estado para o repasse de recursos, porém, esses só foram disponibilizados, a partir de 2010, como verba indenizatória. Conhecido como ‘Cessão de Sala’, esse recurso garantia a disponibilidade de professores concursados pelo Estado para trabalhar na EFA, além de garantir o financiamento de materiais e manutenção do funcionamento de serviços infraestruturais como telefone, luz e água. Em 2013, as EFAs conseguem estabelecer convênio com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual cada escola receberá recursos em decorrência do número de estudantes existentes e o convênio anterior deixa de vigorar, logo as escolas têm que, a partir dos recursos do novo acordo, fazer o pagamento de seus funcionários, materiais e manutenção. A insuficiência dos recursos e forte disputa para aumentá-los estão relacionadas à incompreensão do poder público a respeito das despesas diferenciadas de uma EFA, a exemplo dos custos de manutenção do internato (PINTO, 2014, p. 110).

Além de estabelecer convênio com a FUNDEB, cada Escola Família Agrícola tem ou teve uma Associação Local mantenedora, como exemplo do MEPES, cuja instituição assume o papel de Associação Local e Regional das EFAs do Espírito Santo e a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia que é a representatividade regional de algumas escolas do Estado da Bahia e é a Associação Regional da Escola Técnica Família Agrícola da Bahia (ETFAB), localizada em Riacho de Santana (PINTO, 2014, p. 110).

O Estado da Bahia tem a particularidade de possuir duas Associações Regionais: AECOFABA e REFAISA. A Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) foi criada com o estímulo de padre Aldo Lucchetta, nas décadas de 1980 e 1990 foram abertas várias EFAs em municípios onde ele era responsável pela paróquia. Por este motivo, tais escolas já foram criadas sob as orientações, centralização e assessoria da AECOFABA (PINTO, 2014).

Em outras localidades da Bahia, havia EFAs que se encontravam sem filiação, estas escolas foram criadas a partir de diferentes contatos que os envolvidos no processo tiveram. Deste modo, pessoas e instituições vinculadas à primeira Escola Família da Bahia, de Brotas de Macaúbas, resolveram criar uma Associação Estadual que pudesse reunir as escolas que se encontravam desmembradas. Logo, é criada, em 1997, a Rede de Escolas Famílias Integradas do Semiárido (REFAISA), com sede no município de Feira de Santana. A rede inicialmente, concentrava escolas localizadas no semiárido baiano, todavia, esta nomenclatura não

determinava a abrangência de localidades que esta rede alcançaria, mas sim, cada rede abarca EFAs conforme as afinidades destas com as redes (PINTO, 2014).

A mesma autora afirma que:

A AECOFABA é a regional com maior número de escolas na Bahia, são 19, localizadas nos municípios: Boa Vista do Tupim, Anagé, Angical, Boquira, Santana, Riacho de Santana (2 escolas), Andaraí, Botuporã, Seabra, Paramirim, Macaúbas, Licínio de Almeida, Caculé, Tanque Novo, Rui Barbosa, Itaetê, Quixabeira, Taboca do Brejo Velho. Há dez escolas fechadas, nos municípios de Brejões, Mortugaba, Iuiu, Maragogipe, Pindaí, Rio do Pires, Sapeaçu, Lagedinho, Ibotirama e Ilhéus. A EFA de Itanhém se desligou da AECOFABA. Atualmente, esta rede tem sua sede no município de Riacho de Santana (PINTO, 2014, p. 125).

Com as informações citada acima, é possível perceber que a EFA do km 100 no município de Brejões está entre as dez escolas fechadas entre 1974 a 2014. Além disso, imprescindível problematizar que a mesma se constituía como a única EFA que existia em todo o território do Vale do Jiquiriçá. Em nossa leitura essa é uma questão preponderante. A ausência dessa perspectiva no território leva a consequências para a identidade e o modo de vida dos sujeitos, uma vez que a Pedagogia da Alternância contribui na valorização da identidade dos sujeitos e do meio que vivem, através de práticas de um currículo voltado para a realidade em que vivem os educados e educadas, possibilitando a integração da escola com a família e a comunidade.

A formação em Pedagogia da Alternância tem como objetivo contribuir com camponeses(as), com isso se estabelece uma relação direta com as EFAs, já que as Escolas Famílias Agrícolas se preocupam com as formação dos sujeitos do campo e com o envolvimento do meio que eles vivem, assim a alternância também tem relação com a Educação do campo, uma vez que, a Educação do Campo trabalha com a formação em Pedagogia da Alternância e buscar a valorização da identidade dos sujeitos, de suas culturas, do modo de vida e de produção da existência.

Após esse histórico, reflexões sobre a origem da educação do campo e sua relação com as EFAs e a Pedagogia da Alternância, passamos, na sensação seguinte, a discutir a formação em pedagogia da alternância, apresentando os centros educativos brasileiros que tenham em sua base de formação essa pedagogia, a diferença entre eles e os instrumentos pedagógicos utilizados.

3.2 FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Como afirmamos anteriormente, as primeiras experiências com Alternância no Brasil surgiram no meio rural em 1969, no Estado do Espírito Santo, com as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Essas experiências vão se expandindo pelo Brasil, e hoje existe diversos centros educativos no meio rural que trabalham com a Alternância (QUEIROZ, 2013, p. 138).

Existe diversos centros educativos no campo brasileiro que trabalham com a Pedagogia da Alternância, um desse centros é os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs). A Pedagogia da Alternância trabalhada pelos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) é uma das propostas de educação para o campo brasileiro e que se apresenta também como alternativa de educação para os jovens do campo. Na América Latina, os CEFFAs estão presentes em 13 países. Sua predominância encontra-se no Brasil, na Argentina e na Guatemala (NASCIMENTO, 2005).

O movimento dos CEFFAs no Brasil não tem um fim em si mesmo, mas, antes, e acima de tudo, tem por objetivo contribuir para a formação dos (as) jovens camponeses (as), de suas famílias, de modo que o meio social onde estão inseridos tenha possibilidades novas de desenvolvimento e de fortalecimento da agricultura familiar (ROCHA, 2013).

Nesta linha, Nascimento (2005), aponta que além das CEFFAs, no ano de 2005 existiam, no Brasil, mais de 200 Centros Educativos em Alternância, em 18 Estados. Apesar de algumas diferenças, inclusive no nome, Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs), todos eles têm em comum a Pedagogia da Alternância. A tabela a seguir apresenta as diferenças entre esses três modelos.

QUADRO 1. DIFERENÇAS ENTRE MODELOS DE CEFFAS EXISTENTE NO BRASIL

CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA – CEFFAS		
Escolas Famílias agrícolas (EFAs)	Casas Familiares Rurais (CFRs)	Escolas Comunitárias Rurais (ECRs)

<p>As EFAs enfatizam a formação escolar dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado junto as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) possuindo também a formação técnica tanto no Ensino Fundamental, bem como, de forma mais específica no Ensino Médio onde se trabalha a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária</p>	<p>As CFRs têm como prioridade a formação técnica do educando/a. Diferencia-se das EFAs por adotar o regime de suplência. Existem casos de o jovem permanecer duas semanas na Escola e uma semana na família.</p>	<p>As ECRs estão localizadas no Norte do Espírito Santo – ES e também na Bahia existem muitas experiências. Possuem as mesmas características metodológicas das EFAs, no entanto, são grupos autônomos que estão ligados a movimentos sociais e eclesiais que pressionam o poder local para realizar a implantação e a aprovação da Pedagogia da Alternância para que a experiência possa ter validade. Por isso, muitas experiências surgem com o apoio das prefeituras locais, bem como, do Governo do Estado.</p>
---	---	--

Fonte: Nascimento, 2005. Adaptada pela autora.

Mesmo com algumas diferenças, esses centros têm em sua base a Pedagogia da Alternância e o seu currículo voltado para a realidade em que vivem os educados e educadas. Além dos citados acima, existem outros centros educativos, cursos, programas e escolas que trabalham com Alternância no Brasil. Queiroz (2013, p. 139). Aponta esses outros, são eles: CEAS: Centros de Educação em Alternância; EAS: Escolas de Assentamentos; PROJOVEM: Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais; ETES: Escolas Técnicas Estaduais; CEDEJOR: Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural.

O aspecto mais comum que caracteriza a Pedagogia da Alternância nos Centros de Formação existentes no Brasil e no mundo é o período que se alterna entre a formação em casa com a família-comunidade e a propriedade com o tempo de formação na escola numa perspectiva de busca constante da sistematização entre a teoria e a prática o que se considera uma formação integral do jovem e/ou adolescente. (NASCIMENTO, 2005, P. 65).

Desta maneira, a formação dos (as) educados (as) nas EFAs tem duração de 3 anos completos, sendo o ano letivo estruturado de maneira diversa do ano letivo comum por causa

da alternância. O ano escolar é dividido em 13 sessões, de 6 dias cada, vividas na escola e 12 alternâncias, de 15 dias cada, vividas em casa. Na escola as aulas são em número de 6 a 7 por dia, reservando-se algum tempo para os trabalhos práticos e serões. Estes, destinados à ampliação de conhecimentos e discussões de problemas, têm duas horas de duração e são ministrados pelos líderes locais, monitores, técnicos, etc. conforme o assunto em pauta. No período de permanência em casa, o aluno deve dedicar, pelo menos duas horas por dia, ao Plano de Estudo, preparado na Escola (NOSELLA, 2012, p. 79). Essa estrutura de organização do ano letivo pode ser diferente nos outros centros de formação.

Nascimento (2005, p. 67) aponta ainda que no período de permanência junto a família, os jovens trabalham aplicando na propriedade o que aprendeu na Escola, observam o desenrolar da vida e dos acontecimentos da família e da comunidade, discutem com os pais e os vizinhos, fazem perguntas e anotações, respondem com os pais perguntas preparadas na Escola. Isso só é possível ser feito através dos instrumentos pedagógicos elaborados pela escola.

Os instrumentos pedagógicos das EFAs estão relacionados com a Pedagogia da Alternância. A Pedagogia da Alternância utiliza-se de determinados instrumentos pedagógicos a fim de possibilitar a integração da escola com a família e a comunidade. Os instrumentos utilizados são: Plano de Estudo (PE), Caderno da Realidade (CR), visita às Famílias, Folha de Observação (FO), Serões, Viagem de Estudo. O Plano de Estudo busca concretizar a tão esperada sistematização entre teoria e prática a partir da realidade do educando/a. Por meio do Plano de Estudo ocorre o processo dialógico e comunicativo entre a escola (Centro de Formação) com a família. A mediação deste processo dialógico é realizada pelos educandos/as. O processo de elaboração do Plano de Estudo acontece a partir dos dados objetivos da realidade presente e concreta dos educandos/as levando-se em conta fatores como: cultura, produção, história, demografia, economia local, poder local, religião, alternativas de renda, mercado etc. (NASCIMENTO, 2005).

Desta forma, as EFAs contribuem na educação dos jovens do campo, incentivam o espírito comunitário uma vez que, tem a etapa de alternância, contribuem na valorização da identidade dos sujeitos e do meio que vivem. As EFAs contribuindo na formação dos jovens do campo houve a explanação das mesmas por todo o território brasileiro. Com a expansão das Escolas Famílias surge a necessidade de formação para os monitores/as e professores (as) a partir da Pedagogia da Alternância. Jesus (2013, p. 191) aponta:

Na pedagogia da Alternância (PA), o professor é reconhecido como monitor, pois construiu-se historicamente uma concepção de que sua ação transcende a docência e vai muito no sentido de acompanhar e ajudar o aluno em todas as suas atividades escolares e também no meio socioprofissional, daí o nome monitor, aquele que acompanha e ajuda os educandos em todas as suas atividades (JESUS, 2013, p. 191).

Acompanhando e ajudando os educados, os monitores para trabalhar com a PA é necessário realizar uma formação inicial, com o objetivo de que se apropriem de seus fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos, a fim de se integrarem no trabalho das escolas onde vão trabalhar, a formação inicial dos monitores é realizada, portanto, em dois espaços-tempos de formação e de trabalho: o centro formativo e a Escola Família, por isso a EFA não é apenas o lugar onde o monitor trabalha, mas é também seu espaço de aprendizagem de formação profissional e humana. (JESUS, 2013).

Com as experiências de Formação por Alternância aos monitores, no contexto da Educação do Campo nos últimos anos houve a multiplicação e consolidação dessas experiências em nossa sociedade. Silva (2013) aponta que, os centros por formação em alternância estão presentes em todas as regiões brasileiras e somam mais de 250 experiências educativas no território nacional.

Com esse quantitativo de experiências, no Brasil existe programas e institutos que apoiam ensinos e cursos que na sua maioria são realizados através da Pedagogia da Alternância. Um exemplo, é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que apoia diversos cursos de alfabetização, de ensino fundamental, médio e de técnico, bem como cursos de graduação e pós-graduação lato sensu nos 27 estados do Brasil. Outro programa do governo federal é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do campo (PROCAMPO), (QUEIROZ, 2013).

O mesmo autor, aponta que no estado da Bahia, realizou se curso de Licenciatura em ritmo de Alternância, nos anos de 2002 a 2004, em parceria entre as CEFFAs, AECOFABA, REFAISA e com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). No Estado do Espírito Santo, nos anos de 2004 a 2007, foi realizado um curso sequencial de nível superior para monitores das EFAs de Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Rio de Janeiro. Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro oferece um curso de Mestrado em Alternância, desde o ano de 2003 (QUEIROZ, 2013).

Desta forma, a Alternância contribuiu para a construção da Educação do Campo no Brasil uma vez que, na construção da Educação do Campo, muitos centros, escolas, programas e cursos que trabalham com a Alternância, juntamente com outros movimentos e organizações, estão contribuindo para a construção do desenvolvimento sustentável no campo por meio da luta contra a concentração da terra, do poder e do saber. Estão participando, formando lideranças e sujeitos na luta pela reforma agrária, pela democracia e pela cidadania (QUEIROZ, 2013).

Portanto, é importante analisar o fechamento das EFAs, e as implicações que esse fenômeno traz para o território, a inquietação desse estudo em compreender o fechamento da Escola Família Agrícola Do Km 100, Município de Brejões – Ba, está relacionado com a realidade regional, sobretudo de pensar, a partir da escuta, as reverberações no desenvolvimento territorial, olhando para o território como espaço de luta, relações sociais, produção da existência e vida.

A inquietação pessoal está atrelada ao desejo humano/político, movido pela vivencia no lugar, Km 100 no município de Brejões – BA. Vivencio a dificuldade dos povos desse lugar com acesso à uma educação contextualizada com seu modo de vida, com a cultura, e com o reconhecimento da identidade. Crucial observar o número de agricultores(as) diminuindo ao passar dos anos e a evasão dos jovens do lugar. Fonte de preocupação e curiosidade, que se materializa no desejo de analisar o fechamento da única escola no território que trabalhava com princípios da Pedagogia da Alternância.

Neste capítulo foi discutido o batismo coletivo do projeto da Educação do Campo, como esse projeto surgiu dos movimentos sociais e da luta histórica. Também debatemos o surgimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e da Pedagogia da Alternância, sua chegada no Brasil e na Bahia e as contribuições dessas escolas e dessa pedagogia para a formação dos povos do campo e a relação das mesmas com (des)envolvimento territorial. No capítulo a seguir, será discutido a questão agrária, a divisão de terras no Brasil a partir do contexto histórico, para assim compreender como a concentração de terras implica no (des)envolvimento do território, entendendo o território aqui, como espaço de relações sociais, de produção da vida, e não apenas como espaço de produção de mercadorias.

4. QUESTÃO AGRÁRIA: CAMPO E (DES)ENVOLVIMENTO TERRITORIAL

No presente capítulo traçamos marcos da questão agrária brasileira e pontuamos marcos, de maneira sintética, no sentido de problematizar os elementos de (des)envolvimento territorial do campo. Inicialmente não podemos negligenciar, na história agrária brasileira, as implicações da invasão portuguesa diante da existência de povos originários nesse território. Segundo Silva (2018, p. 481 - 482), ao discutir sobre Povos Indígenas e o direito a terra na realidade brasileira, a invasão, ocupação e exploração do solo brasileiro foram e são determinantes para as transformações radicais que os povos originários passam no decorrer de cinco séculos. Um longo processo de devastação física e cultural eliminou grupos gigantescos e inúmeras etnias indígenas, especialmente através do rompimento histórico entre os índios e a terra. A autora complementa alertando que a condição dos povos indígenas na realidade brasileira foi histórica e socialmente desprezada ou tratada com muito preconceito e violência.

“A formação da estrutura agrária brasileira foi marcada por mais de três séculos de trabalho escravo, ocupação de terra e o regime de propriedade que favoreceram a constituição do latifúndio” (PINTO, 2014, p. 23). Isso só foi possível porque no período colonial, com o objetivo de superar a carência pessoal e capital no processo de ocupação e exploração da colônia, Portugal transferiu os encargos de colonização a particulares. Por meio do sistema denominado Capitânicas Hereditárias, o Brasil foi então dividido em quinze lotes de terra que foram doados a doze fidalgos da coroa portuguesa (CASAGRANDE, 2008). Porém, no início o Brasil não oferecia nada que de fato apresentasse interesse para colonização. Moraes (2001, p. 107) afirma que “Dos doze donatários das capitânicas hereditárias brasileira, seis nunca vieram ao Brasil tomar posse das capitânicas, por que nelas não havia nenhuma riqueza”.

Um outro processo que favoreceu a constituição do latifúndio, foi o instrumento legal para a distribuição das terras, chamado de Sesmarias. Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p. 28) afirmam que “o termo sesmaria se referia, inicialmente, à data em que o nobre português recebia o direito de exploração da terra”. O processo das Sesmarias, foi transferido e adaptado às terras da colônia e oficialmente implantado nas capitânicas hereditárias. Os donatários tinham ordem da coroa para repartir a terra com “qualquer pessoa de qualquer qualidade que fossem cristãos” (Germani, 2006). É através desse processo que se constituem as grandes extensões pertencentes a uma única pessoa.

Casagrande (2008, p. 768) reafirma que:

A partir daí, os donatários deram continuidade à colonização também por meio da doação de grandes extensões de terras a particulares no chamado Regime de Sesmarias. Assim, vinha se consolidar a estrutura fundiária da grande propriedade, já que os donatários e fidalgos afirmavam seu poder político enquanto proprietários. Com isto, surgem os grandes latifúndios escravistas com fins voltados à exportação, submetidos aos interesses da metrópole; onde os ganhos de produtividade, passam a depender da contínua ocupação de novas terras (CASAGRANDE, 2008, p. 768).

Deste modo, surgia a forma como as terras no Brasil ficaram divididas entre os nobres e os homens ligados diretamente à corte, no Período Colonial, com as Capitânicas Hereditárias, depois com o regime de Sesmarias, bem como pela escravidão de negros da África, a concentração de terras foi uma característica marcante do desenvolvimento capitalista no Brasil. O modelo da plantation, baseado na exportação de monoculturas, como a cana de açúcar, e na escravidão enquanto possibilidade do escravo ser renda capitalizada, entre outras características, explicitam relações sociais que marcaram profundamente a formação do campo brasileiro. (SANTOS, 2012).

Essa associação das Capitânicas Hereditárias, regime das Sesmarias, monoculturas e trabalho escravo, favoreceram a concentração de terras e o surgimento dos inúmeros latifúndios, com a açúcar se dando bem nos solos brasileiros, ocorreu a tentativa da coroa em atrair particulares, então no século XVI, quem quisesse aplicar dinheiro no Brasil era bem vindo do ponto de vista da coroa portuguesa, e foi nesse momento, por volta de 1570, que começou o período definido pelos historiadores como o grande século do açúcar no Brasil, que vai gerar a primeira ocupação, porém, só na última década do século XVII, foi que ocorreu um fenômeno fundamental para o processo de formação territorial, esse fenômeno foi um processo fundamental porque levou a interiorização maior da colonização: a descoberta do ouro, (MORAES, 2001).

Entretanto, é com a Lei 601, de 1850, chamada de Lei de Terras, que a terra se torna mercadoria no País. Não que já não fosse vista como mercadoria, mas ao determinar que a partir daquele momento o acesso à terra somente seria realizado pela compra e venda, o Estado deixava claro que opção de desenvolvimento capitalista estaria por se construir no País (SANTOS, 2012).

Com a lei de terras de 1850 a procura por títulos originais aumentou, e a necessidade de documentação original de aquisição e utilização efetiva do interior do Brasil criou um novo protagonista no uso e posse da terra: o grileiro. O grileiro falsificava documentos e os registrava

oficialmente, corrompendo os oficiais dos cartórios que muitas vezes fizeram parte desse processo de falsificação de títulos de propriedades (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014). A falsificação dos documentos e posteriormente o roubo das terras contribuíram para o desenvolvimento capitalista no campo do País.

Um outro fator que contribuiu com a expansão do capitalismo no campo brasileiro foi o golpe militar de 64. SANTOS (2012, p. 39), aponta que:

O Golpe Militar, em março de 1964, coloca condições objetivas e subjetivas para a expansão do capitalismo no campo. Contraditoriamente, e como resultado das pressões e lutas sociais no campo brasileiro, logo nos primeiros meses do regime que se estenderia por longos e tenebrosos 21 anos no País, é promulgada, em 30 de novembro de 1964, a Lei 4504, o Estatuto da Terra. Embora esta Lei traga no seu bojo a discussão da reforma agrária, ela se aplicou como possibilidade de expansão do capitalismo no campo, privilegiando os projetos de colonização em detrimento da reforma agrária via desapropriação, expressando, dessa forma, uma contradição entre política de reforma agrária e política de desenvolvimento rural, baseada na modernização da agricultura, com todo apoio às empresas rurais (SANTOS, 2012, p. 39).

Com o golpe militar favorecendo a expansão do capitalismo no campo, e a modernização da agricultura, surge no Brasil um pacote tecnológico: a Revolução Verde. Ribeiro et al (2017, p. 18) aponta a mesma como: “Método/ ideologia que consiste em aplicar na agricultura um pacote tecnológico para combater a fome no mundo. Este pacote é resultado de um conjunto de conhecimentos químicos e genéticos desenvolvidos para fins bélicos durante a II Guerra Mundial [...]”.

Com isso, após o fim da Guerra, indústrias químicas bélicas começaram a produzir e a incentivar o uso de agrotóxico como, herbicida, fungicida, inseticida e fertilizantes para eliminar pragas, insetos, ervas daninhas, com esse pacote gera também a construção de maquinários, tratores, colheitadeiras, finalizando, assim, o ciclo de inovações tecnológicas promovido pela Revolução Verde (ANDRADES e GANIMI, 2007). Os mesmos autores apontam ainda, que esse pacote chega ao Brasil, por ocasião da inserção do processo de modernização da agricultura no período da ditadura militar, onde muito se discutia de que maneira o país conseguiria aumentar sua produtividade agrícola.

Ribeiro et al (2017), aborda que esse processo significou erosão genética, modernização conservadora, seleção de espécies, reduzindo as variedades e as raças locais, deu lugar a monocultura, bem como causou transformação na agricultura, domínio do mercado de sementes, agrotóxicos, fertilizantes e maquinários. Andrades e Ganimi (2007) destaca ainda

que, fatores como: deterioração das condições sociais, êxodo rural, prejuízos à saúde, concentração fundiária e de renda, marginalização da população rural, envenenamento do ecossistema por agrotóxicos, diminuição da biodiversidade e da biomassa, são alguns dos elevados custos sociais, econômicos e ambientais provocados pela Revolução Verde no país.

A Revolução Verde abriu espaço para o fortalecimento do agronegócio no campo brasileiro. Agronegócio é uma palavra nova, da década de 1990, por conta da inserção mais intensa do Brasil na lógica da globalização econômica. Do ponto de vista econômica, a imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, exploratório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias (FERNANDES e MOLINA, 2004).

O agronegócio tentando ocultar seu caráter concentrador e sua produção predominantemente de commodities, o agronegócio no Brasil também se constitui em um poder hegemônico que determina o planejamento da agricultura e subalterniza os camponeses responsáveis pela maior parte da produção dos alimentos destinados à economia doméstica (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014).

Mesmo determinando o planejamento da agricultura, dominando as tecnologias de produção e subalternizando os camponeses, o agronegócio cria uma construção ideológica que muda a imagem latifundista da agricultura capitalista como algo bom e importante para a nação, independentemente da quantidade de pessoas que ele exclua, ele procura se legitimar como espaço produtivo por excelência. Desta forma, o agronegócio se torna um novo tipo de latifúndio ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas terras, mas também as políticas de desenvolvimento e as tecnologias de produção (FERNANDES e MOLINA, 2004).

Com a utilização de tecnologias de produção possibilitou o aumento da produtividade, e isso significou concentração de poder, de riqueza, de território e o aumento das desigualdades. Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p. 18), nos alerta que “a persistência desigualdade territorial rural fica ainda mais evidente, quando comparamos a agricultura camponesa com o agronegócio”.

Os mesmos autores afirmam ainda que:

Essa desigualdade fica mais evidente quando observamos que a relação pessoa-hectare nos territórios do agronegócio é de apenas duas pessoas em cada cem hectares, enquanto nos territórios camponeses a relação é de quinze pessoas para cada cem hectares. Essa diferença ajuda a compreender que a maior parte das pessoas que trabalham na agricultura camponesa vive no

campo e que a maior parte das pessoas que trabalham no agronegócio vive na cidade. Igualmente essa diferença revela as distintas formas de uso dos territórios: enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção e moradia, para o agronegócio a terra é somente lugar de produção. Essas são características importantes para conceber o campesinato e o agronegócio como diferentes modelos de desenvolvimento territorial (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014, p. 18).

Essas duas visões sobre o desenvolvimento se expressam em paradigmas que procuram explicar as desigualdades defendendo seus interesses e necessidades. As ideologias do agronegócio trabalham com a combinação e a oposição, quando estas lhes convêm. A combinação é realizada como se agricultura capitalista e agricultura camponesa fossem da mesma natureza. Enquanto a agricultura capitalista se realiza a partir da exploração do trabalho assalariado e do controle político do mercado, a agricultura camponesa ou familiar é intensamente explorada por meio da renda capitalizada da terra, ficando somente com uma pequena parte do que produz, sendo a maior parte apropriada pelas empresas que atuam no mercado. Desse modo, o empobrecimento e a capitalização dos camponeses não aparecem como resultados da desigualdade gerada pela renda capitalizada da terra, mas como diferentes tipos de organização do trabalho (FERNANDES e MOLINA, 2004).

Desta forma, o agronegócio olha para a eliminação dos agricultores como algo natural num modelo competitivo em que sobrevivem os melhores. Nessa lógica, para o paradigma do capitalismo agrário, o problema das desigualdades é resultado do fracasso das pessoas que não conseguem se manter no mercado. Para os movimentos camponeses vinculados à Via Campesina, aumentar o número de agricultores e sua participação na distribuição de terras e na economia agropecuária é fundamental para corrigir os problemas agrários gerados pela lógica perversa da produção capitalista. Essas desigualdades são partes da história, construídas por meio de relações de dominação e resistências que configuraram o território brasileiro (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014).

Os mesmos autores apontam ainda que, para *o paradigma do capitalismo agrário*, as desigualdades geradas pelas relações capitalistas são um problema conjuntural, o qual pode ser superado por meio de políticas que possibilitem a “integração” do campesinato ou “agricultor de base familiar” ao mercado capitalista. Já *O paradigma da questão agrária* tem como ponto de partida as lutas de classes para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades na defesa de modelos de desenvolvimento que viabilizem a autonomia dos camponeses e camponesas (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014).

Esses paradigmas são importantes para analisar e entender as diferenças e as disputas entre os modelos de desenvolvimento territoriais. Desta forma, torna-se importante compreendermos o conceito de paradigma e quais foram produzidos para representar as partes interessadas. Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p. 47), destacam que:

O conceito de paradigma é uma referência para analisarmos melhor os pensamentos, as políticas e os territórios que são produzidos por determinadas intencionalidades. Foram produzidos dois paradigmas para representar as posturas das stakeholders ou das partes interessadas, que são diversas instituições da sociedade, como os governos em diferentes escalas: federal, estadual e municipal, as corporações do agronegócio nacional e multinacional e dos vários movimentos camponeses (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014, p. 47).

As ações das stakeholders são produtoras de paradigmas que dirigem suas ações, os paradigmas representam as visões de mundo, que contêm interesses e ideologias, desejos e determinações que se materializam através de políticas públicas nos territórios de acordo com as pretensões das classes sociais. Entre as stakeholders mais influentes do agronegócio estão: a Associação Brasileira do Agronegócio – ABAG e a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA. Entre as organizações camponesas estão a Via Campesina, formada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, Movimento dos Pequenos agricultores – MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento das Mulheres Camponesas – MMC e Comissão Pastoral da terra – CPT; a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar – FETRAF. O governo federal possui dois ministérios que tratam das políticas de desenvolvimento para o campo: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA – e o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014).

As organizações do agronegócio e as organizações da via campesina compreendem o agronegócio com lógicas diferentes, para as organizações do agronegócio e para o Ministério da agricultura, o agronegócio é uma totalidade composta pelos sistemas agrícola, pecuário, industrial, mercantil, financeiro e tecnológico que contém todos os agricultores capitalistas e não capitalistas, grandes e pequenos, o agronegócio e o “agronegocinho” etc. Para a via Campesina, o agronegócio representa as corporações capitalistas que constituíram um conjunto de sistemas para a produção de commodities, por meio do monocultivo em grande escala,

principalmente para exportação, enquanto os camponeses organizam sistemas baseados na diversidade, pequena escala e mercado local, formando, portanto, outra lógica (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014)

Os mesmos autores destacam que “Conceber o agronegócio como totalidade é uma estratégia do paradigma do capitalismo agrário. Definir todos tão somente como agricultores esconde as diferenças constituídas pelas relações de poder que produzem as desigualdades” (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014, p. 62). Com isso, umas das formas do capitalismo para a reprodução do agronegócio é utilizar das injustiças sociais para eliminar as diferenças e provocar uma imagem que faz crer que todos são iguais perante o mercado, e essa eliminação é tomada como referência para que todas as políticas sejam construídas tendo como referência o negócio (FERNANDES e MOLINA, 2004).

O agronegócio sendo compreendido como totalidade pelas suas organizações e pelo Ministério da agricultura, e tomando como referência o negócio, acaba enxergando o território apenas como espaço de negócio, e o campo do território não pode ser limitado apenas como espaço de produção de mercadorias. Nesta linha, Fernandes e Molina (2004, p. 50) afirma que “O campo não é somente o território do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura, da produção da vida”.

Para concluir essa parte do capítulo, a seguir apresentaremos um quadro elaborado por Fernandes e Molina (2004), no qual os mesmos explicitam as diferenças dos territórios do agronegócio e da agricultura camponesa.

QUADRO 2. DIFERENÇAS ENTRE OS TERRITÓRIOS DO AGRONEGÓCIO E DA AGRICULTURA CAMPONESA.

CAMPO DO AGRONEGÓCIO AGRO-<u>NEGÓCIO</u>	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA AGRI-<u>CULTURA</u>
Monocultura- Commodities	Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais.
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e para exportação
Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas.	Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local.

Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica.
Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza.
Competitividade e eliminação de empregos	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas – desenvolvimento local
Campo com pouca gente	Campo com muita gente, com casa, com escola.
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da Educação rural	Paradigma da Educação do Campo
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesia, música

Fonte: Fernandes e Molina, 2004. Adaptada pela autora.

Com o quadro é possível perceber as diferenças entre os modelos de desenvolvimento do agronegócio e o da agricultura camponesa. O agronegócio como o nome já diz, o Agronegócio olha para o campo apenas como espaço de produção de mercadorias, já a agricultura camponesa, a Agri-Cultura enxerga o campo como espaço da cultura, da produção da vida, das relações sociais e da existência humana.

Após apresentar, fatos que contribuem para compreender a formação da estrutura agrária brasileira, expansão do capitalismo no campo, bem como, os paradigmas do agronegócio e da agricultura camponesa e suas organizações e suas diferenças, na sessão a seguir abordaremos aspectos da questão agrária no Brasil, dando enfoque ao estado da Bahia e ao município de estudo.

4.1 ASPECTOS DA QUESTÃO AGRÁRIA NA REGIÃO NORDESTE, NO ESTADO DA BAHIA E NO MUNICÍPIO DE BREJÕES.

No que tange a aspectos da questão agrária na região concentrada. A região concentrada é a região do país com a agricultura mais desenvolvida, onde os agricultores apresentam os maiores níveis de escolaridade, onde há um considerável acesso às orientações técnicas, mas que ainda mantém os mais altos índices de conflitos fundiários do Brasil. Nesse sentido, parece não haver boas perspectivas para a redução dos conflitos, considerando que a participação da agricultura camponesa no valor bruto da produção diminuiu na região Sudeste e manteve-se na região Sul, como revelou o censo agropecuário de 2006. (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014).

É possível compreender o motivo pelo qual a participação da agricultura camponesa no valor bruto da produção diminuiu na região Sudeste, é só olharmos para os estados de São Paulo e Minas Gerais, há mais de um milhão de hectares de terras griladas que estão sob controle do latifúndio e do agronegócio. Essas terras são reclamadas pelos movimentos camponeses para serem desapropriadas para fins de reforma agrária (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014).

Pensando em aspectos da questão agrária na região Nordeste, diferente da região Sudeste que há uma diminuição da agricultura camponesa no valor bruto da produção, na região Nordeste, o campesinato nordestino mesmo com pouca ou nenhuma tecnologia e com pouca terra, conta com um número elevado de camponeses e camponesas, e é responsável por grande parte da segurança alimentar do país. Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p. 42) apontam que:

O aspecto singular da questão agrária na região nordeste é a falta de acesso a infraestrutura e tecnologias pela maior parte do campesinato. A região conta com 50% do campesinato brasileiro. Cerca de 88% dos estabelecimentos (60% das terras) são de agricultores familiares que vivem em extrema pobreza – com a ajuda de políticas compensatórias, como 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 (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014, p. 42).

Os mesmos autores afirmam ainda que, 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. Esta 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, onde o “coronelismo” sempre se beneficiou dessa condição. A exclusão dos agricultores familiares da região nordeste fica ainda pior com a expropriação causada pela expansão da soja nos estados da Bahia, Maranhão e Piauí. (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014)

Com os altos níveis de expropriação de terras e com a exclusão de agricultores e agricultoras familiares na região nordeste, os conflitos por terra vão se intensificando. Nesta perspectiva, Pinto (2014) aponta que os dados da CPT (2013) mostram que no ano de 2012, a região Nordeste teve a maior concentração de conflitos por terra, 490 registros, 45,92%. Três anos depois, no ano de 2017, segundo a CPT (2017) o Nordeste registrou 35,78% (418) conflitos por terra, ocupado o segundo lugar, ficando atrás apenas da região Norte, que teve 36,21% (423) registros.

Ao destacar a questão agrária no estado da Bahia, Santos (2012) aponta que, a formação sócio-histórica e territorial, do estado da Bahia se confunde com a formação do território brasileiro. De 1549 a 1763, o estado teve sua capital, Salvador, como a sede do Governo Geral do Brasil, posição privilegiada de controle, planejamento e exploração da Colônia. Posteriormente, Salvador se torna um lócus central no comércio de escravos do Brasil, tendo o Porto de Salvador como um dos mais movimentados de todo o Atlântico, principalmente com a exploração das culturas de fumo no Recôncavo e do cacau, um pouco mais à frente temporalmente, no Sul da Província.

Porém, nos anos de 1690 a 1692, e a de 1857 a 1861, ocorreu fortes secas, e essas secas provocaram uma crise na participação do estado no conjunto da economia nacional. Com isso, a Bahia fica à margem do circuito de maior acumulação do capital, perde posição de destaque nesse arranjo da divisão territorial do trabalho. O estado sofrendo um baque com o processo de acumulação, as crises não permitiram se quer tocar na estrutura fundiária do estado que permaneceu praticamente inalterada. As terras continuavam concentradas e apropriadas pelos principais coronéis do estado, de modo que o campesinato e os trabalhadores baianos foram surgindo, também, nas “franjas” do processo de acumulação do capital. (SANTOS, 2012).

A Proclamação da República, em 1891, não muda muito o quadro de estagnação da Bahia colocando este estado atrás de outros da região nordeste, como Pernambuco. E esse processo causou muitas consequências, uma dessas consequências foi A Guerra em Canudos, onde camponeses e camponesas que não tiveram acesso à terra formaram o “bando” do

Conselheiro, ocupando uma área abandonada – a Terra Prometida –. Para além disso, o quadro de concentração de terras no estado fez emergir conflitos agrários que perpassaram toda a história de sua formação territorial (SANTOS, 2012).

Com a estagnação da Bahia e com o crescente números de concentração e conflitos por terra, nas décadas de 1970 e 1980 o estado consolida seu setor agrícola. Santos (2012, p. 90) destaca que:

As décadas de 1970 e 1980 conhecem um florescimento e consolidação do setor agrícola da Bahia: aumento de mais de 35% no número de estabelecimentos agrícolas; expansão da lavoura em 42%; e crescimento de mais de 500% na mecanização, principalmente pela incorporação de tratores nas áreas (SANTOS, 2012, p. 90).

Com o florescimento e consolidação do setor agrícola, e com a concentração de terra e a estrutura fundiária cresce alarmante o índice de pobreza rural no estado, faz emergir conflitos que apareciam de forma localizada e disforme, mas que com o passar do tempo vai tomando corpo e consegue consolidar toda uma organização de camponeses e surgem, também, entidades de apoio a luta na terra no estado, haja vista que os principais conflitos dos anos de 1970 e 1980 foram conflitos com posseiros que há muito tempo ocupavam as terras que agora passaram a ser alvo da expansão do capital (SANTOS, 2012).

Esses conflitos no estado nos dias atuais não sumiram, mas sim aumentaram, conforme os números de terras concentradas iriam aumentado, os conflitos também foram. Segundo a CPT (2017) no ano de 2017 ocorreram 95 conflitos por terra, envolvendo 12.067 famílias, ocupado o segundo lugar com o maior número de conflitos por terra da região Nordeste, ficando atrás apenas do Maranhão, que teve 198 conflitos e 18.415 famílias envolvidas.

Conforme os conflitos por terra vão aumentando, aumenta também o número de violências no campo do Brasil. Desde os primórdios diversas instituições garantem a concentração e exploração da terra, contribuindo para repressões e violências contra os povos do campo. O Relatório do Ipea (2020, p. 7) destaca que:

Desde o período colonial, instituições, formais e simbólicas, não apenas garantiram a exploração econômica do uso da terra e dos recursos naturais, como também moldaram as relações de poder, de concentração de propriedade e renda e de desprezo aos direitos de parcelas populacionais específicas, cujos efeitos perduram até os dias atuais. A manutenção do status quo e das enormes desigualdades subjacentes ao processo de exploração dependeu fortemente do uso da repressão e da violência contra grupos étnico-raciais, minorias políticas e classes econômicas subalternizadas, como povos indígenas, população negra, sertanejos, pequenos agricultores e trabalhadores rurais, entre outros

grupos populacionais (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2020. p. 7).

As repressões e violências contra os povos do campo vem aumentando a cada ano que passa. Em 2019 a Comissão Pastoral da Terra demonstrou que, ocorreram 616 ações de violência contra as diversas categorias sociais em processo de subalternização no campo brasileiro. Ainda segundo a CPT (2020) no ano de 2019 ocorreram 139 ocorrências de violência contra a ocupação e posse por terra, envolvendo 9.746 famílias, ocupado o segundo lugar com o maior número de conflitos por terra da região Nordeste, ficando atrás apenas do Maranhão, que teve 174 conflitos e 15.342 famílias envolvidas.

Os conflitos por terra estão relacionados ao aumento do Índice de Gini, no caso do estado da Bahia, foi aumentando ano após ano. Na tabela a seguir podemos observar o avanço do índice de Gini na Bahia entre 1920 a 2006.

TABELA 3. ÍNDICE DE GINI. BAHIA. 1920 A 2006

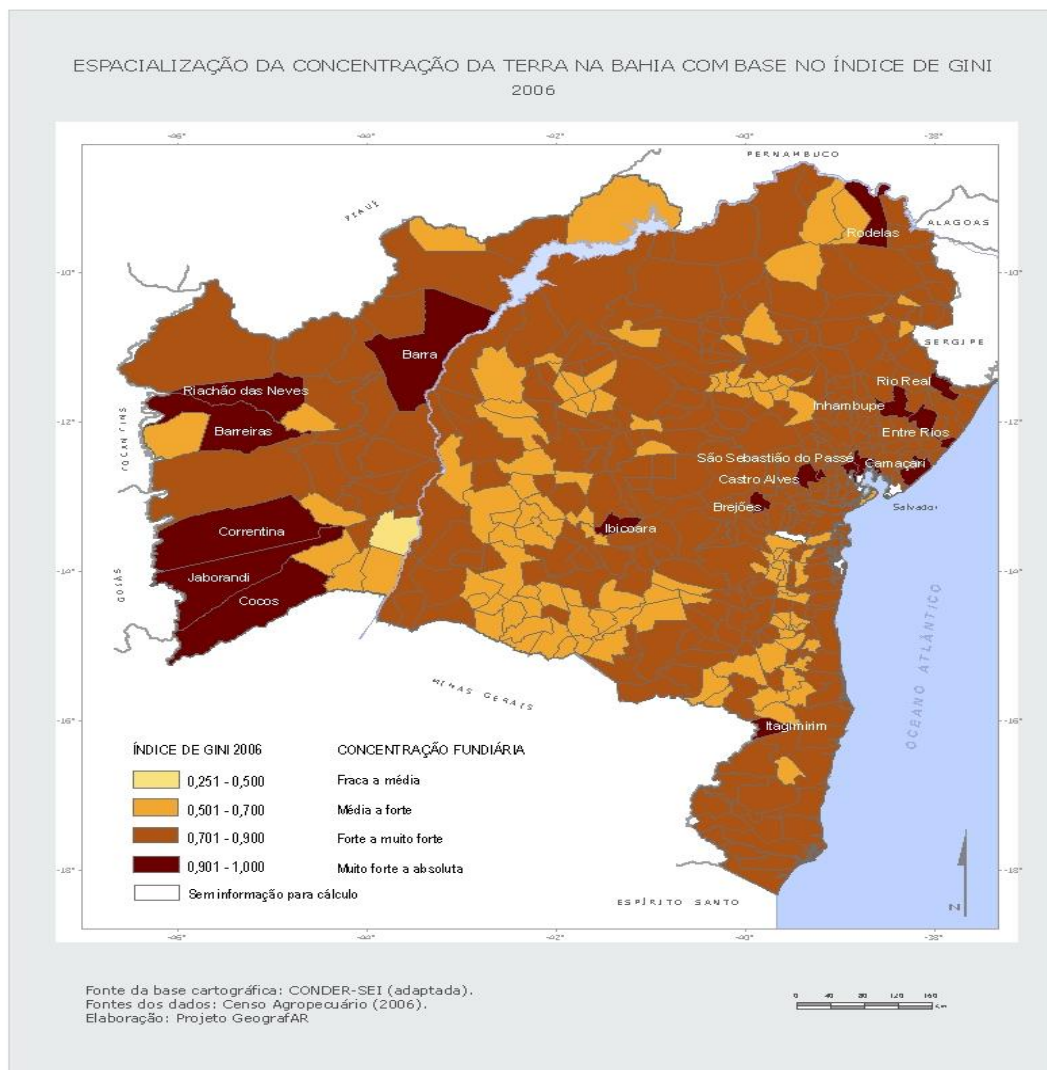
Ano	Índice de Gini
1920	0,734
1940	0,784
1950	0,794
1960	0,779
1970	0,795
1975	0,805
1980	0,821
1985	0,835
1995/96	0,829
2006	0,838

Fonte: IBGE: Censo Agropecuário 1920 a 2006 - Elaboração: Projeto GeografAR, 2010.

A tabela mostra que neste período houve aumentos significativos de concentração das propriedades das terras. De 1970 a 1980, aconteceu um crescimento de 25% em apenas 10 anos.

Nesta perspectiva, Germani (2010) aponta que “Constatou-se que à medida que iam ocorrendo a divisão do território baiano para a constituição de novos municípios – dadas as relações sociais de poder estabelecidas no local – vão desaparecendo os municípios onde a distribuição da terra se dá de forma menos concentrada”. Na figura 6, no mapa a seguir podemos observar os municípios baianos com os maiores índices de concentração de terras.

FIGURA 6. ESPACIALIZAÇÃO DA CONCENTRAÇÃO DA TERRA NA BAHIA COM BASE NO ÍNDICE GINI



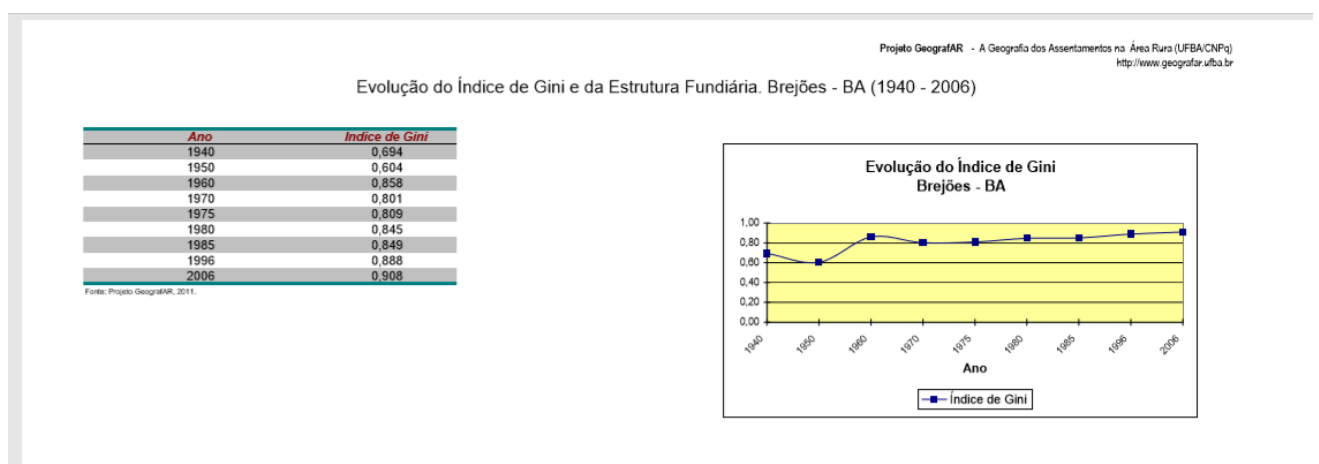
Com o mapa podemos observar que os municípios de Barra; Riachão das Neves; Barreiras; Correntina; Jaborandi; Cocos, todas situadas no oeste da Bahia, aparecem com a concentração de muito forte a absoluta. Já os municípios de Rodelas; Rio Real; Inhambuê;

Entre Rios; São Sebastião do Passé; Camaçari; Castro Alves; Ibicoara; Itagimirim e Brejões, está em forte e muito forte, pertencendo também a muito forte a absoluta.

Podemos observar que o município em estudo está entre os municípios com alto índice de concentração de terra do estado. Como já mencionado em um dos capítulos desse trabalho, Brejões é o município que mais concentra terra entre os vinte municípios que compõem o território de identidade do Vale do Jiquiriçá. Isso é algo para ser questionado e discutido. Como um município com aproximadamente 15 mil habitantes pode concentrar tanta terra?

Inquietante a questão citada. Sobre a questão agrária, o município de Brejões contava no ano 2006 com o maior número de concentração de terra em todo o Território de identidade do Vale do Jiquiriçá, se encontrava com o índice de Gini de 0,908. Se analisarmos o histórico do município, podemos perceber que a concentração de terras acompanhou o surgimento e o seu desenvolvimento, com a chegada de Manoel Rovisco, que logo apossou-se das terras, demarcando-as, depois Estevão Chaves e João Guerra se apossaram de algumas terras e iniciaram o plantio do café, sem dúvidas essas posses de terras, e o aumento no plantio do café contribuíram para a concentração de terras no município. Na figura a seguir podemos observar a evolução do Índice de Gini do município.

FIGURA 7. EVOLUÇÃO DO ÍNDICE DE GINI E DA ESTRUTURA FUNDIÁRIA. BREJÕES - BA (1940 - 2006)



Fonte: GeograFAR, 2006

Na figura podemos observar que o município sempre teve sua estrutura fundiária concentrada, analisando os Índices de Gini percebe-se que o município nunca esteve abaixo de

0,6 no índice. No ano de 1940 já contava com Índice de Gini de 0,694, no ano de 1980, com apenas vinte anos, Brejões já tinha dado um salto no índice, chegando a 0,858.

Não tem como falar da estrutura fundiária do município sem falar das grandes fazendas, com o plantio do café e com as exportações para outros países, aumentou-se também uma demanda maior por terra, e isso fez com que muitos fazendeiros e pessoas do exterior se apossassem de terras, com o café fazendo sucesso em outros países, fez com que as terras Brejoenses chamassem atenção de pessoas de outros lugares e de fazendeiros circunvizinhos. E isso fez com que mais pessoas se apossassem, vendessem, comprassem e concentrassem terras.

Desta forma, podemos compreender como o Índice Gini teve um aumento significativo e fez com que em 2006 o município se tornasse o que mais concentra terra em todo o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, como mostra o banco de dados do GeograFAR, chegando ao Índice de Gini de 0,908. Na tabela a seguir mostra dados dos estabelecimentos agropecuários do município.

TABELA 4. CARACTERÍSTICAS DOS ESTABELECEMENTOS AGROPECUÁRIOS

Áreas dos Estabelecimentos Agropecuários	Número de Estabelecimentos Agropecuários
38. 899 hectares	1.428 estabelecimentos

Fonte: IBGE: Censo Agropecuário 2017

Elaboração: A autora, 2021.

Os hectares nas áreas dos estabelecimentos estão divididos entre condição legal do produtor (produtor individual), condição do produtor em relação às terras (proprietário (a) inclusive os (as) coproprietários (as) de terras tituladas coletivamente, arrendatário (a), comodatário (a) inclusive com Termo de Autorização de Uso Sustentável – TAUS). No número de estabelecimentos está dividido em condição legal do produtor (condomínio, consórcio, ou união de pessoas; instituição de utilidade pública; produtor individual; sociedade anônima ou por cotas de responsabilidade limitada.

Dentro dos dados agropecuários aparecem também como é feita a utilização das terras, nos dias atuais o município conta com várias extensões de terras pertencente as fazendas, mesmo não mais cultivando a cultura do café com a mesma intensidade de antes, ainda existe concentração por parte delas, hoje o maior contingente das fazendas utiliza as terras para a agropecuária, criando em maior número os bovinos. Na tabela a seguir mostra números de estabelecimentos destinados a criação de bovinos

TABELA 5. NÚMERO EFETIVO DE REBANHO E DOS ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS

Efetivo do Rebanho	Número de Estabelecimentos Agropecuários
7. 202 cabeças	207 estabelecimentos

Fonte: IBGE: Censo Agropecuário 2017 – Elaboração Thaís Silva, 2021.

Com a tabela observamos que os números de estabelecimentos e do rebanho de bovino são altos, na verdade são os maiores na produção pecuária, se compararmos por exemplo com os caprinos que aparecem em segundo lugar com 540 cabeças e 42 estabelecimentos, percebemos que os números são muito superiores quando se trata da criação de bovinos.

O aumento na concentração das terras e da criação de bovinos trazem impactos devastadores para o município, como por exemplo a destruição de florestas tropicais, que tem como principais causas de destruição a ocupação da terra para agropecuária e o desmatamento seguido de queimadas para a pastagem, isso acontece na maioria das vezes em fazendas como mostra na (figura 1). Desta forma, o município vem sofrendo impactos ambientais que se caracteriza por um desgaste crescente dos recursos naturais e a consequente deterioração de seus ecossistemas, decorrente da utilização de processos agropecuários inadequados; desmatamentos, com perda de biodiversidade e perda de solos.

FOTO 1. ÁREA UTILIZADA COMO PASTO PARA BOVINOS EM UMA FAZENDA NO MUNICÍPIO DE BREJÕES-BA.



Fonte: Acervo pessoal Thaís Silva, 2018.

Analisando a foto acima, podemos ver a quantidade de terra concentrada. Além dos impactos ambientais a concentração de terra, causa outros problemas, o fechamento das escolas do campo é um deles, de forma que as terras vão se concentrando cada vez mais, as escolas vão fechando dia após dia, como já mostrado no capítulo metodológico, no item 2.1, no ano de 2014, Brejões liderava o ranking com o maior número de escolas fechadas no período de 7 anos com uma porcentagem de 80% de escolas fechadas. A concentração de terras, aliadas a práticas de expropriação de agricultores e agricultoras dos seus lugares também afetam a realidade de escolas no campo.

Com a expansão da agropecuária e os altos índices de concentração de terra, acentuasse as condições precárias de existência e permanência dos camponeses e camponesas no campo. Ocorre migração desses para outros lugares, diminuindo o número de estudantes nas escolas do campo. Uma série de outros fatores se somam a esses na realidade de fechamento das escolas do campo. Um exemplo é a política de transporte escolar nas comunidades. Santos (2017) aponta que esse fator favoreceu o fechamento das escolas, a política de transporte escolar facilita a aquisição de ônibus escolar e com isso muitos gestores têm feito a escolha por transportar estudantes em percursos diários para a escola.

Importante fortalecer uma leitura local da questão agrária e de como esses fatores confluem para que o fechamento de escolas no campo aumente. Importante a compreensão da terra como um direito nosso, isso em contraponto de uma interpretação que negligencia o processo de grilagem, e de tantos outros que favoreceram a concentração e posse de terras afirmadas sob a lógica do latifúndio e do agronegócio.

Esses fatores implicam no desenvolvimento territorial, já que compreendemos território como espaço de produção da vida e de relações sociais, uma vez que a concentração de terras sob a lógica do latifúndio e do agronegócio amplia as condições precárias de permanência dos camponeses e camponesas. O êxodo é uma imposição, e faz com que o território não consiga avançar em diálogo com os princípios da educação do campo.

Nessa ótica de êxodo e imposição violenta do latifúndio, a agricultura familiar é desafiada. Os agricultores e agricultoras, sem terras, e não vendo outra opção a não ser migrar para outras cidades, deteriora a produção, a vida, a infância e da adolescência nesse espaço social. Esse processo coloca em cheque a existência de escolas no/do campo, dificultando o acesso aos povos do campo em acessarem a uma educação contextualizada, ligada à sua cultura e ao seu modo de vida.

Com o desenvolvimento territorial marcado pela concentração de terra e o agronegócio, aumenta-se a dificuldades ao acesso a uma educação que esteja contextualizada com o modo de vida dos povos do campo, uma vez que as escolas do campo contribuem para a formação da identidade dos camponeses e camponesas, e através da práxis educativa. Olhando para o contexto do município estudado, como já citado nos parágrafos acima, ressaltamos a importância da escuta dos participantes na pesquisa para problematizar uma dimensão dos impactos da questão agrária, e por consequência, os ecos do fechamento da EFA do Km 100 diante do desenvolvimento territorial do lugar.

Como alternativa, um olhar sobre nossas aproximações, em acordo com Acosta (2016), questão continua sendo política. Não podemos esperar uma solução “técnica”. Nosso mundo tem de ser recriado a partir do âmbito comunitário. Como consequência, temos de impulsionar um processo de transições movido por novas utopias. Outro mundo será possível se for pensado e organizado comunitariamente a partir dos Direitos Humanos – políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais dos indivíduos, das famílias e dos povos – e dos Direitos da Natureza.

O fechamento da EFA do Km 100, no município de Brejões, transforma-se, em nossa leitura, como um fenômeno que impacta não só para o município de estudo desse trabalho, mas também no território, implicando assim em pensar nessas utopias. No capítulo a seguir, refletimos a partir da escuta de egressos, apresentaremos os motivos que levaram o fechamento da Escola Família Agrícola do KM 100 sobre a ótica desses participantes da pesquisa.

5. O CASO DA EFA DO KM 100: O QUE DIZEM OS SUJEITOS

“Saudade quando aperta, a gente passa ali, a gente vai na EFA, bate um papo, aí relembra da, passa um filme na cabeça de tudo que a gente teve ali, bons momentos, sabe?” (João, 2020).

Este trabalho teve como objetivo analisar as percepções dos sujeitos sobre o fechamento da escola família agrícola no KM 100, município de Brejões e descrever o processo que levou o fechamento da escola. Neste capítulo, por meio da escuta dos participantes, foi abordado os motivos que levaram o fechamento da escola e as implicações que o fechamento trouxe para as comunidades, para o território e os sujeitos do campo, bem como ocorreu o processo de implementação da escola, suas parcerias, seu desenvolvimento e as suas contribuições.

Como afirmamos na metodologia, o desenho inicial do estudo previa a realização de entrevistas presenciais, no entanto, em virtude da realidade mundial de pandemia pelo coronavírus (COVID-19), para garantir a segurança dos entrevistados, realizamos os diálogos virtualmente. Optamos por utilizar o meio virtual, através do uso de vídeos chamadas do aplicativo de mensagens (WhatsApp), devido o mesmo contemplar o objetivo da entrevista e ser uma rede popularizada onde muitas pessoas tem acesso. As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho a novembro de 2020, em alguns casos houve a necessidade de retomar as entrevistas devido a falha na internet. Tentamos utilizar outros meios virtuais de comunicação, porém alguns não contemplavam o objetivo da entrevista e eram de difícil acesso para os sujeitos da pesquisa. Mesmo com as dificuldades de comunicação e falta de internet, os diálogos foram profundos, reflexivos, críticos, respeitosos e cheios de esperança.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da Escola Família Agrícola do KM 100, a escola era uma instituição pública de dependência administrativa que tinha como associação mantedora a APABA (Associação Promocional Agrícola de Brejões e Arredores) A EFA foi fundada em 1992, ofertava o ensino fundamental de quinta a oitavo ano, a escola funcionava em regime de alternância, os estudantes ficavam quinze dias na escola e quinze dias nas comunidades, a escola era situada no KM 100, hoje distrito Serrana, município de Brejões, no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá no estado da Bahia. Nas fotos a seguir apresenta alguns dos espaços da EFA do KM 100.

FOTO 2 . ENTRADA DA EFA DO KM 100.



Fonte: Acervo pessoal de Thaís Silva, 2018.

FOTO 3. CAPELA DA EFA DO KM 100.



Fonte: Acervo pessoal de Thaís Silva, 2018.

O KM 100 está localizada as margens da BR 116 a 21 KM da sede do município, e 268 KM da capital Salvador. O km 100 no ano de 2017, contava com uma população de 5.000 habitantes. O Distrito Serrana, é marcado pelo seu acolhimento, pelo seu tempo frio e sua feira populosa, como dizem os moradores que aqui residem “A terra é fria, mas o povo é de coração

quente”. Mesmo nomeado nos dias de hoje como Distrito Serrana, o povoado ainda é chamado de Km 100, este nome foi dado ao lugar com a chegada da BR 116, com isso faz a referência que a comunidade fica a 100 KM de distância da cidade de Jequié. Porém, antes de se fazer essa referência, a comunidade era chamada de Lagoa D’água, o lugar teria levado esse nome devido a existência de uma lagoa muito próxima das primeiras habitações.

Com a chegada da BR, um fator passou a ser marcante, o Distrito Serrana começou a fazer fronteira com o Distrito Serra do Cem pertencente ao município de Nova Itarana, o motivo que causa essa fronteira é apenas a BR, e isso causa inquietações e questionamentos, e até muitas das vezes distanciamentos e preconceitos. Um outro fator que é marcante no distrito, é a feira livre, nos dias de hoje é uma das maiores da região. A feira contribuiu para a formação territorial do distrito, uma vez que com a chegada de trabalhadores das várias cidades circunvizinhas para trabalhar nas plantações de café, e formando o povoamento era necessário a realização de uma feira onde as pessoas pudessem comprar e vender seus produtos, assim começou com uma pequena feira na fazenda, que permaneceu por alguns anos.

Logo depois, a feira se mudou para o Km 100, com a diminuição das plantações do café, e diminuído o número de empregados, muitas famílias saíram da fazenda e se deslocaram até o km 100, logo a feira precisaria se mudar também. O autor Milton Santos discute a formação territorial como espaço de construção social, em seu texto Sociedade e Espaço: formação espacial como teoria e como método (1982), o autor afirma que a concepção de formação não pode ser voltada apenas para o espaço geográfico, mas também como um espaço de construção social. Desta forma podemos dizer que a feira livre teve grande influência na formação territorial da comunidade, pois a mesma é uma construção social.

O autor Milton Santos (1982, p. 1) destaca ainda que “[...] a história não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social”. A formação do distrito se construiu como um espaço social, uma vez que ele foi se transformando a serviço do homem, a feira além de contribuir para a formação territorial do distrito, contribuiu também para uma maior relação com as cidades circunvizinhas, e com a economia da cidade.

A formação econômica social, tem como base a produção, uma vez que o trabalho do homem é para transformar. A feira no distrito foi uma construção realizada pelo homem, no intuito de transformar e atender as necessidades do povo. A mesma se iniciou com os próprios moradores, que comercializavam uns poucos produtos da sua roça, logo depois com a vinda de alguns moradores da fazenda, e de regiões próximas começou a aumentar o número de pessoas

que ali residiam, desta forma, a feira começou a crescer, e assim começou a surgir barraqueiros de várias outras cidades. Tornando-se assim uma das maiores da região.

Além dessas características, o KM 100 tem uma cultura diversa, a religiosidade é algo muito presente, o terno de reis, os festejos de Santo Antônio, e outras muitas manifestações culturais e religiosas estão fortemente presente no cotidiano dos moradores desse lugar.

O KM 100 marcou a vida de muitas pessoas que por aqui passaram, como por exemplo os estudantes da EFA, que recordam desse território como um espaço de convívio social, lembranças e aprendizados. Nas narrativas dos egressos estudantes e monitores, é possível perceber falas nesse sentido. Na entrevista com Joana, ela diz:

Olha o território do km 100 é (pausa)... eu acho que embora hoje esteja um pouco afastada, né? Eu não sei como está, como se trabalha hoje, as articulações políticas e religiosas, mas assim, naquela época é a gente tinha algumas comunidades rurais, e essas comunidades rurais tinham uma certa militância que apoiava a EFA seja no trabalho religioso, missionário, seja na reputação, seja na busca de inserção por aluno. E tínhamos comunidades que nos auxiliavam como comunidade Mamão do Mato, comunidade é (pausa)... Bananeira, tínhamos a comunidade Lagoa do Morro. Então assim, era comunidades que estavam sempre presentes que nos ajudavam, seja com doação de alimento, seja nos encontros, nos mutirões e (pausa)... isso fortalecia a EFA (JOANA, entrevista realizada em: 27/09/2020).

Na citação acima, podemos analisar que Joana lembra do território do KM 100 como um local de articulações políticas e religiosas, e a presença forte das comunidades rurais, que contribuíam e apoiava a Escola Família Agrícola. A influência religiosa é marca da constituição histórica das EFAs e isso fica latente na entrevista. Um outro entrevistado relembra e aponta sua visão sobre o território do KM 100:

Thais, você é de onde? Ah tá por isso a pergunta, né? Eu vou lhe responder sim... pelo fato de ter passado um bom tempo aí... eu acabei quer dizer três anos, eu fiquei aí no Cem. Tive muitas amigas boas. Eu gostava do frio aí do Km 100, era muito interessante, hoje já nem faz mais, [...] Na época era uma das feiras maiores que tinha aqui na região era a feira do quilômetro Cem, talvez por conta do café da Lagoa do Morro, tinha aquele movimento incrível (JOÃO, entrevista realizada em: 11/07/2020).

Ainda nessa mesma linha, Maria, (entrevista realizada em: 30/06/2020). Aponta “*O território do Km 100 é um distrito que está vinculado a Brejões, pra mim, o Cem ele foi um aprendizado no tempo que estudei, e hoje em dia eu tenho o Km 100 como o convívio da feira livre, e um lugar de convívio social e que precisa muito de um olhar amplo para região*”. Na fala dos (as) entrevistados (as) aparece os elementos marcantes sobre o território já mencionado

acima, como a feira livre e a temperatura local. Essas falas são de pessoas que guardam na memória registros e momentos que viveram no território junto a Escola Família Agrícola, e que hoje não mais se encontram no distrito, mas de alguma forma ainda mantém vínculos, seja através da feira ou através de parentes e amigos. Porém, há pessoas que permanecem até os dias de hoje, e analisa o território a partir da sua convivência e leitura da realidade.

Nesse sentindo, José ressalta:

Bem, o Km 100 é..., eu conheci também inicialmente com esse movimento da EFA, o pessoal escolheu aqui principalmente pela questão de acesso, então é um ponto de acesso de várias regiões isso contou muito para ser implantado a escola aqui, agora no geral o Km 100 é um povoado, a gente pode chamar assim, é um povoado muito grande, aonde ainda há uma carência social muito grande. [...] não há ações efetivas principalmente voltada para os jovens e para a questão do empreendedorismo, então assim, as pessoas é... vive muito principalmente da diária e do comércio, e é uma região que ainda carece muito um olhar muito voltado para essa questão das atividades econômica. Por outro lado, vamos dizer assim... do ponto de vista social, é uma comunidade bastante acolhedora e tem muita gente que tem esse carinho humano. É uma comunidade assim que a gente também do ponto de vista humano que a gente gosta muito, bastante acolhedora, mas que tem também uma série de dificuldades principalmente quanto fala sobre a probabilidade econômica, quando a gente fala da qualidade da Educação. [...] a gente tem praticamente apenas a escola pública, que por outro lado a gente ver que essas escolas carecem de maiores investimentos tanto no ponto de vista estrutural, quanto do ponto de vista mesmo dos cursos de formação. E a formação voltada também para o desenvolvimento da localidade, então assim, a gente tem um tipo de formação que não condiz com a realidade das comunidades, eu percebo muito nesse sentindo, mas no geral, eu poderia dizer que é uma comunidade de uma vulnerabilidade social muito grande e que tem um povo bom, mas que carece muito de uma política mais voltada para o desenvolvimento do local (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

Com a narrativa de José, podemos perceber as dificuldades, em destaque desafios de ordem econômica e na área da educação, da agricultura, e conseqüentemente no desenvolvimento local. Essas questões acabam influenciando na evasão de muitas jovens e adultos para outras cidades e estados, em algumas das vezes tendo que deixar seu lugar de pertencimento para trabalhar em grandes metrópoles. José aponta ainda que, sente a necessidade de escolas que estejam voltadas para as realidades das comunidades e pense em uma formação ampla. Nas conversações com os participantes da pesquisa ficou notório o quando a EFA junto as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) tinham a preocupação com o desenvolvimento local e das comunidades, e o quanto se preocupava com a formação dos jovens do campo.

Por esses e vários outros motivos a EFA se tornou um trabalho marcante para o território do KM 100. Em conversa com Joana, ela relata a sua aproximação e lembranças sobre a escola:

Bom, a Escola Família Agrícola do Km 100 é (pausa)... eu considero como a minha segunda família, foi lá que eu aprendi (pausa)... foi lá que eu resgatei as minhas raízes, foi lá que eu aprendi e comecei a reconhecer de fato a minha identidade camponesa, porque até então morar na zona rural, ser filha de agricultor familiar era uma aberração, nós éramos tidos como pessoas inferiores até mesmo quando nós nos apresentávamos que dizíamos que era da zona rural o olhar ele era diferenciado. Então assim, ao adentrar a escola família agrícola já jovem, porque eu já entrei no ensino formal, tanto com a idade avançada, foi ali que eu aprendi de fato a resgatar as minhas raízes, a valorizar a minha comunidade. Cada ida e cada volta para EFA, retorno para a minha casa com os planos de estudo, com as tarefas que era levada para casa, era nesse momento que eu percebia cada vez mais a minha vinculação com o campo e o valor, né, que minha família tinha. Então foi aí que eu comecei a valorizar as minhas raízes, foi aí que eu comecei a me identificar de fato como filha de agricultor familiar e como tal eu deveria me fortalecer e me apresentar em qualquer espaço, em qualquer país, em qualquer nação, em qualquer espaço seja lá onde fosse, e aí passar quatro anos na EFA foi assim uma experiência incrível. Convivi com professores, monitores, com colegas que tinham umas histórias parecidas com a minha, foi ali que eu aprendi a valorização do homem e da mulher do campo, foi ali que começou a minha militância, foi ali que eu comecei a perceber que os movimentos sociais eles vinham para fortalecer a nossa cultura, a nossa identidade. Eu comecei a resgatar os valores, as tradições, foi ali de fato que eu me vi como uma jovem filha de agricultor familiar e agricultora familiar como tal [...] (JOANA, entrevista realizada em: 27/09/2020).

Através do relato de Joana, podemos compreender como a escola influenciava e contribuía para o fortalecimento da identidade da cultura dos sujeitos, a valorização da mulher e do homem do campo e a compreender o campo como espaço de relações sociais e de produção da existência. Nesse sentido, Fernandes e Molina (2004) destacam que indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Diferentes paradigmas orientam a sociedade. Portanto, construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la. Quem faz isso? São todos os protagonistas desta realidade. Quem tem papel importante nesse processo são os sujeitos produtores do conhecimento e os sujeitos que acreditam neste saber e o utilizam para transformara realidade. Aqui evidenciamos a importância de construir um paradigma a partir de uma EFA que problematiza a realidade local e incentiva a identificação com o campo e com suas lutas no processo.

Na esteira dessa identificação, em conversa com Maria, ela destaca na entrevista que:

No ano de 2001, entrei na Escola Família Agrícola do Km 100, meus pais já tinham colocado três filhos lá, aí ele me colocou também, nesse caso quarto filho né, aí passamos lá três anos, [...] lá a gente estudava, colocava em prática o que a gente estudava [...] e lá a gente fazia a oração durante meia hora depois ia pra sala de aula estudar, ficava durante uma manhã em uma disciplina, tinha os conteúdos da disciplina voltada mais a realidade da gente do campo.

Colocava em prática quando chegava em casa, com a comunidade, por que a ideia da escola família agrícola era formar alunos do campo e que esses alunos pudessem entrar nas escolas (MARIA, entrevista realizada em: 30/06/2020).

A fala de Maria alerta para a dimensão da práxis. Roseli Caldart (2004), em seu texto *Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo*, indica a importância da formação humana vinculada a um projeto de campo, e nesse caminho afirma que é crucial a aproximação com a matriz pedagógica do trabalho e da vida.

Em conversa com um egresso como aluno e também monitor, ele aponta suas lembranças e sua vinculação com a escola

Eu fui aluno, depois fui monitor um tempo, um período em noventa e dois se eu não me engano eu, “José” e alguns outros alunos, fomos os pioneiros da EFA, até então um projeto excelente, talvez nunca já visto na região. É (pausa) eu fiquei na EFA pouco, uns três anos depois concluí no ensino também da EFA que foi em Riacho de Santana, mas com o mesmo ensino com a mesma é (pausa) Filosofia [...] tudo que gente aprendia na EFA, a gente trazia pra a comunidade, quem era responsável de passar aquilo ali, tinha o PE, que era chamada de PE (Plano de Estudo), esse plano de estudo era interessantíssimo é... acabava descobrindo quem era você na comunidade, porquê daquilo ali, e depois eu descobri as pessoas daquela comunidade, que tinham as pessoas mais idosas, mais velho e tinha o respeito muito grande pelo fato do trabalho (JOÃO, entrevista realizada em: 11/07/2020).

Com a fala de João, podemos observar que a escola trabalhava com um plano de estudo, que era desenvolvido junto à comunidade, essas atividades contribuíram para os estudantes conhecerem melhor a sua comunidade. Para conseguir articular o processo de aprendizagem do estudante com a sua realidade, a pedagogia da alternância utiliza além do Plano de Estudo outros estrumemos, como a Folha de Observação, a Colocação em Comum, o Caderno da Realidade, as Fichas Pedagógicas, as Visitas de Estudo, as Visitas às famílias, o Estágio Profissional, e o Projeto Pessoal. Calvó e Gimonet (2013) apontam que por meio desses instrumentos os pais participam da formação dos seus filhos, promovendo e favorecendo o diálogo, o intercâmbio e uma compreensão mútua.

Ainda nesse contexto, José conta:

Olha, eu conheci é... esse movimento na verdade que era o movimento das EFAS, eu conheci em noventa e um (1991), bem antes da escola ser fundada a... existia um grupo aqui no município, liderado pelo Padre Lucas, e pela irmã Assunta, que juntamente com o sindicato de trabalhadores rurais e outras organizações dos municípios e que eles lhe davam com o social. A partir daí veio essa ideia de escola família, então assim, quando eu me integrei, me inseri junto ao grupo é (pausa)... já existia um movimento nesse sentido. Descobrir que eles já estavam em planejamento de construir uma escola família agrícola

e aí de início eu não participava ativamente. Eu fazia um trabalho de tá junto à comunidade lá... morava na Santa Bárbara, que é uma comunidade rural aqui do município de Brejões [...] a partir de noventa em um (1991) quando eu conheci o grupo, comecei a me inserir, comecei a participar e em noventa e dois (1992) quando a escola foi fundada, eu participei juntamente com os outros colegas da primeira turma então eu fui é... aluno da primeira turma da escola família agrícola de Brejões, assim o conhecimento com a EFA, com o movimento com escolas famílias se deu a partir disso aí, do primeiro contato que eu tive com o pessoal aqui do município juntamente com essas organizações, e comunidade de base de sindicatos, esses movimentos que buscava lógico a melhoria da condição de vida do homem do campo. (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

Na fala de José, ele aponta que antes mesmo da escola ser implantada já existia um movimento que trabalhava com as questões sociais no município, pensado na melhoria das condições de vida do homem e da mulher do campo, surge a ideia de implementar uma escola que tenha um currículo voltado para a realidade em que vivem os educados e educadas. As organizações dos currículos das EFAs estão vinculadas a pedagogia Alternância e se alterna entre a formação em casa com a família-comunidade e a propriedade. Neste sentido os currículos das EFAs são contextualizados com o modo de vida dos sujeitos. Piatti (2014) afirma isso dizendo: “Nessa perspectiva de Alternância, há uma valorização dos conhecimentos que o jovem possui, considerando as suas experiências, por isso, além das disciplinas do currículo básico, leva-se em conta também as vivências no contexto da comunidade, primando pela formação integral do estudante”.

Além de relatarem suas vinculações e aproximações com a escola, os egressos estudantes, monitores e professores, apontam três palavras, que simbolizam a relação que cada um e cada uma tinha com a EFA. No quadro a seguir apresenta essas três palavras.

QUADRO 3. RELAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA COM A EFA EM TRÊS PALAVRAS

ENTREVISTADO (A)	PALAVRAS
Joana (entrevista em: 27/09/2020).	“Gratidão, respeito e família”
Francisco (entrevista em: 02/07/2020)	“Amor, gratidão e aprendizado”.
José (entrevista em: 04/07/2020)	Gratidão, saudade e paixão
Maria (entrevista em: 30/06/2020)	“Família, relação social e aprendizagem”.
João (entrevista em: 11/07/2020)	“Convivência, aprendizado e persistência”,

No quadro podemos perceber que a relação dos sujeitos da pesquisa com a escola, era uma relação de *gratidão, respeito, aprendizagem, relação social e saudades*. Assim, a escola trouxe relações que marcaram a vida das pessoas que por ali passaram. As EFAs têm como um dos seus objetivos principais promover diversas relações da escola com a comunidade, com os sujeitos, e com os sujeitos entre si. Nascimento (2005, p. 66), aponta que: “O período na Escola é o tempo de refletir, pesquisar, aprofundar e partilhar os fatos e os fenômenos da vida familiar e comunitária. É o tempo de estudo, de trabalhos em grupos, de convivência com outros jovens e alguns adultos. Há participação dos alunos/as em todos os aspectos da vida da Escola”.

José quando fala da sua vinculação com a escola, apontou que, *antes mesmo de estalarem a Escola Família Agrícola, já existia um grupo liderado pelos religiosos da época, que trabalhavam com as questões sociais, pensando na melhoria de vida dos camponeses e camponesas e no desenvolvimento local e das comunidades*, surge a partir dessas questões a inquietação por fundarem uma escola, que sua formação estivesse vinculada ao modo de vida dos sujeitos. José estava inserido no movimento da EFA antes mesmo dela ser instalada, desta forma, ele aponta como aconteceu as primeiras manifestações para a sua fundação:

[...] no decorrer do tempo o movimento foi crescendo, houve mutirões, e a EFA começou a ser, se tornar uma realidade. Visitaram outras escolas como a de Riacho de Santana, que fica já no sertão aqui da Bahia, é... visitaram também uma outra EFA que tem, que já existia em Caculé. Visitaram também as escolas que existiam aqui em Sapeaçu, Maragogipe, então eles fizeram esses processos de conhecimento e juntamente com esse trabalho coletivo fundaram uma associação. Essa associação passou a ser chamada de APABA que era Associação Promocional Agrícola de Brejões e Arredores e o objetivo da associação era justamente melhorar as condições de vida dos agricultores, especialmente voltada mais para os jovens agricultor, e dentro do desse processo a EFA foi uma... o principal alicerce que a APABA ela desenvolveu no sentido de trazer pra as comunidades uma educação, voltada para formação do jovem rural (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

Além da APABA, que era a associação da escola, existiram outras instituições que estiveram presentes como apoio, parceria e composição na implementação da escola, tanto instituições locais, como de outras cidades. Assim, Joana relata:

Na época nós tínhamos é (pausa) alguns sindicatos, lembro-me que tínhamos o sindicato dos trabalhadores rurais de Cravolândia, tínhamos como presidente gestor responsável Crispim, tínhamos Santa Inês como parceiro muito forte. O sindicato dos trabalhadores rurais na pessoa de Lipe, Felipe foi bravo, lutador, que ajudou muito na EFA desde da instalação. Tínhamos a igreja católica que foi também, era uma parceira fundamental também na ajuda da EFA, e na pessoa de padre Aldo, padre Aldo não... padre Ricardo, padre Ricardo estava à frente da missão religiosa em Santa Inês. Tínhamos também sindicato dos trabalhadores rurais de Brejões, uma parceria muito

forte, desde os mutirões, as buscas por alunos, desde as reuniões nas comunidades pra fortalecer essa parceria, comunidade – escola. Tínhamos a igreja católica na pessoa do padre Lucas, da irmã Assunta, de Naldo, Naldo Moura era o religioso, ele era de Brejões, uma pessoa que estava assim, um parceiro forte da escola família agrícola. Tinham as pessoas que tinham a EFA como segunda casa, tinha Olga, que era uma senhora do KM 100, uma guerreira que ajudava muito a EFA, é... tínhamos na comunidade do Pau-Ferro é... grupo de agricultores que manifestaram em apoio a EFA [...] (JOANA, entrevista realizada em: 27/09/2020).

Não só instituições locais e não locais contribuíram para a implementação e parceria com a escola, teve contribuições dos agricultores e agricultoras, das comunidades e pessoas que abraçaram a causa. O acolher das comunidades rurais e de várias pessoas para a implementação da EFA no KM 100 foi possível, porque antes de surgir a ideia da instalação, já havia um trabalho de base com as comunidades, o trabalho de base é de fundamental importância para a organização social, Peloso (2009, p.29) afirma que “*Base quer dizer fundamento, alicerce, sustentação, início, parte indispensável*”. O mesmo autor afirma ainda que, comunidade de base nasceu com a experiência da população se mexendo para resolver um problema concreto de um bairro ou localidade. Tomou força com as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) que levou os cristãos ao compromisso social, a partir da sua fé.

Nesse sentido, José afirma:

Em relação a questão local a gente teve os sindicatos tanto de Brejões, de Cravolândia, Santa Inês, Irajuba, Itarana, teve também grupos ligados à igreja católica de todos esses municípios, as chamadas comunidades eclesiais de bases, o pessoal participava do CEBS também participaram desse movimento, além disso o pessoal das comunidades de modo geral [...] então, no local a gente tinha a AECOFABA que era Associação das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia, que existe até hoje, AECOFABA, ela dava acessória, ela coordenava, ela ajudava e a nível de Brasil a gente tinha nível Brasil é (pausa) e a não me recordo o nome agora, a gente tinha uma organização também a nível de Brasil que também dava apoio (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

Com a criação da associação, parceria com instituições, dos agricultores e agricultoras, das comunidades e instalação da escola, precisaria pensar em uma pedagogia que atendesse a formação dos jovens e a realidade das comunidades, nesse sentido a Pedagogia da Alternância já era utilizada por vários centros familiares, e já era utilizada como base de formação das Escolas Famílias Agrícolas, então, a EFA do KM 100, adotou com pedagogia de formação, a Pedagogia da Alternância. Em conversa com Francisco, ele discorre sobre como funcionava a escola:

Era, na manhã ao levantar você tinha as tarefas é... que era limpeza, era dar comida para os animais, molhar as hortas, depois o café da manhã, depois sala de aula. Nesse período até dez horas o lanche, meio dia o intervalo do almoço, três horas da tarde, intervalo pra o lanche de novo, e... quatro horas da tarde vinha as tarefas de novo, que era é... cuidar, limpar as salas e... cuidar das propriedades, questão de capinar, molhar, da comida aos animais, aí depois das tarefas tinha um intervalo também era a vez da gente brincar. Ir para o campo jogar bola, as meninas fazer o que elas gostavam de fazer e a noite voltava pra aula de novo. Tinha janta e tinha aula de novo, até umas dez, não me recordo bem, mas acho que umas dez horas, parece (FRANCISCO, entrevista realizada em: 02/07/2020).

Maria também relata e se emociona ao lembrar de como funcionava a escola e como era realizada as atividades:

[...] na EFA tinha a visita as comunidades, tinha as atividades da igreja então tinha todo o convívio da sociedade dentro da educação da gente. E a gente quando ia pra casa ainda levava uma atividade, era tipo um plano, que desenvolvia com a comunidade e outras com a família. Lembro que minha primeira atividade para levar para EFA foi uma árvore, chega me emocionou (choro)... a gente tinha que colocar fotos da família, essa árvore era composta de toda a nossa família. Quem não tinha a foto 3x4, fazia o desenho, aí a primeira atividade que a gente fazia na EFA, a minha turma era pra dizer quem e você... através de uma árvore, aí a gente fazia essa atividade para os professores conhecerem a gente, na raiz os avós, no troco os pais e em cima colocava a gente, tudo de foto 3x4, quando não achava desenhava... as atividades eram assim do plano de estudo (PE). Tinha que desenvolver na comunidade e com a família, tinha atividades com as questões ecológicas, questão da natureza, da família, da água, era muito interessante as atividades da EFA (MARIA, entrevista realizada em: 30/06/2020).

Na fala de Maria, ela recorda sobre as atividades, e aponta, que a EFA trabalhava com um Plano de Estudos, nesse plano, os estudantes realizavam atividades com as comunidades. José participando desde a instalação, ele aborda de forma ampla como a escola funcionava:

A daqui oferecia só o ensino fundamental de quinta a oitavo ano, o currículo da escola ele era montado de forma a atender o aluno, que... a escola funcionava em regime de alternância, eram quinze dias o estudante passava na escola e quinze dias o estudante passava em casa, nos quinze dias na escola, ele tinha um currículo já todo montado para aquele período e a distribuição da carga horária desse currículo era em diversas atividades, tinham as atividades chamadas de atividades práticas, aquelas que eram voltadas tanto no ponto de vista técnico de cuidado com a planta, de cuidado com animais, mas também tinha do ponto de vista doméstico... que as vezes as pessoas, a questão doméstica, mas a questão doméstica também na EFA era encarado como aprendizagem. As atividades domésticas elas também eram distribuída dentro da formação com atividades técnicas, cuidar dos dormitórios, limpeza geral da área, cuidado das salas, então essa parte toda de higiene, limpeza fazia também parte do currículo da escola, além disso tinha aula das disciplinas do núcleo comum, que era as disciplinas já conhecida também nas outras escolas, é.. o português, a matemática, a ciências, da história, Geografia, mas também

a gente tinha parte diversificada com disciplinas voltadas com a questão agrária, a questão do desenvolvimento é... da propriedade com engenharia rural, agricultura, economia doméstica. Então tinha essa parte diversificada que ajudava do ponto de vista do desenvolvimento e da propriedade rural, também tinha atividades recreativas, atividade de esporte, tinha os serões era debatido tema diversos, desde temas voltados para questão da política é..., mas também temas voltados para questão social, tinha vários temas, e quando a gente fala assim da questão política, não da política partidário, mas temas político do bem comum, da distribuição de renda [...] (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

Para se tornar possível a realização dessas e de várias outras atividades, a escola precisava de recursos financeiros para se manter, além dos recursos adquiridos pela associação. Sobre os recursos financeiros para manutenção da escola, Maria relata:

A escola, a EFA ela funcionava a parte, na verdade quem mandava os recursos eram dois países a Espanha e a França, uma ONG que ajudava as escolas do Brasil, inclusive tinha o padre... o padre Lucas que quem fundou a escola junto com a Irmã Assunta... eles conheciam e assim era doados uma quantia para o desenvolvimento da escola, o sindicato ajudava, ajudava a escola permanecer (MARIA, entrevista realizada em: 30/06/2020).

Para além das ONGs dos outros países, e dos projetos da associação da escola, existiam também a contribuições dos estudantes com os recursos financeiros. João afirma:

Eu te falei no início, é... esses recursos vinha da Itália e da Espanha, apesar de que os alunos pagavam uma mensalidadezinha que era tipo para alimentação, a gente ficava 15 dias na EFA e dividia o custo de alimentação entre todos os alunos que tinham, pagava uma taxa, uma taxa mínima, coisa pouca, mas a maior parte dos recursos eram oriundos de projetos que Associação da EFA fazia para poder ganhar verba para manter aquele projeto, e pelo tamanho do projeto a qualidade e tal foi feito um projeto para Espanha para Itália que eles acharam interessantíssimo (JOÃO, entrevista realizada em: 11/07/2020).

Ainda sobre os recursos financeiros, que mantinham a escola, José reafirma:

É a gente tinha assim, vamos dizer que 90% dos recursos vinham da Espanha e da Itália que conseguia esse recurso geralmente o padre Lucas junto com os parentes dele e os amigos na Espanha, a irmã Assunta juntamente com o pessoal da Itália, na Itália tinha uma organização lá chamada de Acids. A Acids era uma associação com objetivo social ela disponibilizou também uma boa quantidade de recurso no processo de implementação da escola, pra manutenção os recursos na maior parte vinha também desse pessoal que tanto de organizações, principalmente ligada à igreja católica, mas também de amigos dos religiosos, a nível aqui, vamos dizer assim do local a gente tentou várias vezes parceria com a prefeitura de Brejões, Nova Itarana, Santa Inês, Cravolândia, Irajuba, que era os municípios assistidos. Conseguiu alguns recursos mais com proporções pequenas tipo assim... é repasse de um salário por um determinado período é um valor bem pequeno em relação ao custeio da escola, a nível de estado o recurso maior que a gente conseguiu foi um recurso voltado pra questão da alimentação, que foi um recurso ligado a

questão do governo do estado e também os estudantes colaboravam também com a parte da alimentação. Na parte da alimentação os estudantes davam uma ajuda tanto com recurso financeiro, como do ponto de vista de mantimentos com coisas produzidas nas propriedades e trazia é (pausa)... ajudava assim na questão da alimentação. Fonte de recurso consistente pra manter mesmo a escola era os recursos externos, o recurso que a gente conseguiu aqui via prefeituras, via governo do estado foram em valores pequenos (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

Como citado acima, a EFA tentava também parcerias financeiras com as prefeituras das cidades circunvizinhas, essas parcerias eram necessárias, uma vez que, a escola acolhia estudantes de vários municípios. No quadro a seguir apresenta os municípios de origem dos estudantes e suas respectivas distâncias até o KM 100.

QUADRO 4. MUNICÍPIOS DE ORIGEM DOS ESTUDANTES E SUAS RESPECTIVAS DISTÂNCIAS ATÉ O KM 100

MUNICÍPIOS	QUILÔMETROS DE DISTÂNCIA
Brejões (sede)	21, 8 KM
Nova Itarana	20, 1 KM
Irajuba	39,3 KM
Cravolândia	51, 7 KM
Santa Inês	42, 1 KM
Maracás	116, KM
Planaltino	50, 9 KM
Ubaíra	66, 4 KM

Fonte: Google Maps. Elaborado pela autora.

Na tabela, podemos observar, que a EFA recebia estudantes de vários municípios circunvizinhos, e que os municípios não ficavam distante do KM 100. Mesmo recebendo estudantes de vários municípios, a EFA tinha critérios de seleção para a entrada dos ingressantes na escola. João comenta sobre como era a seleção dos estudantes:

[...] tinha um certo requisito, você precisava ser filho de agricultor, trabalhar na zona rural, ter acima de 12 anos e ter vontade de estudar, naquele momento era isso... você tinha que ter a idade é (pausa)... permitida, ser filho de agricultor e também está cursando acho que era quarta série para ir para EFA (JOÃO, entrevista realizada em: 11/07/2020).

Existiam alguns critérios posto pela escola, mas as comunidades também tinham influência na seleção dos estudantes, pois na maioria das vezes os estudantes eram indicados pelas comunidades. Joana reforça a fala de João, dizendo:

Tinha sim, geralmente a comunidade ela meio que indicava aquele aluno, aquele jovem, que estava na comunidade, jovem responsável que tinha liderança, estava ali batalhando e as vezes não tinham acesso, por conta da distância da comunidade que ele morava para a cidade. Assim as lideranças comunitárias acabavam que identificava esses jovens, e aí tinha sim um critério de seleção, a gente respondia um questionário, passava uma quinzena de adaptação na escola, justamente para os monitores perceber os nossos perfis, nossa responsabilidade, tinha esse cuidado (JOANA, entrevista realizada em: 27/09/2020).

Como vimos nas citações acima, para os estudantes ingressarem na EFA, precisaria ser escolhido pela comunidade e ser da zona rural, mas com o passar do tempo, esses critérios foram alterados, com isso, a escola passou a atender estudantes de outras localidades. Assim como os estudantes, os professores também tinham critérios para atuar na Escola Família Agrícola. Francisco (entrevista realizada em: 02/07/2020) aponta: “*Professores é (pausa), porque assim, os professores quando eu cheguei já estava, eles vieram também de outras EFAs, aí a pessoa daí, que estudaram antes de mim, ia pra Santa Inês, outros chegou até ir pra Riacho, ia fazer uma formação e voltava como professor*”. Joana destaca ainda:

Eles eram indicados pela paróquia, [...] professores que tinham experiências, que já tinham formação na área da educação, e que tinha uma experiência na educação do município, e que tinha uma aproximação com a EFA, com a igreja, com a paróquia, aí tanto os da região de Brejões, Santa Inês foram escolhidos diante desse critério. Quanto os que vieram de fora, em Riacho de Santana a UFABA é a filiação que lidera as EFAs da Bahia, ela tinha uma comissão, então fazia uma comissão dos monitores de acordo com a necessidade da EFA, então tinha sim esse cuidado, existia uma seleção (JOANA, entrevista realizada em: 27/09/2020).

Um outro egresso estudante, que também foi professor, destaca que além dos estudantes que tinham a formação na EFA de Riacho de Santana, tinham também os professores do núcleo comum. José conta a sua experiência enquanto monitor e os critérios que eram adotados para a seleção dos professores:

Sei, inclusive eu fui professor durante quase sete anos, que a gente chamava de monitor, para ser monitor o que a gente chama de professor lá, a nomenclatura que era dada era de monitor, para ser monitor na escola ele tinha que ter uma formação voltada para isso, e a escola em Riacho de Santana ela desenvolveu a escola técnica da família agrícola, e nessa escola técnica da família agrícola os estudantes também recebia formação para atuar nas escolas de ensino fundamental, então assim, a própria escola formava seus monitores [...] as pessoas que tinham formação de professores ou seja formado em

pedagogia, história, geografia, essas pessoas também poderiam fazer estágio dentro das EFAs o estágio mesmo era de seis meses geralmente, podia fazer estágio no período maior. A partir desses estágios elas poderiam atuar nas escolas e todos os monitores tinham que fazer estágio, os que atuavam como monitor sim, mas poderiam atuar também na escola com disciplinas do núcleo comum, [...] o monitor era aquele que acompanhava os estudantes no dia a dia, de domingo a domingo, então assim esses teriam que ter conhecimento na formação das EFAs. Já aqueles que iam apenas para assumir determinadas disciplinas não necessariamente tinham que fazer o estágio para atuar como monitor por quê na verdade eles não seriam monitores apenas professores (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

Os critérios de seleção dos estudantes e dos professores eram importantes para o desenvolvimento da escola e das ações nas comunidades, uma vez que projeto da EFA se preocupava com a formação dos jovens e adolescentes e contribuía com a melhoria do território. Desta forma, a escola tinha grande influência na localidade e na região, já que recebia estudantes de vários outros municípios. Sobre a influência da escola para o território, José acrescenta:

Bem, quando a gente fala de educação, Educação do Campo... existia uma influência imensa nesse sentido, era um projeto único, hoje a gente tem uma série de escola, tem duas que é mais ligada a questão da realidade do Campo, que é o IF em Santa Inês e a Escola Técnica em Amargosa, mas assim nenhuma dessas desenvolvia, nem desenvolve uma educação voltada para a questão da realidade do estudante, de acompanhar esse estudante junto à família, junto à comunidade, ver como ele pode desenvolver e aplicar os conhecimentos que ele vai adquirindo na sua formação, então assim para época que a escola funcionou ela tinha uma influência imensa [...] (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

Podemos observar com os relatos que a EFA tinha grande influência nas comunidades e nos municípios por desenvolver atividades com os agricultores e agricultoras e trabalhar com uma pedagogia que estava contextualizada com o modo de vida dos seus estudantes. Neste sentido, Fernandes e Molina (2004) ressalta que, os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. E a educação é parte essencial desse processo.

Nesta perspectiva, os egressos monitores, professores e estudantes apontam os pontos positivos e negativos da escola a Escola Família Agrícola. No quadro a seguir apresenta os pontos positivos e negativos da escola a partir dos olhares dos participantes da pesquisa.

QUADRO 5. PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA EFA

ENTREVISTADO (A)	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
Joana (entrevista realizada em: 27/09/2020).	Eu destacaria tudo, a pedagogia da alternância, embora a gente ouve críticas, mas é uma pedagogia que ela permite ao jovem agricultor familiar ter uma formação e ter conhecimento para que ele possa seguir sua vida. A pedagogia da alternância ela trabalha para além da teoria, ela trabalha a prática, a vida, ela trabalha a convivência, ela trabalha o jovem, ela trabalha a família como um todo, então assim, a pedagogia da alternância que é trabalhada dentro da escola família agrícola ela não visa simplesmente a formação do jovem para o mercado de trabalho, mas visa a formação de um ser humano para a vida [...].	É... na minha época, pensando na minha época como escola família agrícola, é... o que eu destacaria talvez, a distância da escola com outras áreas de... da sociedade, né, poderia ter um diálogo com os poderes públicos, eu acho que a EFA ela deveria buscar mais, intensificar mais o diálogo, né, com outras instituições, buscar mais parcerias, é... não sei como está hoje de diálogo, mas na minha época era um diálogo mais fechado, então eu acho que a EFA poderia buscar mais diálogo, buscar mais parcerias, quem sabe, né, essas parcerias poderiam auxiliar melhor, talvez, ninguém sabe também, né, mas buscar outras parcerias.
Francisco (entrevista realizada em: 02/07/2020)	De positivo, formação de cidadão, que a escola quando (pausa), a EFA ela tem uma metodologia diferente da escola tradicional, né? Ela procura formar pessoas, então, pra mim isso é um ponto positivo.	Rapaz, de negativo eu não tenho nada não, se tiver alguma coisa, mas acho que não tem nada negativo não.
José (entrevista realizada em: 04/07/2020)	Ah... a EFA, o projeto escola família agrícola é um projeto assim que eu ainda sou apaixonado, mesmo estando aí quatorze anos já afastado do movimento, mas foi um movimento que ele buscava uma formação muito mais integral do indivíduo, então se você for ver, a gente sempre colocava que a EFA ela aponta para três pilares, um pilar era a comunidade, um outro pilar era a família e um terceiro pilar a escola, então era a integração da escola enquanto espaço de formação, a família enquanto o local onde os jovens era	Ah (pausa) eu creio assim que é tão difícil até a gente falar de pontos negativos, mas é (pausa) [...], as escolas especialmente ensino fundamental, elas também tinha uma dificuldade, tipo da formação com a idade dos jovens, então isso era um ponto negativo, porque os jovens chegava muito mais cedo pra escola e aquele tipo de formação era para um adolescente de uma idade maior, então assim isso também era um ponto negativo que a gente foi percebendo que tinha, que estava acontecendo,

	<p>acolhido, desenvolvia suas atividades e a comunidade que era o espaço de apoio, o retorno daquele jovem, esses três pilares que alicerçava a educação da EFA, pra mim era um ponto muito positivo, e além disso a escola ela não visava apenas a formação vamos dizer assim do conteúdo formal, mas ela visava a formação muito mais humana, a formação muito mais integral, a formação para a transformação da comunidade, para transformação social, era você ver a sua realidade e buscar por meio do conhecimento, por meio das técnicas transformar essa realidade.</p>	<p>as escolas de ensino médio já não enfrentava muito esse problema e por outro lado é (pausa) eu não sei se é negativo da escola ou negativo do ponto de vista geral, é que no contexto político nunca houve assim uma aceitação, principalmente da gestões públicas é (pausa) das escolas, era tipo como se a escola ela fosse adversaria de todos os gestores, então assim eu achava engraçado, mudava os gestores, posição, mas posição enquanto a escola ninguém abraçava.</p>
<p>Maria (entrevista realizada em: 30/06/2020)</p>	<p>A interação entre a escola, os professores, os pais e os alunos.</p>	<p>Na época que eu estudava, não tinha pontos negativos, de negativo só o fechamento.</p>
<p>João (entrevista realizada em: 11/07/2020)</p>	<p>Rapaz, menina. É muita coisa, e tipo assim, eu pra te falar diretamente, eu vou tentar buscar aqui algo para te falar, algo de positivo, por exemplo é... convívio com a comunidade, é... a troca de experiência, a questão da religião, porque assim da religião, não importa se é católico, se é evangélico ou qual seja sua crença, porém que você siga, que você tenha, que você conheça [...], é (pausa) e depois o aprendizado, o aprendizado que você tinha na EFA é uma questão assim, como é que eu posso te dizer era muito aprendizado que a gente teve ali, de agricultura a convivência, entendeu? então assim, a gente convive ali com alunos de diversos comunidades, diversas idades e também recebia a visita de vários lugares da Bahia, até</p>	<p>O Fechamento (risos), o fechamento da EFA foi assim para gente um back, o que era negativo também, a gente não tinha apoio políticos, tipo assim a escola da EFA era mantida por associação e ela buscava muito recursos de fora por exemplo Espanha ,da Itália, então o custo era alto para manter aquilo ali não tinha ajuda do Governo do Estado, até que se tentou, parece já quase no final, quando as coisas estavam bem mais difíceis é... algumas verbas do município de Brejões, pagou alguns monitores na época, naquele momento, por alguns meses, mas assim nunca que fomos reconhecidos, é... pra que recebesse uma verba, algo que pudesse ajudar a gente”.</p>

	<p>fora da Bahia então aquilo ali para mim também foi um ponto muito positivo, você tinha além de ter um conhecimento diferenciado, você contribuía com outras comunidades [...], mas tinha isso aí a convivência com monitores também era importantíssimo, quando éramos responsáveis do dia, que lá cada monitor tinha um dia responsável, a preocupação de acompanhar o aluno da hora que levantou até a hora de dormir, até porque a responsabilidade era toda deixada (risos) na EFA”</p>	
--	--	--

FONTE: Elaboração Thais Silva (2021)

Com os pontos positivos e negativos citados pelos entrevistados no quadro acima, podemos perceber o quanto a escola era importante para o território, podemos analisar também que a escola assim como outras escolas também tinha pontos negativos e esses pontos foram relacionados com o fechamento da escola. José que vivenciou praticamente todo o processo de fechamento da escola, conta como foi todo esse processo:

Eu lembro muita coisa, até porque eu vivencie boa tarde dela, então assim, o ano de 2006, final de 2005 a gente teve várias reuniões [...] a escola já não tinha mais recurso financeiro que garantisse o pagamento de todas as despesas, e o movimento da EFA a APABA, que era a associação que mantinha a escola, eles sempre deixaram claro que preferiam fechar do que ficar endividado sem poder pagar os credores, sem poder pagar o pessoal que colaborava com a formação dos meninos. Lá, o número de funcionários que era os professores que chamava de monitor e uma cozinheira, as outras atividades eram desenvolvidas pelos alunos, mas tinha uma série de despesas com energia elétrica, com insumos, (pausa)... com material, com alimentação, então assim é quando o chega o final de 2005 a escola é... a APABA, o pessoal da diretoria sentou e disse que não estava mais conseguindo custear as despesas. O que vai fazer? Então no final é (pausa)... resolveram ver uma forma de cortar gastos e outra forma de é buscar é receitas, ver se conseguia junto com a prefeitura, com o governo do estado por que como os recursos que mantinha a EFA em 90% vamos dizer assim eram recursos estrangeiros [...] os estrangeiros começaram a cobrar, como é que depois de tantos anos, a EFA começou em 1992, você tá chegando em 2006 e essa escola não consegue se manter. Então não é um projeto viável de acordo com os colaboradores dos outros países. [...] a gente também não conseguia junto com a prefeitura e governo do estado, não conseguia recursos suficientes pra cobrir nem 50%, (pausa)... quando chega 2006 a EFA não tem êxito na busca de receitas, mas resolveu cortar

despesas, só que com esse corte de despesas, um dos principais ações da EFA era as visitas as comunidades, o acompanhamento dos alunos. O pessoal achou por bem suspender as visitas, um outro item foi o corte de salário e quanto a gente juntou tudo isso, percebi que não ia ter muita viabilidade a continuação na EFA. Um projeto que não ia corresponder com o que deveria corresponder e foi nesse momento que eu me opus a continuar. [...] dessa forma não dá para continuar, aí eu sair juntamente com uma colega minha, saímos em abril de 2006, e aí a EFA continuou, viram outras pessoas e continuou funcionando até o final de 2006, fechou o ano de 2006. Chegou em dezembro de 2006 a escola fechou, só que fechou e as atividades parou tudo, não funcionava mais nada, e foi realmente fechada, sem fazer nada por lá [...] (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

José relembra em sua fala, que no final do ano de 2005, a escola teve várias reuniões, e no início de 2006 a EFA não tinha mais recursos financeiros que garantissem todas as despesas. Desta forma, a direção foi obrigada a cortar gastos e abrir mão das visitas as comunidades, ele relata ainda que a escola tentou buscar recursos com a prefeitura local e com o estado, mas estas parcerias não tiveram êxitos e no final de 2006 a escola foi fechada. Neste sentido, existe a necessidade de políticas de financiamento para garantir o direito a educação e a permanência de escolas abertas, em especial as escolas do campo, que vez sendo fechadas criminosamente com a justificativa de falta de verbas direcionadas a manutenção e funcionamento dessas escolas.

As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Enquanto políticas públicas para à educação, houve algum avanço, a exemplo da gestão da merenda escolar, mesmo que sem repasse automático de recursos, transferência da rede de escolas técnicas e algumas experiências de descentralização em municípios. Mas ainda permanece a centralização institucional, os recursos centralizados no Fundo Nacional de Educação (FNDE) e na Fundação de Apoio ao Estudante (livro didático e transporte escolar) e utilizados ao sabor das conveniências político-eleitorais e da resistência dos burocratas (TEIXEIRA, 2002).

Desta forma, há uma necessidade de avanços nas políticas públicas educacionais para garantir uma educação de qualidade para todos e todas os cidadãos e garantir a permanência de escolas gratuitas abertas. Teixeira (2002, p. 8), reafirma dizendo: “É preciso garantir e efetivar as conquistas da Constituinte, sobretudo a gratuidade do ensino, a valorização do profissional do ensino, a garantia do padrão de qualidade, gestão democrática e vinculação de recursos”.

Nessa linha, Joana relata que nesse mesmo ano ela foi contratada como professora da escola, e ficou alguns meses como voluntária, Joana relata como foi esse processo:

[...] fechou a EFA, eu ainda trabalhei como professora de 02 de março de 2006 a 30 de novembro de 2006, então foi muito doloroso pra nós que tínhamos a EFA como a nossa casa... como a nossa família. Assim para a escola fechar as portas é... encerrar as oportunidades de resgatar vidas [...] foi muito sofrido, então assim foram muitas reuniões, buscas de outras pessoas, outras parcerias, mas naquele momento todas as portas se fecharam, [...] recursos provenientes, os pagamentos dos monitores passaram a não chegar mais, foi muito triste, muito doloroso, tiveram alguns monitores que saíram neste último ano porque o salário diminuiu, aí assim eu como ex aluna e como uma pessoa que está sempre ajudando como voluntária, fui chamada a ser professora durante o período de março a novembro. Fiquei com o ano letivo da última turma, cada encontro que a gente tinha com os alunos era sempre buscando uma preparação, mas não pode fechar, não pode, mas a gente sabia, teve a colação de grau deles, tudo direitinho, todo mundo foi embora... fiquei na escola com dois alunos... os outros professores disseram que não tinham condições de ficar e ali eu fiquei segurando (pausa), ficou eu e um aluno chamado M. da comunidade do município de Nova Itarana, e um outro aluno chamado A. Olhava para aquela imensidão fechada, era muito triste, muito triste, até que a paróquia reuniu com o bispo [...] a escola seria transformada em um centro de recuperação para dependentes químicos, e ainda nessa batalha consegui ficar três meses com esses dois alunos [...] foi muito sofrido porque é (pausa) eu dividia com eles, ficava, vinha em casa dava apoio aos meus pais, [...] eu também estava desempregada, vinha dar um apoio na roça, ajudar em alguma coisa na lavoura e voltava. Foi um período muito duro, muito sofrido até que chegou o dia que a gente não conseguiu dar mais conta, cada um foi para as suas casas (JOANA, entrevista realizada em:27/09/2020).

Mesmo com todas as atividades já enceradas na escola, ainda ocorreram algumas tentativas de reabertura. José destaca:

[...] teve várias reuniões pra tentar uma reabertura, só que aí a ideia era reabrir não ensino fundamental, mas sim com o ensino médio técnico, mas nesse decorrer desse tempo não se conseguiu também fonte de recurso que garantisse a manutenção, é a transformação lógico da escola de ensino fundamental para a escola de ensino médio e a manutenção das atividades, foi passando o tempo e não se conseguia resolver essa situação e a escola só continuava fechada (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

Analisando as narrativas acima, podemos identificar que a falta de recursos financeiros foi o principal motivo que levou ao fechamento da escola, porém existe outros elementos acrescentados pelos entrevistados que influenciou no seu fechamento. Os outros sujeitos da pesquisa reforçam esse motivo e acrescenta outros.

[...] antes de fechar de tudo, teve reunião com os pais, coordenadores, monitores, com o presidente, com todos os municípios vizinhos, fechou pelo motivo de falta de verba... porque nessa época já tinha muitos ônibus na zona rural, para pegar os alunos e levarem pra escola. Então teve essa facilidade para esses alunos... Os pais deixaram de colocarem os seus filhos lá, além de ficarem lá, tinha que pagar a mensalidade, os nossos pais pagaram mensalidade, quando meus irmãos foram estudar lá, não tinha ônibus nenhum para ir para Brejões [...] (MARIA, entrevista realizada em: 30/06/2020).

Na fala de Maria ela aponta um outro elemento que influenciou no fechamento da escola, com a chegada dos ônibus escolares, incluímos a nucleação das escolas do campo, assim, alguns pais e estudantes apitaram por fazer matrículas nas escolas de outras comunidades e nas sedes dos municípios. Joana aponta ainda outros elementos que levaram a escola fechar. Ela aponta:

Eu acho que o (pausa) a falta de parceria, políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, não tínhamos políticas públicas a nível de estado, a Educação do Campo ela não estava tão bem é... tão bem reconhecida como está hoje, a educação do campo hoje vem em um outro contexto. Hoje em dia a gente ainda está pedindo migalha, tem horas que a gente se ver com copo na mão, mas naquela época era pior, então eu acho que o principal fator foi falta de políticas públicas a nível de estado, a nível de município, e faltou também liderança locais, movimentos sociais forte, está de mãos dadas com a igreja, que pudesse se unir a associação de pais e alunos para atuar mesmo e não fechar a escola [...] achar recursos para pagar, a prefeitura iria ter condições sim, porque salário de cinco professores e manutenção de dois prédios escolares não era dinheiro do fim do mundo, dava sim pra pagar, mas faltou mobilização social. A sociedade se calou, a sociedade pode ter cochichado, pode até ter falado, mas não houve mobilização com afinco, uma mobilização de fato, eu acho que foi isso, embora tem outras coisinhas no entorno, eu acho que a principal são essas duas questões (JOANA, entrevista realizada em:27/09/2020).

Joana aponta que um outro fator, foi a falta de políticas públicas a nível de estado, a nível de município e mobilização social. José reforça essa questão da falta da mobilização social e os dois elementos principais que acarretaram o fechamento da EFA:

Foram dois motivos, na verdade que fechou a EFA, primeiro como eu falei para você, o estudante estava chegando muito cedo, muito novo, e o projeto da EFA era para pessoas com uma idade maior, ou seja a formação que a EFA tinha já não condizia com a idade do aluno, não podia cobrar desse aluno de nove e dez anos o desenvolvimento de ações na comunidade que ele não tinha condição de fazer, então esse é um dos motivos que poderia solucionar isso, migrar a escola de ensino fundamental para o médio, ou funcionar as duas modalidades o fundamental e o médio, e aí o financeiro empatou nas duas coisas porque pra mudar para o médio ia depender ainda mais de recursos financeiros, para mudar para o fundamental também ia precisar também de recurso financeiro, os dois motivos principais foram esses a questão da idade

para o estudante e também a questão dos recursos financeiros, aí tem essa questão também de mobilização que não existia uma mobilização forte para que isso não viesse acontecer, a gente só consegue mobilizar as pessoas quando a gente tem, vamos dizer assim um horizonte a chegar e quando você não via um horizonte, e aí quando se fala de recurso financeiro você tem que tem de onde vai vir essas fontes, que fontes a gente pode correr atrás, a curto prazo a gente não tinha como dar uma resposta para que as pessoas elas realmente acreditasse, lutassem por isso, então assim a gente pode falar que faltou mobilização, pode, mas também não tinha coisas concretas que pudessem vamos dizer assim, alimentar a mobilização das pessoas naquele período (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

Os egressos estudantes e monitores apontaram em suas narrativas que *faltou mobilização* para que a escola se manteve aberta, e esse foi apenas um dos motivos que consolidou o fechamento da escola, com as atividades da escola já paradas e não havendo mais esperanças em reabrir, surge a partir do padre da época a ideia de utilizar o espaço físico da escola como um centro de recuperação para dependentes químicos. João aponta:

[...] naquele momento o padre Tom que era responsável pela Fazenda da Esperança, sabia que ia fechar, tinha uma instalação propícia, então, bom se a escola, mudou a vida de muitas pessoas ela vai mudar, vai continuar mudando a vida de outras pessoas, porém em outro seguimento, então aí decidi doar todas as instalações pra a Fazenda da Esperança e a gente foi comunicado, [...] mas eu acho que ainda está transformando vidas das pessoas até pelo fato de coisas que estavam ali manteve o foco [...] (JOÃO, entrevista realizada em: 11/07/2020).

Ainda sobre o processo de tramitação da Escola Família Agrícola para o centro de recuperação, denominado de Fazenda da Esperança, José relata todo o processo dizendo:

[...] quando chegou em 2010 veio a ideia de o pessoal da fazenda da esperança, eles funcionavam em Jequié, a fazenda da esperança é uma fazenda ligada à igreja católica que atende pessoas, é, é (pausa) pra recuperação de dependentes químicos, e (pausa) esse processo foi avançando aí no determinado momento, isso desde 2006, no início de 2006 que eu tinha saído. Teve uma reunião anteriormente e o pessoal acabou me escolhendo pra assumir a presidência da APABA mesmo a EFA não funcionando, eu fiquei na presidência como infelizmente (risos) incumbido de resolver as questões burocráticas pra poder passar a EFA pra a fazenda esperança. Consegui, junto com a secretaria da educação do estado da Bahia via DIREC na época, organizar toda a documentação dos alunos que passou pela EFA, encaminhei o processo pra secretaria do estado, a secretaria levou um período grande em tramitação, mas por fim receberam toda a documentação dos estudantes. A vida dos estudantes que passaram pela EFA ficou garantida no sentido que talvez precise de algum documento eles vão até o MTE que o documento da escola hoje está é.. assegurado no MTE o estado assumiu toda a documentação da escola e a questão física que era um outro ponto, que era toda a estrutura física que a gente tinha essa parte a gente passou pra fazenda da esperança. Quando passou foi assinado também um documento garantido que a fazenda da esperança não

pode vender o patrimônio, ela pode futuramente se ela não quiser mais continuar com o patrimônio, ela pode doar para uma outra instituição sem fins lucrativos, então dentro do termo de entrega do patrimônio a gente garantiu que permanecesse também essa válvula, enfim encerrou as atividades da APABA, encerrou as atividades da escola, quando a gente entregou todo o patrimônio que a gente tinha pra fazenda da esperança [...] (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

No ano de 2010 se concretiza o fechamento total da Escola Família Agrícola do KM 100. Os sujeitos da pesquisa destacam que olhando para os dias atuais se a escola ainda estivesse aberta ela traria várias contribuições tanto para os estudantes como para o território. Sobre as contribuições que a escola traria para os estudantes nos dias atuais, Joana aponta:

Eu acho que pra essa conjuntura atual que estamos ela traria muitas contribuições, desde a formação cidadã emancipado e pensando bem a formação técnica, porque hoje a gente tem o ensino médio-técnico ele está sendo ofertado pelos CETEPs, e a gente sabe que os CETEPs ele não consegue absorver os conteúdos. Não consegue de fato oferecer uma formação completa apenas em um turno, então pensando em uma EFA que ela seria integral, eu acho que os alunos saiam mais bagagem para ele atuar como profissional, como técnico, eu acho que a contribuição seria de fortalecer (JOANA, entrevista realizada em: 27/09/2020).

José reforça dizendo:

Eu creio assim, que, eu trabalho com educação desde 1999. Acompanho a educação pública atualmente, desde que sair da EFA continuo na área da educação. Acho que o currículo de formação da EFA é um currículo que acolhe muito jovem, especialmente os jovens do campo, que tem um olhar na formação integral, não daquele jovem que obrigatoriamente tem que está no campo, sobretudo daquele jovem que vai ter uma formação pra atuar em qualquer lugar que ele for. O objetivo maior é manter ele no campo, é o desenvolvimento sustentável da sua localidade, da sua propriedade, da sua comunidade, mas por outro lado o currículo da EFA, ele impactava em uma formação humana e integral, e esse jovem que não ficava mais na comunidade por “n” motivos, ele poderia atuar em qualquer outro lugar que ele teria uma formação já pensada também nessa outra realidade. Infelizmente hoje a gente percebe que a educação pública, mesmo com alguns avanços, ainda falta muito pra uma formação integral. Algumas coisas estão chegando na escola pública agora que a EFA já tinha no seu currículo há muitos anos (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

Além das contribuições que a escola traria para os estudantes se ainda estivesse em funcionamento, traria também várias contribuições para o território e para as outras cidades circunvizinhas. Nessa perspectiva, Maria (entrevista realizada em: 30/06/2020) aponta “teria mais pessoas no campo, mais políticas públicas para o território”. Joana reafirma:

Faria, traria sim, traria no sentido desses profissionais eles poderiam estar atuando nesse território com mais agricultores, produtores do desenvolvimento rural sustentável, porque uma vez passando pela EFA ele vai

ter uma visão crítica. Ele não é o profissional que tem qualquer tipo de discurso por aí. Ele não é formado para fazer uma agricultura convencional, uma agricultura suja, então ele traria sim contribuindo com o agricultor, com o profissional, ressignificar o seu espaço, porque é isso que a EFA faz. Ajuda... enquanto jovens rurais, ressignificar o nosso espaço. Essa contribuição para o território seria muito importante também no que diz respeito a política, a gente teria candidatos mais reflexivos, mais responsáveis, mais atuantes [...] (JOANA, entrevista realizada em:27/09/2020).

Ainda nesse contexto, José afirma:

Eu creio que sim, porque quando a EFA funcionava, tinha uma referência assim desses municípios as próprias escolas públicas que estavam inseridas nesses municípios tinham um olhar diferenciado em relação a formação. [...] além do fechamento da EFA, fechou a grande maioria das escolas que estava inserida no meio rural, mesmo não tendo uma pedagogia voltada para o homem do campo, mas de qualquer forma era o centro ali pra aquela comunidade. O centro de referência pra comunidade, assim houve um impacto muito grande nisso, e a existência de uma EFA não mobilizaria apenas os estudantes naquele contexto da escola, mas sobretudo mobilizariam as comunidades, tanto junto a família do estudante, mas junto a outras famílias que estavam inseridas nas diversas localidades. A EFA tinha esse cuidado de não está só na sede, mas sobretudo ela se expandia, ia pra comunidades, os monitores estavam presentes em todas comunidades... acompanhava o dia a dia dos alunos das comunidades, isso dava um retorno grande no sentido do desenvolvimento das comunidades (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

Com as narrativas citadas acima, podemos perceber que se a escola ainda estivesse funcionando ela traria várias contribuições para os jovens camponeses, como para o território. Porém, precisamos compreender que tipo de desenvolvimento estamos nos referindo. Falar de território é falar de um espaço de vida, de produções culturais, de relações sociais. Com isso é importante pensar o desenvolvimento territorial para além do seu espaço geográfico, e sim como um espaço de relações sociais onde se realizam todas as dimensões da existência humana. Por isso, há necessidade de discutir as diversas intencionalidades do conceito de desenvolvimento. Mazzeto (2013) destaca que “As noções que vem associadas ao desenvolvimento são: crescimento, especialização, industrialização e urbanização, acumulação do capital, planejamento e modernização e ajuda externa”.

Silva (2016, p. 3), reafirma dizendo que “a meta deste modelo imposto não é, definitivamente, o bem-estar do maior número de pessoas possível e sim o aumento da produção em larga escala, a adequação a um padrão de produção e consumo e, mais que tudo, a uniformização dos grupos sociais atingidos por um processo de “modernização”. Diante disso, é preciso resistir a estas armadilhas e continuar com o que muitos autores vem conceituar de

(des) envolvimento, que seria partir do envolvimento com o seu lugar, que reafirmem as práticas de produção dos sujeitos e seu bem viver, ancorando-se aos valores do campesinato e na preservação do meio ambiente.

Falar (des) envolvimento não é negar as benesses e as facilidades da modernidade, porém o que muitos grupos vêm denunciando é que muitas dessas práticas de desenvolvimento estão conta o equilíbrio ambiental e trarão consequências graves. Neste sentido, pensar em um modelo de envolvimento é pensar em algo que abarque os conhecimentos e as ações do lugar, partindo das particularidades socioambientais e culturais do lugar e com elas interagir. A construção deste novo modelo fundamenta-se na cultura local, o que é quase sempre ausente nos grandes projetos de desenvolvimento, mas não nega o diálogo com as novas tecnologias (SILVA, 2016).

Por fim, os sujeitos da pesquisa destacaram alguns desafios sobre o fechamento da Escola Família Agrícola do Km 100 e sobre o que conversamos durante as entrevistas. Joana destaca:

O desafio... desafio maior foi que nós conseguimos, mantê-la aberta, funcionando, o desafio maior hoje é esses cidadãos que passaram por lá de fato assumir esse lugar de direito na sociedade... não se deixe levar por qualquer tipo de proposta, estamos em um ano político, que tenhamos uma formação política, que nos der condições é... uma sociedade justa, a partir de uma política, então para a gente enquanto egresso aluno da EFA, professores, pessoas que apoiam essa causa, pra que a gente não se deixe levar para um ano difícil, mas que muita gente o que a gente teve de formação, que a gente possa pôr em prática agora, né? (JOANA, entrevista realizada em:27/09/2020).

Na fala de Joana, ela aponta a importância de uma educação política, para termos uma sociedade mais justa. Pensar em uma educação como ato político, é pensar em uma educação que nos der condições de equidade e igualdade. Peloso (2009, p. 19), afirma que: “A educação é tanto um ato político, quanto um ato político é educativo. Não é possível negar, de um lado, a politicidade da educação e, do outro, a educabilidade do ato político”.

José conclui dizendo:

[...] o fechamento da EFA para o contexto histórico de hoje, eu creio que hoje teria muito mais espaço pra avançar do que pra fechar, só que é... a EFA aqui é algo irreversível... uma vez que ela se desfez de toda sua estrutura e do seu patrimônio. Então é algo irreversível, infelizmente é algo irreversível, mas que faz uma falta imensa... principalmente quando a gente olha, a gente anda pelas comunidades. A EFA era um patrimônio de verdade do agricultor, da sua família, dos seus filhos e que se fechou e parece algo realmente irreversível por que eu percebo que também não existe mais movimentos, mobilização no sentido de que a gente conquiste aquilo que com muita luta a gente conquistou.

Acabou, de certa forma a gente perdeu, mas o patrimônio EFA não se perdeu a gente tem inúmeros estudantes que pela escola passaram, tem inúmeras famílias, vai nas comunidades ainda lembra e sempre lembra como algo bom, como um projeto que ajudou, contribuiu muito com a família, contribuiu muito com a comunidade e isso é muito bacana. Eu percebo mesmo sendo algo irreversível, é algo que ainda mantém nas comunidades como uma era boa da educação daquelas comunidades (JOSÉ, entrevista realizada em: 04/07/2020).

As entrevistas com os egressos estudantes, monitores e professores da Escola Família Agrícola do Km 100, em Brejões-BA, possibilitou compreender como aconteceu a implementação da escola, as aproximações e vínculos dos mesmos com EFA, como ela funcionava, instituições parceiras, que contribuíram com a instalação da escola e as que contribuíram com a sua manutenção, os critérios de seleção de professores e estudantes, os pontos positivos e negativos da escola a partir dos olhares dos sujeitos da pesquisa, e os principais motivos que levaram a escola a fechar suas portas sob a ótica dos participantes da pesquisa. Por fim, este capítulo foi reservado para a escuta e narrativas dos sujeitos, e com isso podemos afirmar que a Escola Família Agrícola deixou raízes profundas nas comunidades rurais, no distrito, na vida e no cotidiano das pessoas que por ela passaram.

6. CONSIDERAÇÕES

O trabalho de conclusão de curso teve como objetivo analisar as percepções dos sujeitos sobre o fechamento da Escola Família Agrícola (EFA) no povoado do KM 100, município de Brejões – Bahia. A inquietação partiu da escuta dos sujeitos voltada para as implicações desse processo no desenvolvimento territorial do lugar do estudo. A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, desenvolvida mediante revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com estudantes, professores e gestores egressos da EFA.

Diante do que foi posto neste trabalho, compreende-se que, a implementação da Escola Família Agrícola no território do KM 100, trouxe diversas contribuições tanto para as comunidades, como para as cidades circunvizinhas. Com ficou explícito, os diálogos ocorreram em torno da implementação da escola, as aproximações e vínculos dos participantes com EFA, olhares dos sujeitos da pesquisa, e os principais motivos que levaram a escola a fechar suas portas sob a ótica dos participantes da pesquisa.

Esse trabalho permitiu ainda analisar a necessidade de escolas no território, que estejam voltadas para a realidade das comunidades, e perceber o quanto a Escola Família Agrícola do Km 100 influenciava e contribuía para o fortalecimento da identidade e da cultura dos sujeitos, com atividades que auxiliavam os agricultores e agricultoras, colaborando para a permanência de mais pessoas no campo e com o desenvolvimento das comunidades.

Este trabalho apresentou em seu conjunto vários limites do ponto de vista do contato direto com a realidade e os sujeitos da pesquisa. Essa limitação se deu em virtude de alguns fatores. Primeiro devido a pandemia mundial da Corona Vírus (Covid-19), as entrevistas não foram realizadas como tínhamos planejado, com a recomendação do isolamento e distanciamento social, as entrevistas sofreram alterações, e tivemos que optarmos por utilizar o meio virtual, que contemplasse o objetivo da pesquisa, isso impediu que houvesse as visitas a campo, que as entrevistas fossem pessoalmente, o contato direto com os sujeitos da pesquisa e analisar todos as atitudes no contexto das conversações, além de atrasar todo o cronograma do trabalho, pois com o tempo chuvoso, problemas com conexão de internet, interrupções nas entrevistas, sendo necessário refazê-las em alguns casos.

Outro limite, decorrente do formato de entrevista, foi a possibilidade de ampliar as questões a ponto de permanecer muito intensamente nosso desejo em torno de aprofundar mais reflexões sobre as potencialidades da EFA no contexto da pesquisa. Em especial pela

dificuldade de levantamento de dados documentais. O que coloca em evidência um limite que pretendemos investigar futuramente. Entrecruzar as falas e os documentos são uma importante constituição para o exercício da pesquisa.

Em nossa interpretação, a partir das leituras e da escuta, salientamos que a formação em alternância e a dinâmica de Escolas Família Agrícolas é imprescindível para realidade educativa de agricultores e agricultoras, contribuindo com a dimensão de sua identidade, identificação com o lugar e conseqüentemente com sua permanência no âmbito escolar, afirmando através da sua estrutura curricular e experiência política a luta contra a concentração da terra e do poder. Também, através de seus princípios, afirmamos sua importância para um desenvolvimento sustentável do território do campo brasileiro, associada ao componente espaço e não está desvinculada do debate sobre a questão agrária.

A histórica concentração de terras no país se apresenta como um traço marcante para a evasão dos agricultores e agricultoras do campo brasileiro, bem como para a nucleação das escolas do campo, e a chegar as conclusões de que o maior motivo do fechamento da Escola Família Agrícola do KM 100 foram as condições objetivas alimentadas pela falta de políticas públicas de financiamento, municipal e estadual para manutenção da escola, desaguando nos desafios de permanência, e a falta de mobilização social fez com que esse processo viesse a se consolidar.

Neste contexto, percebemos que o movimento de luta organizado pela base não foi bem sucedido e que faltou uma maior mobilização coletiva. Os atores sociais que mobilizaram a tentativa de evitar o fechamento da EFA não conseguiram construir uma frente organizativa com a comunidade. Nossa interpretação/leitura está amparada na contemporaneidade, com elementos inexistentes no contexto da mobilização. Aqui destacamos a PORTARIA Nº 391, DE 10 DE MAIO DE 2016 no seu Art. 5º aponta que *“Manifestação da Comunidade Escolar visa garantir e reconhecer a realidade e as necessidades das diferentes famílias, comunidades do campo, indígenas e quilombolas, e poderá ser exercida por uma das seguintes formas: audiência pública, conferência e reunião”*. Ainda em parágrafo único discorre que *Deve ser estimulada a participação de pais, alunos, profissionais da educação, conselhos escolares e demais integrantes das comunidades envolvidas, previamente convocados, garantida a publicidade do ato e suas deliberações devidamente registrada sem Ata com a assinatura dos participantes*. Essa é uma importante ferramenta na luta contra o fechamento das escolas no campo.

Nesse sentido, todas as questões acima, e muitas outras, apontam compreender que o projeto das Escolas Famílias Agrícolas são muito mais do que apenas “projetos” de alfabetização e contextualização das realidades, as Escolas Famílias Agrícolas são instituições preocupadas com formação cidadã emancipatória dos sujeitos, com a transformação da sua realidade, com o desenvolvimento sustentável da sua localidade, da sua propriedade, da sua comunidade. Como inquietações futuras, pretendemos pensar esse projeto entrelaçado com as características do Bem Viver, em especial, de acordo com Acosta (2016) por *somar inúmeras histórias de luta, resistência e propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências existentes em muitas partes do planeta, coloca-se como ponto de partida para construir democraticamente sociedades democráticas.*

Foi possível perceber nas entrevistas que os sujeitos da pesquisa carregam consigo memórias, respeito e gratidão com a experiência com a EFA do Km 100 em Brejões - BA, mas trazem consigo também a tristeza com o fechamento da escola, e com os retrocessos para o desenvolvimento das comunidades e para os camponeses e camponesas após o seu fechamento. Ficou ainda evidente a falta de esperanças dos sujeitos com uma possível reabertura da EFA, uma vez que se desfizeram de todo o patrimônio físico da escola e analisando que ainda nos dias de hoje seria difícil conseguir recursos para manter a escola e parceria com a prefeitura local. Outra reflexão necessária é sobre a questão agrária, relacionando ao território como um espaço de vida, de produções culturais, de relações sociais, um espaço em disputa, e não apenas como um espaço de produção de mercadorias. Isso está muito presente nas experiências e sentimentos dos participantes da pesquisa sobre a EFA do Km 100, em Brejões. Palavras como *gratidão, convivência, aprendizado e persistência* são destacadas.

Este trabalho não contemplará todas as perguntas, então finalizo o mesmo com o desejo de preencher as lacunas que ainda permaneceram abertas, em especial uma maior aproximação a Educação do Campo dialogando com a alternativa do *Bem Viver, a expressão do envolvimento territorial no processo.* Também desejo que esse trabalho possa contribuir para refletir sobre os impactos que o fechamento de escolas do campo trazem para o *envolvimento* das comunidades e, conseqüentemente, provoca a evasão do campo. Também pensar em realidade de povos e comunidades do campo, organizados, no sentido de tensionar o estado e pensar em políticas públicas que possam manter escolas do/no campo abertas.

7. REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.
- ANDRADE, Gilmar dos Santos; ANDRADE, Edjane de Souza. **Historiando a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia**. Nº 7. V. 2. Ano III (2012). 61-72. p.
- ANDRADES, Thiago Oliveira de; GANIMI, Rosângela Nasser. **Revolução Verde e a apropriação capitalista**. Juiz de Fora, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- BONI, Valdete; Quaresma; Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1, janeiro-julho/2005, p. 68-80.
- CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli. (orgs.) Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4), 2002.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas Para uma Análise de Percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, mar./jun.2009.
- CASAGRANDE, Nair. **A questão agrária e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra**. V. 8 – Curitiba, Rev. Diálogo Educ. 2008.
- CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método**. João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.
- CALVÓ, Pedro Puig; GIMONET, Jean Claude. **Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância**. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (orgs). Pedagogia da alternância e sustentabilidade. Orizona: UNEFAB, 2013. 279 p.: il.
- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo do Brasil 2017**. Coordenação: Canuto et al. Goiânia: CTP Nacional- Brasil, 2017. 280 p.
- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo do Brasil 2019**. Coordenação: Canuto et al. Goiânia: CTP Nacional, 2020. 247 p.
- Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.
- DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **PORTARIA Nº 391, DE 10 DE MAIO DE 2016**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/guest/matériado2016-05-11-portaria-n-391-de-10-de-maio-de-2016-21519867>. Acessado em: 07/07/2021.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da Fala do Outro ao Texto Negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Universidade Federal da Bahia: 2004.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica C. **O campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica C. e JESUS, Sônia Meire S. A. (orgs.) Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 5), 2004.

FERNANDES, Bernardo Maçano. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo**: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Maçano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Os usos da terra no Brasil**: debates sobre políticas fundiárias. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014. (Vozes do campo)

GERMANI, Guiomar Inez. **Condições históricas e sociais que regulam o acesso à terra no espaço agrário brasileiro**. GeoTextos, vol. 2, n. 2, 2006. 115-147.

GERMANI, Guiomar Inez. **Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia**. In: COELHO NETO, A. S.; SANTOS, E. M. C. e SILVA, O. A. (Org.). (GEO)grafias dos movimentos sociais. Feira de Santana (BA): UEFS Editora, 2010, v., p. 269-304.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 13/10/2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Agropecuário, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/brejoes/pesquisa/24/76693> Acessado em 04/01/2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **ALTAS DA VIOLÊNCIA NO CAMPO DO BRASIL**: condicionantes socioeconômicos e territoriais. Coordenação: Cerqueira et al. Brasília: 2020.

JESUS, Janinha Gerk de. **Dialogando com a formação e os saberes dos monitores da Pedagogia Alternância**. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (orgs). Pedagogia da alternância e sustentabilidade. Orizona: UNEFAB, 2013. 279 p.: il.

JÚNIOR, Álvaro Francisco de Britto; JÚNIOR, Nazir Feres. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, 2011. 237-250 p.

LEITE, Rosana Franzen. **A Perspectiva da Análise de Conteúdo na Pesquisa Qualitativa**: Algumas Considerações. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo, v.5, n.9, p. 539-551, dez. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Pedagogia do Capital**. In: CALDART, Roseli Salete; et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 540-547.

MAZZETTO, Carlos Eduardo da Silva. **Do desenvolvimento insustentável à sustentabilidade do envolvimento: ou simplesmente bem viver.** In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (orgs). *Pedagogia da alternância e sustentabilidade.* Orizóna: UNEFAB, 2013. 279 p.: il.

MINISTÉRIO DE MINAS E ENERGIA. **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea:** Diagnóstico do Município de Brejões Estado da Bahia. Salvador: CPRM/PRODEEM, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5), 2004.

MORAIS, Antonio Carlos de. **Bases da Formação Territorial do Brasil.** Vitória: Geografares, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014/>. Acesso em: 07/09/2019.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 22/03/2020.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Disponível em: <https://mst.org.br/2011/06/28/fechamento-de-escolas-do-campo-e-retrocesso-afirma-dirigente-do-mst/>. Acesso em: 05/04/2020.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A Educação Camponesa Como Espaço De Resistência E Recriação Da Cultura:** um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola De Goiás – EFAGO. Campinas: 2005.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo:** origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p.: il. – (Educação do campo. Diálogos interculturais).

OLIVEIRA, Eliana de et al. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

PELOSO, Ranulfo. **Sobre a Metodologia Popular.** In: Caderno de Formação nº 38: Método de trabalho de base e organização popular. Setor de Formação - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 1ª edição - outubro de 2009.

PELOSO, Ranulfo. **A Retomada do Trabalho de Base.** In: Caderno de Formação nº 38: Método de trabalho de base e organização popular. Setor de Formação - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 1ª edição - outubro de 2009.

PIATTI, Célia Beatris. **Pedagogia da alternância: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura.** Boletim GEPEP – v.03, n. 05, p. 48-64, dez. 2014.

PINTO, Manuela Pereira de Almeida. **A Questão Agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana – Ba.** Salvador: 2014.

Presidência da República Casa Civil: Subchefia para assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21/03 2020.

Presidência da República Casa Civil: Subchefia para assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 12.960/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1. Acesso em: 21/03 2020.

Projeto GeografAR. **Evolução do Índice de Gini e da Estrutura Fundiária. Brejões - BA (1940 - 2006)**. Disponível em: https://geografar.ufba.br/sites/geografar.ufba.br/files/brejoes_-_ba.pdf. Acesso em 07/05/2018.

PTDRSS – Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Vale do Jiquiriçá. Amargosa – BA, CODETER Vale do Jiquiriçá, UFRB, CNPq, MDA, 2017.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **O estado da arte da Alternância no Brasil.** In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (orgs). *Pedagogia da alternância e sustentabilidade.* Orizona: UNEFAB, 2013. 279 p.: il.

RIBEIRO, Dionara Soares et al. **Agroecologia na educação básica:** questões propositivas de conteúdo e metodologia. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 164 p.

ROCHA, Antonio Baroni. **Palavras iniciais.** In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (orgs). *Pedagogia da alternância e sustentabilidade.* Orizona: UNEFAB, 2013. 279 p.: il.

SANTOS, Edinéia Oliveira dos. **Relatório Técnico do Processo de Elaboração do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário - PTDRSS: A Dimensão da Educação do Campo do Território do Vale do Jiquiriçá – Bahia.** Amargosa: 2017.

SANTOS, Milton. **Sociedade e Espaço:** Formação Espacial como Teoria e como método. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, Tiago Rodrigues. **O assentamento dividido?** Produção do espaço, mediadores e conflitos no Projeto de Assentamento de Reforma Agrária Caxá (1980-2010) – Marcionílio Souza (BA). - Salvador, 2012. 213 f.: il.

SILVA, Flávio José Rocha da. **O Conceito de Desenvolvimento no Pensamento de Arturo Escobar.** Revista Pegada – vol. 17 n.2. Dezembro/2016.

SILVA, Lourdes Helena. **Novas faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo.** In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (orgs). *Pedagogia da alternância e sustentabilidade.* Orizona: UNEFAB, 2013.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. **Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antonio. **Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua.** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade.** AATR-BA-2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho: Reflexões em Torno dos Movimentos Sociais do Campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** - n. 65. Curitiba: Educar em Revista 2017. 149-166 p.

8. ANEXOS

Anexo I



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CAMPUS AMARGOSA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa que tem como objeto de estudo o Fechamento da escola família agrícola do KM 100, município de Brejões - BA. Este TCLE respeita as exigências contidas nos itens IV.3 da Resolução nº 466 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, referentes as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Fechamento das escolas do campo e desenvolvimento territorial: o caso da Escola Família Agrícola do KM 100 / Brejões – Bahia.

Pesquisadores responsáveis: Thais da Cruz da silva e Prof. Carlos Adriano da Silva Oliveira (Orientador).

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as percepções dos sujeitos sobre o fechamento da Escola Família Agrícola do KM 100, município de Brejões – Bahia. **A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa mediada por entrevistas semiestruturadas.** Caso concorde em participar da pesquisa, lhe é assegurado sigilo e anonimato das informações e em caso de eventual constrangimento, ou não se sinta suficientemente esclarecido, lhe é facultado retirar o consentimento, sem nenhum prejuízo. Da parte dos pesquisadores fica ainda assegurado ao participante que não haverá qualquer ônus; os dados produzidos serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, ficando sob a responsabilidade da equipe de pesquisa. Após ser esclarecido (a) nós abaixo assinamos:

Distrito Serrana, Brejões, Bahia, junho de 2020.

Assinatura do pesquisador responsável

Nome (participante):

Assinatura do participante

9. APÊNDICES

Apêndice I

ROTEIRO DA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS
AGRÁRIAS

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Fechamento das escolas do campo e desenvolvimento territorial: o caso da Escola Família Agrícola do KM 100 / Brejões – Bahia.

Pesquisadores responsáveis: Thais da Cruz da Silva e Prof. Carlos Adriano da Silva Oliveira (Orientador).

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

1) **SEXO:** MASCULINO FEMININO

2) **ANO DE NASCIMENTO:** _____

3) **VOCÊ SE CONSIDERA (autodeclara):**

AMARELA/O

BRANCO/A

INDÍGENA

NEGRO/A

PARDO/A

OUTROS/AS Se a resposta for “outros/as” definir a cor: _____

4) **VOCÊ RESIDE?** ZONA RURAL ZONA URBANA

CIDADE: _____

BAIRRO/ COMUNIDADE: _____

5) QUAL A SUA FORMAÇÃO / NÍVEL DE ESCOLARIDADE (FAVOR DETALHAR INFORMAÇÃO)

QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Atestamos que as informações/dados produzidos na presente entrevista serão utilizados para fins acadêmicos/científicos e a identidade dos sujeitos da pesquisa não será divulgada.
- **Permissão para gravar/ Solicitar que desliguem e/ou silencie o celular.**
- Apresentação dos pesquisadores e objetivo da entrevista: Esta pesquisa tem como objetivo de estudo o Fechamento da escola família agrícola do KM 100, município de Brejões -BA. A metodologia consiste em **uma pesquisa qualitativa mediada por entrevista semiestruturada.**
- Desde já agradecemos.

QUESTÕES

- 1 Favor comente sobre sua vinculação/aproximação com Escola Família Agrícola do Km 100. Quais as suas lembranças?**
- 2 O que acha sobre o território do Km 100? Favor Comente?**
- 3 O que você destacaria de positivo sobre a Escola Família Agrícola do Km 100?**
- 4 O que você destacaria de negativo sobre a Escola Família Agrícola do Km 100?**
- 5 Como você descreveria sua relação com a Escola Família Agrícola do Km 100? Em três palavras. Favor comente.**
- 6 Como funcionava a Escola? Favor comente.**
- 7 Você recorda algo sobre o fechamento da Escola Família Agrícola do Km 100? Qual ano? Detalhes que possa comentar.**

- 8** Você tem recordação sobre instituições parceiras da Escola? Movimentos Sociais, Sindicatos, Associações? Instituições que estiveram presentes como apoio, parceria e composição na implementação da escola? Favor comente.
- 9** Sabe sobre a origem? Como foi financiada? Os recursos financeiros para implantação e manutenção da escola?
- 10** Em relação aos estudantes? Quais eram os critérios de seleção dos estudantes? Algo que queira comentar?
- 11** Você recorda quais os municípios de origem dos estudantes? Comente.
- 12** Em sua opinião, qual a influência da Escola Família Agrícola do Km 100 no território? Favor comente.
- 13** E sobre professores/as, como era feita a seleção?
- 14** Para você, qual ou quais o (os) principal (is) motivo (s) levaram a escola a ser fechada?
- 15** Pensando na atualidade, quais as contribuições à escola trariam para os seus estudantes se ainda estivesse em funcionamento?
- 16** Em sua opinião, a existência e manutenção da escola faria alguma diferença para o território?
- 17** Existe algum desafio que gostaria de destacar sobre o fechamento da Escola Família Agrícola do Km 100? Ou sobre o que conversamos? Comente

AGRADECEMOS AS CONTRIBUIÇÕES