



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGEO)**



CRISLANE DA SILVA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA
(EFA) NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO ESPAÇO RURAL NO MUNICÍPIO DE
ANAGÉ-BA**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2020

CRISLANE DA SILVA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA
(EFA) NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO ESPAÇO RURAL NO MUNICÍPIO DE
ANAGÉ-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Produção do espaço geográfico

Linha de Pesquisa: Produção dos espaços urbanos e rurais

Orientadora: Fernanda Viana de Alcantara.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2020

O46e

Oliveira, Crislane da Silva.

Educação do campo e a experiência da Escola Família Agrícola (EFA) no contexto da produção do espaço rural no município de Anagé-Ba. / Crislane da Silva Oliveira, 2020.

130f.; il. (algumas color.)

Orientador (a): Dr^a. Fernanda Viana de Alcantara.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGeo, Vitória da Conquista, 2020.

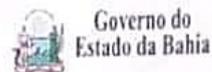
Inclui referência F. 110 – 117.

1. Agricultura familiar . 2. Espaço rural . 3. Escola Família Agrícola . I. Alcantara, Fernanda Viana de . II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós - Graduação em Geografia – PPGeo. T. III.

CDD: 338.10981

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016.

FOLHA DE APROVAÇÃO

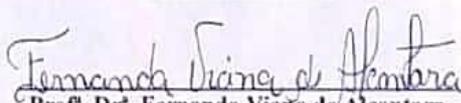
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA) NO CONTEXTO DA
PRODUÇÃO DO ESPAÇO RURAL NO MUNICÍPIO DE ANAGÉ – BA.

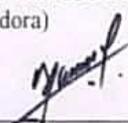
CRISLANE DA SILVA OLIVEIRA

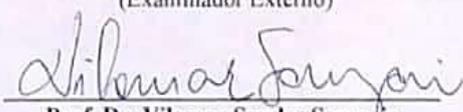
Defesa de Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Geografia da UESB
(PPGeo-Uesb), como requisito para obtenção
do título de MESTRE.

Aprovada em: 23 de dezembro de 2020

Banca Examinadora


Prof. Dr. Fernanda Viana de Alcântara
(Orientadora)


Prof. Dr. Arilson Favaretto
(Examinador Externo)


Prof. Dr. Vilomar Sandes Sampaio
(Examinador Interno)

Vitória da Conquista- BA

Campus de Vitória da Conquista

(77) 3424-8741 | ppgeo@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, 581
Bairro Jequezinho
CEP 45.200 - 000
PABX: (73) 3028 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45001 - 300
PABX: (77) 3424 - 8600

Dedico este trabalho aos meus pais, a minha orientadora, aos estudantes e professores da Escola Família Agrícola de Anagé-BA.

AGRADECIMENTOS

Há oito anos iniciei a minha trajetória acadêmica nesta universidade que se tornou o meu lar. A escolha pela Geografia surgiu quando percebi que ela me possibilitaria uma nova visão de mundo que até então eu desconhecia. A caminhada até a conclusão do mestrado foi repleta de obstáculos, desafios e muitas conquistas. Dessa forma, não poderia esquecer-me daqueles que me apoiaram para que eu chegasse até aqui.

Inicialmente, gostaria de agradecer a Deus, por me sustentar e me dar forças para seguir em frente com os meus sonhos e objetivos, por colocar em meu caminho pessoas especiais, que no decorrer deste texto serão lembradas com muito carinho.

Ao meus pais, Anatalia e Claudionor, por me ensinarem valores essenciais para a vida. À minha mãe, minha melhor amiga, foi ela quem me apresentou as primeiras palavras e, com toda paciência, juntamente com a escola me ensinou a ler. Obrigada por incentivar constantemente em minha trajetória acadêmica e por seu amor incondicional. Ao meu pai, pela confiança depositada em mim e por todas as vezes que sacrificou os seus sonhos em favor dos meus. Agradeço ao meu irmão, Guilherme, pelo cuidado e proteção e por sempre me acolher nos momentos de dificuldades.

À minha orientadora, Fernanda Alcantara, um ser iluminado, que se tornou uma grande amiga. Obrigada por sua dedicação, apoio, confiança e, principalmente, por acreditar nesta pesquisa. O nosso laço de amizade se estendeu da academia para a vida, a sua amizade é uma dádiva de Deus, saiba que o seu zelo, atenção e compreensão me fortaleceram nos momentos mais difíceis enfrentados nesta reta final do mestrado. Você tem um lugar especial em meu coração!

Aos membros da banca examinadora, os professores Arilson Favareto e Vilomar Sampaio, que gentilmente aceitaram participar e contribuir com observações que foram imprescindíveis para o desenvolvimento desta dissertação.

Um agradecimento especial aos estudantes, pais dos estudantes, egressos, gestores, professores e funcionários da Escola Família Agrícola de Anagé, sujeitos desta pesquisa, bem como os parceiros envolvidos no evento “Educação do campo e Agricultura familiar: Diálogos da Escola Família Agrícola de Anagé”, docentes do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UESB, mestrandos e graduandos do

curso de Geografia – a participação de todos tornou possível a concretização deste estudo.

Aos meus fiéis amigos, Nádia, Acssuel, Vagner, Débora e Patrícia, uma amizade que surgiu ainda na graduação, vocês sempre estiveram ao meu lado, me apoiando, compartilhando conhecimento e sempre prontos para me ajudar. Conforme Eclesiástico 6: 14-15: “Amigo fiel é proteção poderosa, e quem o encontrar, terá encontrado um tesouro. Amigo fiel não tem preço, e o seu valor é incalculável”.

Agradeço ainda a Mateus, Gabriela, Lucas e Janaina, por cada momento vivenciado dentro e fora da nossa salinha do NEDET, aos nossos momentos de descontração e almoços no shopping. Recordo-me do nosso primeiro encontro (Gabriela e Mateus) quando decidimos realizar a seleção de mestrado, por várias vezes pensei em desistir, mas quando se tem amigos que te apoiam e te fortalecem, a palavra desistir até desaparece do nosso dicionário. É uma maravilha saber que terei vocês sempre comigo! Amo vocês!

Aos meus colegas da turma de mestrado 2018.1 agradeço por tornarem esse período acadêmico mais prazeroso, o nosso companheirismo fez toda a diferença.

Sou muito grata aos professores do curso de Licenciatura em Geografia da UESB e da Pós-Graduação em Geografia da UESB, muitos me acompanham desde a graduação, meus agradecimentos se estendem a Vilomar Sampaio, Ana Emília Ferraz, Meirilane Maia, Espedito Maia, Edvaldo Oliveira, Suzane Tosta, Jânio Diniz, Sócrates, Dayse, Greiziene, Poliana, Altemar, Mario Rubem, Aline Fialho e Rosalve Lucas. Um agradecimento especial à professora Miriam Cléa Coelho, por todo conhecimento compartilhado durante o tirocínio.

Não poderia deixar de agradecer à adorável área de ensino do DG, nas pessoas de Andrecksa Sampaio (dinda), Geisa Mendes, Gaetana, Adriana David, Sandra e Nereida, os ensinamentos adquiridos nas aulas, nos encontros do Pibid e nos grupos de estudos contribuíram de forma significativa na minha formação acadêmica.

Quero estender os meus agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos no primeiro ano do Mestrado.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, seja de forma direta ou indireta, para a concretização deste sonho.

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (O Pequeno Príncipe).

RESUMO

A Escola Família Agrícola (EFA) é direcionada essencialmente para filhos de agricultores, visto que oferece uma educação voltada para a realidade do espaço rural. Desta forma, o presente trabalho analisa a presença da Escola Família Agrícola de Anagé na produção do espaço rural e na agricultura familiar no município de Anagé-BA. Para tanto, foi necessário investigar se os processos formativos por meio da Pedagogia da Alternância, metodologia adotada pela EFA, contribuem na produção do espaço rural, uma vez que a agricultura familiar é uma atividade predominante no município de Anagé-BA, além de avaliar como as técnicas alternativas desenvolvidas na EFA são utilizadas na prática pelos estudantes e por suas famílias. Assim, são utilizadas como referências as produções dos seguintes autores: Abramovay (2003), Fernandes (2002), Santos (2008), Lefebvre (1992 [1974]), Souza (2008), dentre outros. Para atender aos objetivos da pesquisa, selecionou-se a EFA de Anagé pertencente ao Território de Identidade Sudoeste Baiano que atende o público do ensino fundamental. Os sujeitos deste estudo foram estudantes, agricultores (pais desses estudantes), professores, direção escolar e representantes de associações dos produtores rurais de Anagé. A pesquisa mostra que no decorrer da história surgiram propostas educacionais que buscaram melhorar a qualidade de vida daqueles que residem no espaço rural. Além disso, compreende-se que o rural é carregado de significados, é o espaço da vida, que necessita de uma educação que respeite e valorize o modo de vida dos seus habitantes. Conclui-se, também, que para a agricultura familiar do município de Anagé a Escola Família Agrícola é de fundamental importância e tem apresentado resultados positivos, ao desenvolver técnicas que contribuem para o desenvolvimento da propriedade rural da família do estudante.

Palavras-chave: Espaço Rural, Agricultura Familiar, Escola Família Agrícola.

ABSTRACT

The Escola Família Agrícola (EFA) is directed essentially for children of farmers, as it offers an education focused on the reality of rural areas. Thus, the present work analyzes how the Escola Família Agrícola of Anagé in the production of rural areas and family farming in the county of Anagé-BA. Therefore, it is necessary to investigate whether the training processes through Pedagogy of Alternation, a methodology adopted by EFA, contribute to the production process of the rural space, since the family farming is a predominant activity in the county of Anagé-BA. In addition to assessing how the alternative techniques developed at EFA are used in practice by students and their families. So, the following authors are used as references: Abramovay (2003), Fernandes (2002), Santos (2008), Lefebvre (1992 [1974]), Souza (2008), among others. To meet the research objectives, was selected the EFA of Anagé belonging to the Southwestern Identity Territory of Bahia, which serves the public of elementary school. The subjects of this study are students, farmers (parents of these students), teachers, school directors and representatives of associations of rural producers in Anagé. Research has shown that educational proposals have emerged throughout history that have sought to improve the quality of life of those living in rural areas. In addition, it was understood that the rural is full of meanings, it is the space of life, which needs an education that respects and values the way of life of its inhabitants. It was also possible to conclude that for family farming in the county of Anagé the Escola Família Agrícola is of fundamental importance and has shown positive results, by developing techniques that contribute to the development of the student's family farm.

Keywords: Rural Areas, Family Agriculture, Agricultural Family School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas Famílias Agrícolas da Bahia (2019).....	75
Quadro 2 - Distribuição dos estudantes da EFA de Anagé-BA por série do ano letivo de 2019	81
Quadro 3 - Tempo dos estudantes na EFA de Anagé-BA (2019)	86
Quadro 4 - Atividades exercidas pelos educandos da EFA de Anagé-BA (2019).....	90
Quadro 5 - Desafios e perspectivas para a EFA de Anagé-BA (2019).....	99

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização do município de Anagé-BA (2019)	46
Mapa 2 - Localização das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no estado da Bahia (2019).....	76
Mapa 3 - Fluxo dos municípios de origem dos estudantes da EFA de Anagé-BA	79

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Fachada da Escola Família Agrícola de Anagé-BA (2019)	78
Foto 2 - Turmas do 6° ao 9° ano da EFA de Anagé-BA (2019).....	82
Foto 3 - Área de cultivo da EFA de Anagé-BA (2019).....	83
Foto 4 - Viveiro de mudas do umbu gigante da EFA de Anagé-BA (2019)	84
Foto 5 - Mesa de abertura do evento: Diálogos da Escola Família Agrícola de Anagé-BA, EFA de Anagé-BA (2019)	96
Foto 6 - Grupos de trabalhos, Evento: Diálogos da Escola Família Agrícola de Anagé-BA (2019)	97
Foto 7 - Apresentações dos painéis produzidos nos grupos de trabalhos, Evento: Diálogos da Escola Família Agrícola de Anagé-BA (2019)	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos estudantes da EFA de Anagé-BA (2019).....	85
Gráfico 2 - Ano escolar dos estudantes entrevistados, EFA de Anagé-BA (2019)....	86
Gráfico 3 - Tamanho das propriedades dos estudantes da EFA de Anagé-BA (2019)	88
Gráfico 4 - Renda mensal familiar dos estudantes, EFA de Anagé-BA (2019)	89
Gráfico 5 - Número de pessoas por residência dos estudantes da EFA de Anagé-BA (2019).....	90
Gráfico 6 - Avaliação dos estudantes da metodologia da EFA (2019)	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AECOFABA	Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas das Bahia
AEFAAN	Associação da Escola Família Agrícola de Anagé
ARCAFAR-NORTE/NORDESTE	Associação Regional das Casas Familiares Rurais Norte e Nordeste
ARCAFAR-SUL	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAR	Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional
CFRs	Casas Familiares Rurais
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EFA's	Escolas Famílias Agrícolas
FAO	Fundo das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
FIDA	Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MFR	Maison Familiale Rurale
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento Sem Terra
NEDET	Núcleo de Extensão e Desenvolvimento Territorial
PCPR	Programa de Combate à Pobreza Rural
PE	Plano de Estudo
PF	Plano de Formação
PNATER	Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

PNB	Produto Nacional Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROBAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRODUR	Programa de administração municipal de desenvolvimento de infraestrutura urbana do Estado da Bahia
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Reforma Agrária
REFAISA	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Rural
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SINTRAF	Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEFAB	União das Escolas Familiares Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O ESPAÇO GEOGRÁFICO E O ESPAÇO RURAL EM DEBATE	25
1.1 A dinâmica do espaço rural brasileiro: uma releitura geográfica	31
1.2 Abordagens sobre o espaço rural no Nordeste brasileiro	38
1.3 Retratos da dinâmica rural no município de Anagé-BA.....	45
2 A AGRICULTURA FAMILIAR NO BRASIL	50
2.1 O Contexto histórico da Agricultura no Brasil	51
2.1.1 <i>Abordagem da Agricultura Familiar no Brasil</i>	55
2.2 Trajetória da relação entre Agricultura Familiar e Educação do Campo.....	58
2.2.1 <i>Marco legal da Educação do Campo no Brasil</i>	64
2.3 Contexto das EFAs na Educação do Campo	70
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS NA BAHIA	74
3.1 A experiência da Escola Família Agrícola de Anagé-BA: Contextos e Práticas	77
3.1.1 <i>Perfil dos agriculinos da Escola Família Agrícola de Anagé-BA</i>	84
3.1.2 <i>A EFA de Anagé e suas relações sociopolítica e econômica</i>	94
3.1.3 <i>Educação para a vida: Influência da EFA na formação dos sujeitos</i>	103
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EFA DE ANAGÉ	117
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PAIS DOS ESTUDANTES DAS EFA DE ANAGÉ-BA	120
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS EGRESSOS DA EFA DE ANAGÉ-BA	122
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES DA EFA DE ANAGÉ-BA	124
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS REPRESENTANTES DOS SINDICATOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE ANAGÉ-BA	126
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127

INTRODUÇÃO

As temáticas sobre o espaço rural e a Agricultura familiar apresentam significativa relevância no desenvolvimento cultural, social e econômico do espaço rural. Neste debate, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) apresentam-se como importantes no que tange à existência e ao desenvolvimento da agricultura familiar e da dinâmica do campo. As EFAs denotam uma configuração no espaço e mostram sua relevância na vida dos sujeitos sociais que produzem e reproduzem o espaço rural.

Refletir sobre a dinâmica do espaço rural significa pensar nas várias dimensões existentes, seja como rural, local de morada, pela paisagem natural, campo de produção, ou mesmo pelo turismo. Na atualidade, o campo adquire diferentes funções para a sociedade (COUTINHO *et al.*, 2013).

Estas discussões são demasiadamente valiosas para a ciência geográfica, de modo especial por abordar o espaço social produzido no Brasil, em que por muito tempo houve pouco investimento direcionado à população rural, em especial a educação do campo.

Nas escolas do campo registra-se um ensino descontextualizado e distante da realidade dos estudantes, mesmo porque o campo era visto como um lugar atrasado em relação ao urbano, o que resulta em elevados índices de analfabetismo.

Nesta quadra, com o intuito de aproximar o ensino à realidade do aluno que vive no campo, foram criadas as EFAs. Esse modelo fundamenta-se no princípio de que a harmonia social é capaz de solucionar problemas da coletividade, isto é, fortalecer os sujeitos sociais envolvidos no processo escolar, que, por sua vez, podem promover significativas mudanças socioeconômicas no local (ROCHA, 2018).

A presença da Escola Família Agrícola no espaço rural de Anagé constitui-se em um interessante objeto de estudo e investigação não apenas para a geografia, mas também para outras ciências. Numa leitura mais individual, o interesse em compreender essa temática surgiu após a participação da pesquisadora no Núcleo de Extensão e Desenvolvimento Territorial (NEDET) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), grupo de extensão e pesquisa que atuou na assessoria aos Territórios Rurais e da Cidadania e possibilitou a consolidação dos espaços de diálogo e troca de experiências entre os sujeitos pesquisadores e os sujeitos do território.

No Território de Identidade Sudoeste Baiano existem duas EFAs, localizadas nos municípios de Anagé e Licínio de Almeida, ambas oferecem o ensino fundamental. Diante disso, optou-se por estudar a EFA de Anagé pela sua proximidade do município de Vitória da Conquista e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UESB, bem como a convivência com ex-estudantes da Escola família Agrícola de Anagé.

Por estes motivos, tem-se como recorte espacial o município de Anagé, fundado pelo bandeirante João Gonçalves da Costa, em 1784. A princípio, esse município foi habitado por grupos indígenas Imborés e Mongoiós, seu povoamento se deu em meados do século XIX, através de aventureiros que ali se fixaram desenvolvendo a atividade agropecuária.

Devido à fertilidade de suas terras, diversos colonos foram atraídos a residirem naquele local, formando o povoado São João. Mais tarde, em 1920, elevou-se à categoria de vila e passou se chamar São João Vila Nova, subordinada a Vitória da Conquista; em 1938 passa para denominação de Joanópolis. Por fim, no ano de 1943, passa a se chamar Anagé, e em 1962 a vila é elevada à categoria de município, desmembrando-se do território de Vitória da Conquista, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ano de referência 2010.

O município de Anagé está a 554 quilômetros de distância de Salvador, capital do estado da Bahia, encontra-se a 52 quilômetros de distância do município de Vitória da Conquista, pertence à mesorregião centro sul baiana e faz parte da microrregião de Vitória da Conquista (IBGE, 2010).

De acordo com o IBGE, em 2010 a população estimada era de 25.516 habitantes, sendo 20.592 na área rural e 4.924 na área urbana. Quanto ao seu aspecto intraurbano, o município possui dois condomínios fechados e a sua renda advém da barragem do rio Gavião, do agronegócio e da agropecuária. Conforme Lisboa (2019), a pequena propriedade privada é significativa no espaço rural do município de Anagé, que se destaca pela existência da agricultura familiar.

Em Anagé, localizada na Fazenda Sertaneja, com distância de um quilômetro do perímetro urbano, está a EFA de Anagé, fundada em 2002. Às margens da estrada que dá acesso à barragem do município. Seu surgimento se deu através da busca das comunidades rurais e associações por uma escola em que se pudesse contextualizar o ensino à realidade dos pequenos agricultores (OLIVEIRA, G. M., 2018).

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica da EFA de Anagé apresenta uma preocupação de alinhar a teoria com a realidade, organizada com base em normas democráticas, o que propicia uma confiança por parte da comunidade escolar, assim, os seus membros tornam-se ativos política e socialmente. Deste modo, os jovens do campo, mediante a educação oferecida pela EFA, têm a oportunidade de se emanciparem e contribuírem de forma significativa para a melhoria e permanência do modo de vida, dos seus valores e do trabalho camponês.

É nesse contexto que se lança o seguinte questionamento: como se dá a experiência da EFA no contexto da produção do espaço rural em Anagé-BA?

Para a análise, fez-se necessário compreender como a experiência da Escola Família Agrícola de Anagé interfere na produção do espaço rural do município, através da sua Pedagogia de Alternância, metodologia criada na França em 1935, adotada pelas EFAs no Brasil em 1969.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a experiência da Escola Família Agrícola na produção do espaço rural no município de Anagé-BA.

Especificamente os objetivos se resumem em:

- Analisar as práticas educativas da Escola Família Agrícola de Anagé-BA;
- Compreender como a Escola Família Agrícola se relaciona com a produção do espaço rural do município de Anagé-BA;
- Identificar as possíveis contribuições da EFA no desenvolvimento da agricultura familiar no município de Anagé-BA;
- Analisar as limitações, as contradições históricas e atuais e os desafios a serem superados pela Escola Família Agrícola de Anagé.

Registra-se que as EFAs, por meio da sua proposta pedagógica, valorizam as experiências cotidianas dos estudantes e de seus familiares, motiva a implementação de propostas voltadas para o trabalho no campo, em que se destaca a importância da identidade cultural e do modo de vida das pessoas que vivem neste lugar.

Ao considerar a proposta pedagógica da Escola Família Agrícola que valoriza a realidade do campo, Fernandes (2002) entende que a valorização e preservação das culturas locais seria um dos pontos de partida para a defesa desse bem imaterial e garantia da manutenção do território onde se dá a produção e reprodução da vida.

Dessa forma, o mundo deve ser pensado a partir do lugar em que vivemos, preservando a identidade pessoal e social, para, assim, fortalecer e formar a cultura.

Contudo, é importante ressaltar que um país de extensão continental e pluricultural como o Brasil manteve durante muitos anos um único modelo de educação para todas as regiões, sobrepondo-se às culturas locais.

Para Ribeiro (2010), é necessário pautar-se na formação social do país para analisar a organização escolar e a educação rural como um todo. Na visão de Vesentini (1990), o surgimento e o crescimento do ensino público, que ele se referiu como a “escolarização da sociedade”, ocorrem por meio do desenvolvimento do capitalismo, do grande impulso da industrialização original, urbanização e concentração populacional na zona urbana. Por meio desses elementos, é possível notar que a educação é um instrumento libertador e a falta de acesso a ela, entre outros fatores, implica a manutenção da concentração do poder.

Durante anos, faltaram investimentos na educação do campo. Devido ao pensamento vigente à época, criou-se a ideia de que não era necessária uma formação escolar para praticar atividades agrícolas, criando um abismo entre a educação dos grandes centros e das áreas rurais.

A educação do campo no Brasil pode ser organizada em dois momentos distintos. O primeiro, que ocorreu no período entre guerras e início da Segunda Guerra Mundial, marcado por uma grande crise econômica em escala global, a crise de 1929. Nesse período, as escolas nas regiões rurais tinham como principal intuito atender as necessidades da produção agrícola no sentido de fazer com que os filhos de agricultores permanecessem na terra.

Esse quadro começou a mudar a partir da década de 1950, quando a modernização dos processos agrícolas fez aumentar a demanda por mão de obra escolarizada. No período do pós-Guerra, a educação no campo estimulou os agricultores a buscarem direitos sociais e empregos nos grandes centros.

Por muito tempo, a educação rural foi apenas uma adaptação da escola urbana, o que levou à desvalorização da cultura da população rural. De fato, a educação escolar no Brasil sempre teve suas falhas e, muitas vezes, mostrou-se distante da realidade dos estudantes, mas os prejuízos para os estudantes que vivem no campo sempre foram maiores.

A luta pela Educação do Campo tem encontrado grande repercussão nos movimentos sociais rurais no Brasil, sendo visto por muitos como a única forma de

garantir autonomia, emancipação e liberdade para a população rural. Para isso, é necessária uma educação que seja realizada no campo e que seja exclusivamente voltada para essa população. Sublinha-se, portanto, a importância da educação do campo para o território, que pode ser viabilizada pela existência das escolas agrícolas, posto que consideram em suas práticas pedagógicas cotidianas as especificidades expressas pelo modo de vida no campo.

Para realizar este estudo, bem como alcançar os objetivos propostos, foram adotados alguns procedimentos metodológicos. Assim, *a priori*, realizou-se uma pesquisa bibliográfica contextualizada sobre as temáticas: espaço geográfico, espaço rural, educação do campo, agricultura familiar e Escolas Famílias Agrícolas, além da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EFA de Anagé. Vale ressaltar que a realização da pesquisa bibliográfica possibilitou o planejamento do trabalho de campo.

Após o processo de seleção das amostras, elaboração dos instrumentos de pesquisa e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa UESB, realizaram-se as atividades de campo entre os meses de maio a outubro de 2019.

No intuito de compreender a dinâmica da EFA de Anagé, foram realizadas visitas e observações tanto nos horários de aula quanto nos momentos de descanso dos educandos, sob a orientação dos docentes da escola. A coleta de dados sobre a Escola Família Agrícola de Anagé ocorreu por meio de questionários e das visitas realizadas na instituição, além do diário de campo como recurso da observação feita pela pesquisadora.

Foram analisados dados do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) e do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) para caracterizar o município de Anagé quanto aos seus aspectos históricos, socioeconômicos e ambientais.

O primeiro contato com a equipe e visita à EFA de Anagé ocorreu em reunião realizada no dia primeiro de maio de 2019, com o objetivo de estabelecer a aproximação com o objeto da pesquisa. A primeira reunião foi um momento de partilha entre universidade e comunidade escolar, ambas contribuíram com sugestões para o melhor desenvolvimento do projeto de extensão e pesquisa em pauta.

Em virtude da colaboração do NEDET, foi elaborada uma ação de extensão junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) e Núcleo de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET), uma proposta de extensão intitulada: “Educação do Campo e Agricultura Familiar: diálogos da Escola Família Agrícola de Anagé/BA”. A proposta previa a realização de uma ação que envolvia

pesquisa e extensão, para, ao mesmo tempo, conhecer, observar e fazer levantamento de dados para a construção da dissertação.

A atividade de extensão teve como objetivo geral promover discussões acerca da relação entre a Escola Família Agrícola de Anagé e Agricultura familiar e seus desdobramentos no espaço rural, visto que a Universidade não pode ficar distante do debate sobre a Agricultura familiar e a Educação do Campo.

Na oportunidade, foi possível estabelecer contato com professores, monitores e direção da EFA de Anagé, presidente da Associação da Escola Família Agrícola (AEFAAN), alguns membros da associação rural, pároco da Paróquia São João Batista, estudantes do mestrado em Geografia e a orientadora da dissertação.

Estabeleceu-se o dia 5 de junho de 2019 para culminância da atividade de extensão, bem como um dos momentos da realização de coleta de dados, para a construção do texto dissertativo, uma vez que o evento agregou comunidade escolar da EFA, egressos da EFA, agricultores familiares (pais de alunos/ex-alunos), professores, movimentos sociais, Associações de Produtores Rurais (STR), poder público, organizações da sociedade civil e universidade.

Na sequência, ocorreu o momento de visitação à EFA de Anagé também com outros integrantes da ação de extensão, que contribuiu para execução da parte empírica da pesquisa por meio da aproximação do contexto escolar.

Além disso, foram realizadas visitas de campo ao município de Anagé. No intuito de garantir a pluralidade e diversidade da ação, o evento contou com uma equipe de divulgação que atuou nos diversos espaços do município de Anagé e nos programas de rádio e televisão (mídias locais e regionais).

Em relação à organização dos instrumentos¹ utilizados, estes constituíram-se da seguinte forma: trinta e sete questionários com os estudantes do ensino fundamental da EFA de Anagé (Apêndice A), com idades entre 12 e 15 anos. Além das narrativas desses estudantes; seis questionários com os pais dos estudantes das Escolas Famílias Agrícolas de Anagé (Apêndice B), com idade econômica ativa entre 18 e 60 anos, de ambos os gêneros e que residem no espaço rural de Anagé; oito questionários com os egressos da Escola Família Agrícola de Anagé (Apêndice C), com idades que variam entre 18 a 30 e gêneros, residentes no espaço rural de Anagé-

¹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue e assinado pelos participantes da pesquisa encontra-se no Apêndice F desta dissertação.

BA; cinco questionários e entrevistas semiestruturadas com os docentes da Escola Família Agrícola (Apêndice D), com idades entre 18 e 60 anos, de ambos os gêneros.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com produtores rurais (pais dos estudantes), entrevista semiestruturada com a direção da EFA de Anagé, narrativa com o presidente da AEFAAN e entrevista com um integrante da Secretaria de Agricultura do município de Anagé (Apêndice E).

Vale salientar que a entrevista em sua particularidade é considerada um meio de interação entre duas pessoas, em que se tem a troca de informações com um propósito definido, a fim de alcançar respostas e diminuir as incertezas do interlocutor sobre a realidade que o cerca. Inicialmente, a entrevista foi uma técnica bastante utilizada pela medicina com o intuito de obter informações dos pacientes. Com o passar do tempo, esta técnica estendeu-se para as diversas áreas com diferentes objetivos, a exemplo da pesquisa científica, em que “[...] a entrevista é utilizada principalmente como fonte de coleta de dados” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Elaborar uma entrevista não é uma tarefa fácil, seja ela um diálogo formal ou informal, cuja finalidade é alcançar os objetivos propostos na pesquisa, além de apresentar um significado para o contexto investigado. Nessa perspectiva, Duarte (2004) elenca cinco pontos essenciais para a realização de uma boa pesquisa:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa;
- b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação;
- c) a introdução, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista;
- d) segurança e autoconfiança;
- e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

O questionário, assim como a entrevista, possui objetivo, além disso, é um instrumento utilizado para coletar informações por meio de perguntas. Conforme Melo e Bianchi (2015), “a elaboração das perguntas é etapa crucial para a obtenção de um bom questionário” (p. 43). Para os autores, os dados obtidos por meio desta ferramenta devem revelar, da melhor forma possível, a realidade dos fatos estudados.

Também foram realizados registros fotográficos, para demonstrar as configurações espaciais da EFA, além da análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola estudada e da Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas das Bahia (AECOFABA).

Na sequência, iniciou-se a organização e análise dos dados obtidos por meio das observações, das entrevistas e dos questionários, o que tornou possível fazer representações cartográficas, com a finalidade de espacializar a EFA do município de Anagé-BA.

Com o desenvolvimento das diferentes etapas da pesquisa, construiu-se a presente dissertação que está estruturada em três seções: a primeira seção apresenta uma discussão sobre a categoria espaço geográfico, além de realizar uma leitura do espaço rural à luz da análise geográfica.

Na segunda seção, foi realizada uma leitura e análise sobre o conceito e o contexto histórico da Agricultura Familiar, bem como o desenvolvimento da Agricultura Familiar para a reprodução e produção do espaço rural, e ainda conta com uma breve contextualização da trajetória e perspectivas da Educação do Campo no Brasil.

Por fim, a terceira seção apresenta os elementos centrais obtidos por meio do trabalho de campo que compuseram a análise dos resultados da pesquisa. A dissertação desenvolve uma discussão sobre o surgimento das Escolas Famílias Agrícolas e a experiência da Escola Família Agrícola no município de Anagé-BA.

Posteriormente, as considerações finais trazem respostas às indagações que motivaram esta pesquisa e as reflexões acerca da Escola Família Agrícola de Anagé-BA. A pesquisa desenvolvida revela que a EFA é uma estratégia para a educação do campo e sua relevância para a Agricultura Familiar, bem como salienta as estratégias de permanência e reprodução no espaço rural brasileiro, em especial em Anagé-BA.

1 O ESPAÇO GEOGRÁFICO E O ESPAÇO RURAL EM DEBATE

O espaço geográfico é abordado por diferentes concepções na Geografia e apresenta contribuições de diversas correntes do pensamento geográfico. Segundo Corrêa (1995), o espaço geográfico foi inicialmente concebido pela geografia tradicional, prontamente essa concepção emerge no contexto da corrente teórico-quantitativa. Mais tarde, o conceito de espaço é fundamentado no materialismo histórico dialético; posteriormente, a abordagem recebe contribuições da geografia humanista e cultural.

No período que se estendeu entre 1870 e 1950, a geografia é institucionalizada como disciplina nas universidades europeias. Nesse período, o espaço ainda não se constituía como conceito-chave na geografia tradicional, pois eram privilegiados os conceitos de paisagem e região, as abordagens destes conceitos ficavam por conta dos geógrafos atrelados ao positivismo e ao historicismo. Entretanto, o espaço estava presente nas obras dos principais autores desta corrente do pensamento: Ratzel e Hartshorne.

Conforme Moraes (1990), o espaço na visão de Ratzel, também denominado por ele “espaço vital”, é posto como algo indispensável para a vida humana e encerra as condições de trabalho da sociedade, sejam elas natural ou socialmente produzidas. De tal forma, o domínio do espaço torna-se essencial para a história do homem.

Na década de 1950, no período pós-guerra, a corrente teórico-quantitativa recebe atenção e provoca modificações na Geografia. O espaço ganha relevância neste novo paradigma e aparece pela primeira vez no pensamento geográfico, ao mesmo tempo em que a geografia passa a ser reconhecida como ciência social; vale ressaltar que os conceitos de lugar e território não eram tão expressivos na geografia teórico-quantitativa.

O espaço era analisado de duas formas: por um lado, voltado para a noção de planície isotrópica e, por outro, por meio da representação matricial. Nessa direção, Corrêa (1995) explica a concepção de espaço através da concepção de planície isotrópica, quando assim aponta:

A planície isotrópica é uma construção teórica que resume uma concepção de espaço derivada de um paradigma racionalista e hipotético-dedutivo. [...] a variável mais importante é a distância, aquela que determina em um espaço previamente homogêneo a diferenciação espacial [...] sobre esta planície de

lugares iguais desenvolvem-se ações e mecanismos econômicos que levam à diferenciação do espaço (CORRÊA, 1995, p. 20-21).

A princípio, o espaço expressa certa homogeneidade, que Corrêa destaca como ponto de partida, ao qual atribui às características físicas e humanas, logo, o espaço é diferenciado por meio das questões econômicas, e o autor define como ponto de chegada, no qual se tem um equilíbrio espacial.

O ano de 1970 é marcado pelo advento da denominada geografia crítica, suas bases teóricas são pautadas no materialismo histórico e na dialética – corrente do pensamento geográfico que busca romper com os paradigmas anteriores, a geografia tradicional e a geografia teórico-quantitativa. Nesta corrente o espaço ressurgiu como conceito-chave e resulta num intenso debate, “[...] de um lado, se na obra de Marx o espaço está presente ou ausente e, de outro, qual a natureza e o significado do espaço” (CORRÊA, 1995, p. 24). De fato, o espaço aparece sob a análise marxista através da obra de Henri Lefebvre *Espacio y Política*.

A análise geográfica da realidade prescinde no entendimento do processo de produção socioespacial, tendo em vista as diferentes nuances das dinâmicas de tal processo. Isto posto, torna-se fundamental pensar o espaço como um constructo social, carregado de significados, contradições e sentidos que permeiam a esfera social da vida.

Desta forma, é essencial compreender o espaço como condição e produto das relações sociais de (re) produção da vida humana. Tem-se como ponto de partida o conceito de espaço fundamentado em Henri Lefebvre, este foi o primeiro a propor que o espaço tem uma dimensão social.

Corrêa (1995) destaca a contribuição de Lefebvre e Milton Santos para a categoria espaço; segundo o autor, a concepção adotada por Lefebvre marca profundamente os geógrafos da década de 1970, ao ponderar que “o espaço (social) é um produto (social)” (LEFEBVRE, 1992 [1974]), p. 26), uma vez que compreende as relações sociais e não pode ser resumido ao espaço físico; ele é o espaço da vida social. Lefebvre (1992) ainda argumenta que o modo de produção vigente em cada sociedade é fundamental no processo de produção socioespacial.

Para Milton Santos (2008), a produção do espaço ocorre pela via do trabalho, por meio da relação sociedade-natureza, e afirma que a natureza não produz, ela cria, pois somente o homem é capaz de produzir através do trabalho.

Nessa perspectiva, Santos (2008, p. 63) trata o conceito de espaço geográfico ao afirmar que este é “formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

Segundo Santos (2008), a natureza oferece recursos que o homem transforma em objetos. Nesta relação, o autor destaca a categoria trabalho como mediadora da relação sociedade e natureza, a sociedade transforma a natureza através do trabalho. O homem, por sua vez, altera a natureza através da técnica, que ele define como um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem produz e cria o espaço geográfico.

Portanto, a técnica une os sistemas de objetos e de ações, possibilita a relação homem e natureza e homem e homem, o que acarreta a produção do espaço. No instante que se altera o espaço, a sociedade também sofre alterações, fica evidente que as relações sociais são constituintes do espaço e, por meio delas, o homem transforma a natureza.

Ainda a respeito da abordagem do espaço, na ciência geográfica, vale ressaltar a disposição do espaço geográfico, que historicamente foram denominados de espaços urbano e rural. Estas duas configurações do espaço têm merecido estudos e análises, até porque há uma dinâmica de transformação do espaço, o urbano e o rural. Conforme Locatell (2013), por muito tempo o rural fora definido como campo e o urbano como cidade. No ramo da ciência geográfica, esse pensamento está associado a duas concepções: a dicotomia e o *continuum*, parâmetros que servem para explicar uma realidade concreta. O autor ainda aponta que,

A concepção dicotômica entre campo e cidade está vinculada ao pressuposto teórico que considera a produção do espaço urbano, ou seja, da cidade, e a produção do espaço rural, como processos distintos, que de fato não são (LOCATEL, 2013, p. 87).

Estes espaços, por algumas vezes, são considerados dicotômicos, como se pensou por muito tempo, e até os dias atuais é possível registrar leituras em que o rural é situado como oposto ao urbano, ou seja, a concepção mais tradicional de que o urbano possui um conteúdo diferente do rural. Para Verônica F. Oliveira (2018), apesar do rural possuir suas especificidades, sejam históricas, sociais, culturais e naturais, o que se tem percebido é uma tendência de interação entre as cidades e o campo.

Contrapondo a ideia de dicotomia, recebem atenção as abordagens que visualizam estes espaços numa relação de continuidade e interação. Nessa direção, Verônica F. Oliveira (2018) aponta que “não se pode mais dar continuidade a visão puramente produtivista, que se pauta em uma leitura exclusivamente econômico e ignora a integração desses espaços” (p. 34).

No caso do Brasil, conforme salienta Marques (2002), para diferenciação do que se denomina rural e/ou urbano, sempre se utilizou o critério adotado pelo IBGE, em que o urbano seria toda cidade ou vila, definida por construções, arruamentos e intensa ocupação humana. Contudo, a autora tece uma crítica sobre tal classificação acerca do que se denominaria como espaço rural,

Nessa classificação, o espaço rural corresponde a aquilo que não é urbano, sendo definido a partir de carências e não de suas próprias características. Além disso, o rural, assim como o urbano, é definido pelo arbítrio dos poderes municipais, o que, muitas vezes, é influenciado por seus interesses fiscais (MARQUES, 2002, p. 97).

A superficialidade da classificação, não considera os elementos essenciais e as relações construídas nestes espaços, o que mascara a realidade, trata-se de ir além, ao delinear também as disputas e relações de poder existentes. Neste contexto, a questão do espaço rural brasileiro, e em especial na região Nordeste, registra pequenas, e de maneira mais enfática, pequeníssimas cidades, que são mais rurais que urbanas. Tudo isso é um desafio para melhor compreender as dinâmicas que aproximam esses espaços.

Segundo Rua (2006), na política brasileira construiu-se um espaço rural ligado apenas à produção agrícola, no qual se privilegia a agricultura de exportação, em contrapartida, denomina a agricultura de mercado interno “agricultura de subsistência”. O autor considera que os pequenos agricultores não são capacitados para acompanhar o progresso técnico, econômico e social.

A ciência geográfica e outras áreas do conhecimento, apresentam diferentes contribuições no que se refere à conceituação do urbano e rural e o estudo destes conceitos interligados contribui para a compreensão da dinâmica social e espacial, ao considerar a complexidade do espaço geográfico, visto que novas eventualidades se inserem nesses espaços e os modificam constantemente.

Ainda de acordo com Rua (2005), é difícil, ou mesmo impossível, tentar entender as relações urbano-rural sem ao menos integrá-las a um movimento dinâmico e ao mesmo tempo contraditório:

Torna-se difícil, se não impossível compreender as relações urbano-urbano e cidade-campo sem integrá-las ao movimento de constituição do exercício do poder e da hegemonia (econômicos, políticos, culturais e simbólicos) numa construção de novas relações do espaço, integrada às revoluções que têm marcado a modernidade [...] também, desde já, é preciso ressaltar que esse processo é contraditório e admite múltiplas manifestações (RUA, 2005, p. 45).

Trata-se da leitura de que o urbano e o rural são contínuos. Para Jacinto, Mendes e Perekouski (2012), o processo de industrialização da agricultura tem reduzido a dicotomia entre rural e urbano, ligando-os dialeticamente. Isto é, cidade e campo constituem-se numa relação de interdependência. Essa relação pode ser estabelecida por meio das atividades econômicas desenvolvidas tanto no campo quanto na cidade.

No contexto do século XX, mais precisamente nas primeiras décadas, o Brasil apresentava em sua configuração uma significativa população rural. Contudo, os anos de 1940 e 1980 são marcados por uma mudança expressiva na configuração populacional do país, em que há uma inversão entre espaço rural e espaço urbano. Conforme Jacinto, Mendes e Perekouski (2012), esse novo arranjo entre rural e urbano justifica-se pelo intenso movimento de migração dos residentes dos espaços rurais para as cidades, fator determinante para o avanço desordenado de grandes aglomerações e a composição de centros metropolitanos, que apresenta como consequência problemas sociais nas cidades, tais como: aumento das periferias urbanas, elevados índices de doenças, concentração de renda e terras nas mãos de poucos.

Do conjunto de fatores que influenciam o novo arranjo entre rural e urbano pode-se apontar o avanço da modernização e, sobretudo, da subordinação da agricultura, até o início dos anos 1980, vista apenas como um setor econômico que contribui para os interesses dos capitais urbano-industriais, ao mesmo tempo em que excluiu um número significativo de pequenos produtores e trabalhadores rurais, aumentando a concentração fundiária e os problemas ambientais. Daí a crescente dificuldade em se definir na atualidade as fronteiras normativas e analíticas entre esses espaços.

O espaço rural brasileiro passa por expressivas transformações após a década de 1980. “Observa-se a emergência de um espaço rural multifuncional com a introdução de uma maior diversificação econômica, em meio a novas formas de produção e subsistência, em visível contraste com o que dominava o passado” (JACINTO; MENDES; PEREHOUSKEI, 2012, p. 178).

Recentes estudos têm revelado um novo olhar sobre o espaço rural, bem como observa-se uma nova dinâmica, em que as atividades não estão apenas relacionadas à produção agrícola e/ou pecuária e ainda ao extrativismo, como tradicionalmente se idealizou o rural. As novas leituras do espaço rural e os estudos realizados revelam uma nova concepção sobre o “novo rural” (GRAZIANO, 1997), pautados nas novas atividades produtivas, bem como nas relações que se constroem, a interação destes elementos geram novas ruralidades. Assim, o espaço rural passa a desenvolver atividades que antes estavam pré-determinadas a serem realizadas e concentradas apenas no espaço urbano, como expõem Loose e Niederle (2014):

O rural contemporâneo se tornou lócus do desenvolvimento de atividades que outrora estavam reservadas ao espaço urbano. Um conjunto de novas atividades produtivas trouxe perspectivas inovadoras no que tange às alternativas de vida e geração de renda fora da agricultura. Essas novas formas de reprodução social revelam uma visão do espaço rural que extravasa os campos de plantio ou criação (LOOSE; NIEDERLE, 2014, p. 698).

Essas novas formas de produzir o espaço rural e as relações são também compreendidas como formas de resistência e estratégias para a sobrevivência no espaço rural, ao mesmo tempo em que revelam novas oportunidades, em especial, no que diz respeito à interação dos espaços urbano e rural.

Nessa direção, Giarraca, Pérez e Wanderley (2001) enfatizam que a sociedade brasileira atualmente parece ter um novo olhar sobre o meio rural. Antes o que era visto como fonte de problemas, hoje pode ser percebido como um portador de “soluções”. Esta concepção positiva sobre o meio rural encontra nesse espaço possibilidades para a melhoria das condições de vida, pela busca de maior contato com a natureza e aprofundamento de relações sociais mais pessoais, consideradas essenciais para os habitantes do campo e da cidade.

As autoras apresentam duas proposições acerca do que seria o espaço rural: em um primeiro momento, ele é entendido como um espaço físico diferenciado, ao que Giarraca, Pérez e Wanderley associam a construção social do espaço rural, como

resultado da ocupação do território, da posse e do uso da terra. No segundo momento, há uma compreensão de que o espaço rural está associado ao modo de vida, ou seja, onde o sujeito constrói relações de identidade, é o lugar onde se vive.

Mas toda essa discussão pode ser reconfigurada em detrimento do contexto histórico e das condições estabelecidas para a reprodução da vida no espaço; no contexto brasileiro, torna-se importante recordar que a formação do espaço rural se deu de maneira desordenada, marcada pela exploração e desigualdade. Estes fatores insistiram em permanecer por muitos anos e geram repercussões até os dias atuais. Desta maneira, registou-se um controle da terra e concentração do poder nas mãos de poucos, parte da população rural ficou excluída e com pouca possibilidade de alcançar o desejado desenvolvimento.

Nos estudos da Geografia sobre o espaço rural, e no caso do Brasil, registra-se que o rural sempre esteve vinculado ao atraso, como um espaço que pouco contribui para o desenvolvimento do país. Frente às inquietações que permeiam as discussões sobre transformações e dinâmicas ocorridas tanto no rural quanto no urbano, a temática merece especial atenção.

1.1 A dinâmica do espaço rural brasileiro: uma releitura geográfica

O espaço rural brasileiro está em constante transformação, o que torna cada vez mais complexo o seu entendimento. Segundo Graziano da Silva (1997), está cada vez mais difícil delimitar o que é rural, assim, este pode ser compreendido como um “continuum” do espaço urbano na ótica espacial, mas na perspectiva da economia o urbano não deve ser delimitado somente pela atividade industrial, assim como o rural não deve ser caracterizado apenas com a agricultura e a pecuária. O autor vê o espaço rural como um lugar de possibilidades,

[...] o espaço rural não mais pode ser pensado apenas como um lugar produtor de mercadorias agrárias e ofertador de mão-de-obra [sic]. Além dele poder oferecer ar, água, turismo, lazer, bens de saúde, possibilitando uma gestão multipropósito do espaço rural, oferece a possibilidade de, no espaço local-regional, combinar postos de trabalho com pequenas e médias empresas (GRAZIANO DA SILVA, 1997, p. 25).

No entanto, há quem acredite no desaparecimento da histórica contradição entre rural e urbano, devido ao intenso processo de urbanização sobre o meio rural (VEIGA, 2002).

Contudo é relevante compreender o espaço rural com uma definição mais ampla, que vá além da distinção do conceito de cidade, em que se considere as relações socioeconômicas, a relação de identidade, o processo de produção e suas especificidades tal como ocorrem no urbano. Nessa perspectiva, Elesbão (2007, p. 48) pondera que “O rural, além de espaço produtivo, é lugar de vida, de interação social, condição muitas vezes colocada em segundo plano da sua análise”.

Percebe-se que atualmente as transformações identificadas no espaço rural dos países desenvolvidos começam a ser observadas no rural brasileiro, assim surge um novo olhar em meio a essas mudanças, que antes era voltado apenas para a produção de alimentos e o fornecimento de matérias-primas – atualmente destacam-se também as atividades não agrícolas.

Conforme Graziano da Silva (1997), a dicotomia entre rural e urbano foi bastante expressiva na Europa no século XVII. Para ele, autores como Marx e Weber estabeleciam o recorte rural/urbano por meio das diferentes realidades sociais, um espaço em declínio, outro em ascensão, em função do desenvolvimento do capitalismo. Essa dicotomia representava, então, as classes que contribuíam ou não para o surgimento do capitalismo na Europa.

No Brasil, nas últimas quatro décadas, os estudos sobre a geografia rural passam por constantes transformações. A princípio, as pesquisas sobre o espaço rural eram sobretudo voltadas para a descrição do quadro agrário ou esclareciam a distribuição da produção agrícola no espaço, além do desenvolvimento do espaço agrário. Posteriormente, tais pesquisas voltaram-se também para as questões referentes à estrutura e dinâmica da população rural. Esse contexto é marcado pelos “primeiros estudos de aplicação de índices e de técnicas multivariadas na análise das características da organização agrária no Brasil” (GUSMÃO, 2006, p. 05).

Os estudos da Geografia Rural abordavam o espaço rural, com enfoque para o desenvolvimento rural. Segundo Gusmão (2006), é preciso considerar três perspectivas de estudo do espaço rural: a primeira voltada para os aspectos de modernização da agricultura, a segunda para análise dos aspectos infraestruturais, institucionais e de mercado, externos ao estabelecimento produtor e explicativos da modernização das atividades agrárias e a terceira dá ênfase aos níveis de alfabetização e de escolaridade, de rendimento, das condições de subemprego e da infraestrutura social dos domicílios da população rural.

As primeiras abordagens sobre o espaço rural, como mencionado, tinham um caráter descritivo, suas pesquisas eram destinadas à observação e o entendimento das paisagens rurais, tais pesquisas eram originadas de trabalhos de campo, relatórios e de estudos voltados para as paisagens rurais. Entre o fim da década de 1940 e a década de 1950, nestes estudos o primordial era a identificação das diferentes áreas rurais.

Os geógrafos que predominaram na década de 1960 buscavam entender a estruturação do espaço agrário, por meio dos seguintes aspectos: “[...] da utilização da terra, da estrutura fundiária, das relações de trabalho e dos sistemas agrícolas e de criação” (GUSMÃO, 2006, p. 07). Nesse contexto a pesquisa de campo ganha força, uma vez que ajudava nos estudos de organização agrária cujo objetivo era caracterizar e interpretar as diferenciações presentes no espaço agrário.

No fim da década de 1960 e início da década de 1970, os estudos rurais se baseavam nos critérios estático-matemáticos, com forte influência da Comissão de Tipologia Agrícola da União Geográfica Internacional, esta comissão forneceu por meio das suas sistematizações sobre a organização rural parâmetros para o desenvolvimento das pesquisas relacionadas à agricultura. Conforme Gusmão (2006), as pesquisas elaboradas pela Comissão seguiam três linhas:

[...] a primeira representada pelas características sociais da agricultura, que englobava os aspectos da estrutura fundiária, do regime de exploração e das relações de trabalho; a segunda constituída pelas características funcionais ou organizacionais que reunia a utilização da terra e os sistemas de cultivo e de criação e a terceira linha de consideração correspondia às características econômicas ou da produção que compreendiam os aspectos de produtividade e rendimento da agricultura, orientação da produção e grau e nível de comercialização da produção agropecuária (GUSMÃO, 2006, p. 07).

O autor ainda ressalta que os estudos rurais realizados por geógrafos brasileiros demonstravam maior preocupação com a aplicação de técnicas, as quais eram reveladas no título dos trabalhos e assim ficava clara a técnica utilizada por determinado pesquisador. A contribuição da Geografia Rural e das pesquisas de campo nesta fase eram pequenas mediante a grande utilização da estatística.

No Brasil, a fase mais recente sobre estudos rurais tem seu início no ano de 1975, quando geógrafos brasileiros consideraram que o problema agrário deveria ser analisado dentro de uma abordagem mais ampla que não se limitava apenas às características internas à organização rural, mas que buscasse esclarecer a organização espacial da agricultura brasileira. Esta fase é marcada também por

ênfatizar as transformações do espaço rural, sob a perspectiva do desenvolvimento rural.

Registra-se que, até então, não se concretizam atividades que buscassem no rural aspectos direcionados ao desenvolvimento, visto que o mesmo ainda permanece recebendo menor atenção do poder público em detrimento do espaço urbano. Observa-se uma preocupação com as intervenções nas áreas rurais pobres, deprimidas que não alcançavam o desenvolvimento.

Ao relacionar o rural ao desenvolvimento faz-se necessário revisitar as discussões sobre o próprio desenvolvimento, ainda que não seja este o foco deste trabalho. Entretanto, o desenvolvimento em suas instâncias, seja econômico, político, social ou cultural, é um conceito bastante complexo. Para auxiliar nesta releitura sobre desenvolvimento, são tomadas como base algumas concepções mais recentes, sobre o que se configura como desenvolvimento. Sob a perspectiva de Amartya Sen, em seu livro *Desenvolvimento como liberdade*, o autor analisa o desenvolvimento sob uma diferente perspectiva e contrapõe visões antes pré-estabelecidas.

O autor se distancia da concepção de desenvolvimento associada apenas ao crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB), aumento das rendas pessoais, industrialização, avanço tecnológico ou modernização social. No entanto, tais fatores podem contribuir de modo direto para a expansão de liberdades a serem utilizadas pela sociedade. Como afirma Sen (2000 p. 17), “O crescimento do PNB ou das rendas individuais obviamente pode ser muito importante como um meio de expandir as liberdades desfrutadas pelos membros da sociedade”.

Sen ainda ressalta:

Mas as liberdades dependem também de outros determinantes, como as disposições sociais e econômicas (por exemplo, os serviços de educação e saúde) e os direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar de discussões e averiguações públicas) (SEN, 2000, p. 17).

Nesta direção, outros fatores, como a industrialização, o progresso tecnológico ou a modernização, também colaboram consideravelmente para a expansão da liberdade dos homens, além do mais ela necessita de outras influências. Desse modo, a liberdade é proporcionada pelo desenvolvimento, que, por sua vez, é visto como expansão de liberdades substantivas que os sujeitos de uma determinada sociedade desfrutam.

As liberdades substantivas são resultado do desenvolvimento, uma vez que ao se privar das liberdades nega-se o direito dos cidadãos de terem serviços como saúde, educação, a liberdade de saciar a fome, de obter medicamentos e tratamentos, a liberdade desses sujeitos fica limitada. Sen (2009) salienta que:

Em outros casos, a privação de liberdade vincula-se estreitamente à carência de serviços públicos e assistência social, como por exemplo a ausência de programas epidemiológicos, de um sistema bem planejado de assistência médica e educação ou de instituições eficazes para a manutenção da paz e das ordens locais (SEN, 2009, p. 18).

A privação de liberdade também pode estar associada à negação de liberdades políticas e civis que impede o sujeito de envolver-se na vida social, política e econômica de uma sociedade. Conforme Sen (2009), a condição de agente livre e sustentável emerge como um impulsor indispensável para o desenvolvimento. A livre condição de agente é uma parte constitutiva do desenvolvimento e corrobora para fortalecer os demais tipos de condições de agentes livres.

A condição de agente livre consiste na liberdade individual, que por meio da relação constitutiva promove o desenvolvimento social. Segundo Sen, a ligação entre liberdade individual e desenvolvimento social vai além dessa relação constitutiva, ao afirmar:

O que as pessoas conseguem positivamente realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas (SEN, 2000, p. 19).

Ao chamar atenção para o desenvolvimento fica evidente que as disposições institucionais que propiciam tais oportunidades são motivadas pelos próprios sujeitos no exercício de sua liberdade, em que se estabelece uma inter-relação “mediante a liberdade para participar da escolha social e da tomada de decisões públicas que impelem o progresso dessas oportunidades” (SEN, 2000, p. 18).

Quanto ao debate, específico, acerca do desenvolvimento rural, diversos foram os aspectos que contribuíram para que essa temática estivesse nas pautas de discussões da atualidade. De acordo com Schneider (2010), quatro fatores foram importantes para a construção de uma nova percepção sobre o significado de desenvolvimento rural.

O primeiro fator e mais relevante, segundo Schneider (2010), está associado aos debates em torno da agricultura familiar e de seu potencial como modelo social, econômico e produtivo para a sociedade brasileira. É válido ressaltar que tanto o termo agricultura familiar quanto agricultor sempre estiveram presentes no contexto brasileiro, no entanto, somente na primeira década de 1990 esses termos passam a ser reconhecidos como categoria. Nesse sentido, para o autor, “o início da década de 1990 foi um período particularmente fértil e estimulante em que aparecem vários estudos, livros e pesquisas que produziram um deslocamento teórico e interpretativo em relação à agricultura familiar” (SCHNEIDER, 2010, p. 05). Schneider ainda afirma que tais estudos foram referências significativas para a ação do Estado e a formulação de políticas públicas voltadas para a agricultura familiar.

O segundo fator originou-se da crescente atuação do Estado no meio rural, que se deu por meio das políticas públicas para a agricultura familiar e das ações referentes à reforma agrária. Conforme Schneider (2010), entre os governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, o Estado passa a reconhecer as reivindicações dos movimentos sociais e promove diversas ações no espaço rural, como a criação, em 1990, da Secretaria Especial Extraordinária de Assuntos Fundiários, que em 1998 foi transformada no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a criação da Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR).

O terceiro aspecto que contribuiu para o debate sobre o desenvolvimento rural no Brasil está relacionado às mudanças no âmbito político e ideológico. Por um lado, tem-se os setores das elites agrárias, os quais eram contrários às mudanças, por outro lado, destaca-se na década de 1990 a construção de uma argumentação que pretendia revelar as diferenças essenciais existentes no âmbito dos produtores da agricultura brasileira. Segundo Schneider (2010), essa dualidade traduzia-se numa acirrada competição política e ideológica contínua, uma disputa entre o agronegócio e os demais modelos de produção.

Existe uma oposição e uma polarização entre a forma familiar e a patronal empresarial, cuja distinção estaria no fato de uma ser destinada mais para a produção de produtos de consumo local ou para o mercado interno e a outra produziria *commodities*, sobretudo para a exportação (SCHNEIDER, 2010, p. 6).

O último aspecto está associado à temática da sustentabilidade ambiental, uma discussão que antecede o debate acerca do desenvolvimento. Ainda na primeira metade da década de 1990 surgem duas temáticas que se confluem no cenário

político, social e intelectual. A primeira “são as críticas cada vez mais severas e consequentes ao modelo agrícola da “revolução verde”, que tomam impulso a partir da metade da década de 1980” (SCHNEIDER, 2010, p. 07). Paralela a estas críticas tem-se uma tentativa de incorporar a questão ambiental aos padrões técnico-produtivos.

Conforme Navarro (2001), dois momentos trouxeram o tema desenvolvimento para o campo histórico. O primeiro momento ocorreu anos seguintes à Segunda Guerra, entre os anos de 1950 e 1970, período que revolucionou o modo de vida e os comportamentos sociais, em que a possibilidade do desenvolvimento propiciou diversas iniciativas na sociedade.

Ainda nesse período, a agricultura ganha uma nova compreensão tanto na escala mundial quanto na escala nacional, período em que entra em vigência a denominada “revolução verde”.

Por muito tempo, a concepção de desenvolvimento direcionada para o rural esteve associada às ações do Estado designadas a intervenções nos espaços rurais, até então considerados atrasados, por não conseguirem se integrar ao processo de modernização agrícola (NAVARRO, 2001).

Por conseguinte, Schneider (2010) expõe que a revolução verde

[...] preconizava ações de intervenção dirigidas e orientadas, [...] que eram vistas como a solução para os agricultores que não conseguiam se modernizar tecnologicamente nem integrar-se ao conjunto da economia através da indústria, comércio e serviços (SCHNEIDER, 2010, p. 512).

Os atuais estudos sobre o desenvolvimento rural têm procurado analisar a dinamicidade que o espaço rural expressa no desenvolvimento regional, bem como a dependência que esse espaço assume em relação ao espaço urbano.

Sabe-se que no Brasil os economistas têm assumido grande parte dos estudos acerca do desenvolvimento rural, no entanto, estes se limitam às questões estruturais envolvidas com esse tema. Gusmão (2006) expõe que os economistas utilizam as bases teóricas existentes na escala mundial e, concomitantemente, avaliam a aplicação dessa teoria no contexto brasileiro.

Assim, compete também aos geógrafos integrar a dimensão espacial aos estudos sobre desenvolvimento e considerar a distribuição espacial, além de entender os meios geradores da estrutura espacial que levam ao desenvolvimento do espaço rural.

1.2 Abordagens sobre o espaço rural no Nordeste brasileiro

Ao retomar a análise do processo de constituição do território brasileiro, verifica-se a predominância de uma grande fragmentação social que se materializa no espaço, e que se acentua no espaço rural. A sociedade brasileira estabeleceu severas fronteiras sociais e, ao longo dos anos, apresenta-se o desafio de amenizar este processo, por meio de alternativas de médio e longo prazo. Estas fronteiras tornam-se mais intensas quando se observa o contexto regional do Brasil, em que o Nordeste se configura como a região do atraso, o que provoca a emergência de ações mais urgentes, como tentativa de solucionar esta diferenciação das demais regiões brasileiras.

A respeito da região Nordeste, enfatiza-se o seu processo de ocupação, bem como a sua colonização e o recente processo de industrialização e, ainda, o chamado desenvolvimento do território brasileiro. Estes aspectos concederam à região Nordeste o caráter de submissão e, ao mesmo tempo, a função de ofertar matéria-prima e mão de obra. Todo esse contexto, contribuiu para o desenvolvimento tardio da região nordeste e para consolidação de uma estrutura frágil, marcada pela política clientelista e relações de disparidade. Essa situação se acentua ainda mais em suas áreas rurais, que sofrem as consequências do processo de segregação, da política e economia desiguais e até mesmo dos fatores naturais, os quais serviram para sustentar o discurso dos pequenos grupos, que buscam justificar o cenário de pobreza do Nordeste brasileiro.

O Nordeste foi a primeira área brasileira ocupada durante o processo de colonização do Brasil, uma das regiões mais estudadas, de modo que o Nordeste dispõe de uma vasta produção científica e literária com variadas abordagens “da geografia a cultura; da economia a história” (CARVALHO, 2008).

Conforme Andrade (2005), a abordagem sobre o Nordeste ocorre por meio de três pontos de vista, ora a região é destacada como a área das secas, aspecto que convergia no período colonial, ora como área de uma vasta diversidade de canais que enriquecem uma minoria em detrimento da maior parte da população, ou sobretudo como uma área subdesenvolvida devido à baixa renda per capita dos seus habitantes.

A segunda metade do século XVI é marcada pelo processo de povoamento dos colonizadores no território brasileiro, os quais buscavam uma área que lhes fornecesse animais de trabalho e carne para a alimentação (ANDRADE, 2005). A área escolhida por esses povos foi a região semiárida, por ser considerada adequada para a pecuária, contudo, para ocupar essa região os colonizadores guerrearam e dizimaram diversos grupos indígenas. Para aqueles que conseguiam escapar, restavam-lhes o isolamento nas “serras e na margem dos rios perenes, a fim de que fossem sedentarizados, se tornassem agricultores e fossem cristianizados pelos missionários” (ANDRADE, 2005).

Para além dos aspectos que marcaram a ocupação e a colonização do Nordeste, os momentos recentes revelam traços de um processo de dificuldades na consolidação da região. A década de 1950 apresenta uma forte onda de migração da população nordestina para as demais regiões, Sul, Sudeste e Centro-Oeste, em busca de melhores condições de vida, oferta de emprego, educação e desenvolvimento econômico. Para Vale, Lima e Bonfim (2004), sobre o Nordeste pode-se definir cinco roteiro migratórios:

[...] o que se dirige às regiões metropolitanas; aquele que é formado pelos trabalhadores que migram atrás das safras agrícolas; o roteiro que toma a direção das cidades médias do interior; os que migram para outras regiões do País, e finalmente, os que migram dentro da própria Região (VALE; LIMA; BONFIM, 2004, p. 24).

Atualmente, a região Nordeste é formada por nove estados: Bahia, Pernambuco, Sergipe, Rio Grande do Norte, Ceará, Alagoas, Maranhão, Pernambuco e Piauí. Sua área territorial corresponde a “1.554.257,0 Km²” (IBGE, 2010). Com base nos dados do último Censo demográfico do IBGE em 2010, a população do Nordeste totalizava 53.081.950 habitantes, o que corresponde a 28% da população brasileira, apesar das migrações recorrentes para as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Quanto aos aspectos físicos, a região apresenta elementos diversificados, “o elemento que marca mais sensivelmente a paisagem e mais preocupa o homem é o clima, através do regime pluvial e exteriorizado pela vegetação natural” (ANDRADE, 2005, p. 36). Essa grande diversidade possibilitou a criação de sub-regiões, em que Manuel Correia de Andrade as descreve como:

[...] Zona da Mata, com seu clima quente e úmido e duas estações bem definidas – uma chuvosa outra seca – do Sertão, também quente, porém, seco, e não só seco, como sujeito, desde a época colonial, às secas

periódicas que matam a vegetação, destroçam os animais e forçam os homens à migração. Entre uma área e outra se firma uma zona de transição, com trechos quase tão úmidos como o da Mata e outros tão secos como o do Sertão, alternando-se constantemente e a pequena distância, que o povo chamou de Agreste (ANDRADE, 2005, p. 37).

O autor destaca que no período colonial a grande diversidade climática resultou em dois sistemas de exploração agrária, que se complementam economicamente, porém se contrapõem política e socialmente: “O Nordeste da cana-de-açúcar e o Nordeste do gado, observa-se entre um e outro, hoje, o Nordeste da pequena propriedade e da policultura e, ao Oeste, o Meio Norte, ainda extrativista e pecuarista” (ANDRADE, 2005, p. 38).

Nessa direção, ao considerar os aspectos naturais e geográficos do Nordeste, este pode ser dividido em quatro grandes sub-regiões denominadas: Zona da Mata, Sertão, Agreste e Meio-Norte. De acordo com Andrade (2005), tem-se as principais características de cada sub-região, de forma detalhada, conforme descrição, a seguir.

A Região da Mata pode ser considerada a mais significativa para o Nordeste devido à grande concentração da população nessa área, entretanto, ela abrange uma pequena área do Nordeste, já que não ocupa mais de 128.000 Km². A Zona da Mata está localizada entre as áreas do Rio Grande do Norte e sul da Bahia e ocupa as terras situadas a leste da região nordestina (ANDRADE, 2005).

O Agreste é uma região de transição entre a Zona da Mata e o Sertão, em determinadas ocasiões pode apresentar características próprias, em outras ocasiões pode apresentar características tanto da zona da Mata, quanto do Sertão. Para Andrade (2005), o que define o Agreste é a “diversidade de paisagens que ele oferece em curtas distâncias, funcionando quase como uma miniatura do Nordeste, com suas áreas muito secas e muito úmidas” (2005, p. 44). O autor ainda destaca que a falta d’água é um sério problema enfrentado pela população do agreste desde o período colonial, todavia, a falta d’água no Sertão ocorre em proporções muito maiores.

Classificado como uma das áreas mais extensas do Nordeste, o Sertão ocupa aproximadamente 55% da região. Apresenta clima quente com temperaturas médias anuais em torno de 25° C, que pode variar de uma estação para outra. A região possui duas estações bem definidas: uma chuvosa, entre os meses de verão e outono, e outra que compreende os meses de inverno e primavera (ANDRADE, 2005).

O Sertão é marcado por longos períodos de seca, também denominados períodos de estiagem. Com exceção do Rio São Francisco, a hidrografia desta região

é formada por rios intermitentes. Segundo Andrade (2005), o sertanejo, ao prever a seca, guarda para os meses de estiagem uma parcela dos alimentos que ele obtém durante a estação chuvosa; para o gado ficam reservadas as sobras das culturas de milho e do algodão; para os demais animais utiliza o mandacaru, o facheiro, o xiquexique e a macambira como alimentação. “O sertanejo está sempre preocupado com a possibilidade de uma seca, visto que desde os tempos coloniais ela se vem repetindo, com maior ou menor intensidade, mas com periodicidade impressionante” (ANDRADE, 2005, p. 58).

O Meio-Norte abrange as áreas do Piauí e do Maranhão, onde dominam os cerrados, nas chapadas e interflúvios, e a floresta de cocais drenadas por rios permanentes. Possui formações terciárias, o que resulta em solos arenosos e bastante permeáveis (ANDRADE, 2005).

Em relação à atual população do Nordeste, vale ressaltar que a distribuição nas quatro regiões geográficas ocorre de forma irregular. Como afirmava Andrade (2005), a Zona da Mata é a sub-região mais populosa, seguida do Sertão, Agreste e Meio-Norte. Na região da Mata a população urbana é maior do que a rural, nas demais regiões a população do campo supera a população urbana.

É notório que a região Nordeste apresenta características que a difere das outras regiões brasileiras, seja na sua condição climática, seja na cultura, ou forma de cultivo da terra desenvolvida. Em grande parte, predomina o clima semiárido que apresenta as seguintes características:

[...] os solos são, em geral, pouco desenvolvidos em função das condições de escassez das chuvas, tornando os processos químicos mitigados. [...] os rios são, na maioria, intermitentes e condicionados ao período chuvoso, quando realmente se tornam rios superficiais, ao passo que no período seco parecem se extinguir e na realidade estão submersos nas aluviões dos vales, ou baixadas, compondo o lençol freático já com pouca reserva de água (ARAÚJO, 2011, p. 90-91).

Neste contexto, a atividade agrícola no Nordeste enfrenta diversos desafios. Como afirma Castro (2012), “Um dos grandes problemas da região são as estiagens prolongadas, mais fortes nos anos em que ocorre o fenômeno climático do *El Niño*”. Para o autor, as estiagens provocam o êxodo rural e a perda de produção, todavia, os seus efeitos são minimizados por meio de ações do governo.

O clima tropical semiárido e a pouca quantidade de chuvas fazem parte de uma realidade cotidiana do sertão nordestino. Dessa forma, mesmo com a oportunidade

de se obter um calendário das secas, a probabilidade de que elas ocorram é uma circunstância da natureza desta porção do país (CASTRO, 2001).

Desde o período da colonização até os dias atuais, tem-se a agricultura brasileira como uma das principais fontes que impulsiona a economia do país, num processo de evolução desde a monocultura até a mais variada produção. No Nordeste, a agricultura assume papel de destaque na economia regional. Para Castro (2012, p. 07), “82,6% da mão de obra do campo equivale à agricultura familiar”. Ademais, a região destaca-se na produção de banana, mandioca e arroz, além da produção de fruticultura.

A agricultura realizada no Nordeste é bastante diversificada, seja pelos variados tipos de culturas plantadas, seja pelo nível de tecnologia empregada na produção agrícola. Nessa perspectiva, registram-se as produções de cana-de-açúcar (principal produto agrícola da região), algodão, soja, milho, caju, uva, tabaco, manga, melão, dentre outros frutos importantes tanto para o consumo interno quanto para a exportação (CASTRO, 2012). É importante mencionar os problemas enfrentados no desenvolvimento da agricultura nordestina, visto que

[...] a agricultura nordestina apresenta outros problemas e desafios, que vão da reforma agrária às queimadas; do êxodo rural ao financiamento da produção; da infraestrutura de escoamento da produção à viabilização econômica da agricultura familiar: envolvendo questões políticas, sociais, ambientais, tecnológicas e econômicas (CASTRO, 2012, p. 8).

No caso do estado da Bahia, verifica-se, ainda, a produção de soja, milho e tabaco, além do cultivo irrigado, nos vales do Rio São Francisco, de frutas para a exportação.

Em relação ao processo de desenvolvimento da região Nordeste, Guimarães Neto (1997) classifica esse período em três fases: a princípio, tem-se a consolidação de uma estrutura econômica e social, identificada como *Complexo Econômico do Nordeste*, em que grande parte das atividades econômicas foram destinadas para o mercado externo. No segundo momento, o complexo regional volta-se para o mercado interno e a região passa a se articular com os demais espaços nacionais, assim, a região assume papel importante como produtor e consumidor na organização nacional. A última fase consistiu na superação da articulação comercial anterior e no deslocamento de alguns setores industriais para a região nordestina.

No entanto, Guimarães Neto chama a atenção para a terceira fase, ao expor que

[...] não se trata apenas de uma forma de relação econômica na qual a região passa a fazer parte – como produtora e consumidora – do mercado interno nacional, absorvendo produtos da indústria nacional concentrada no Sudeste e colocando nos demais mercados parte dos seus excedentes exportáveis dada as dificuldades crescentes de sua colocação no mercado internacional (GUIMARÃES NETO, 1997, p. 39).

O que se tem na centralidade de sua economia regional são frações de capitais dos grandes grupos econômicos que eram presentes nas regiões mais industrializadas do Brasil.

Com base nas contribuições de Andrade (2005), o desenvolvimento para o espaço rural representou sinais de uma possível alteração deste contexto, que, no entanto, por muitos anos se configurou em ações isoladas e imediatistas, frente aos momentos mais difíceis.

Não se pode deixar de registrar que em 1959 formou-se o grupo de estudos comandado por Celso Furtado com o apoio do presidente da república Juscelino Kubitschek, ao criar a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), cuja finalidade era coordenar todas as ações do Governo Federal na região Nordeste (PEREIRA; TAQUES, 2014). A SUDENE teve o intuito de corrigir as distinções regionais existentes no país.

Em meados do século XX, o processo de industrialização ora comandado pela SUDENE registrou um momento de expansão e transformação produtiva da região.

De acordo com Araújo (1997), o lento crescimento que perdurou por muitas décadas foi característico do ambiente nordestino, entretanto, essa realidade passa por mudanças quando diferentes atividades são desenvolvidas na região, e esta passa a apresentar nova dinamicidade.

Verifica-se que a partir da década de 1960 a economia do Nordeste é impulsionada por incentivos fiscais, investimentos de empresas estatais, créditos públicos, além de recursos de relevantes empresas locais, nacionais e multinacionais; é importante destacar que as atividades industriais também ganham espaço na economia dessa região e, assim, “passam a comandar o crescimento da produção nessa região brasileira, rompendo a fraca dinâmica preexistente” (ARAÚJO, 1997, p. 04).

Esses incentivos tiveram papel significativo para os futuros investimentos nas atividades privadas, sejam elas no setor industrial ou no setor terciário.

Após algumas décadas de tentativas sem sucesso, somente nos anos 1990 verificam-se ações mais contundentes em direção à geração de recursos e oportunidades frente aos fatores que resultaram no processo de disparidades sociais no Brasil.

Neste contexto estão os Programas e Políticas Públicas, ou seja, um conjunto de formulações sobre o desenvolvimento e redução das desigualdades. Tal quadro permite retomar o entendimento sobre desenvolvimento, como elemento norteador para a formulação e escolha das ações e políticas, bem como dos seus rebatimentos.

Em relação à busca pela redução das desigualdades, nos anos 2000 a região apresentou uma taxa média de crescimento próxima à taxa brasileira, entre os anos de 2002 e 2008. “Em 2008 e 2010, a região Nordeste apresentou taxa de crescimento médio anual de 8,5%, sendo esta superior à taxa nacional de 7,5%” (PEROBELLI; DOMINGUES; RIBEIRO, 2013, p. 03).

Segundo Carvalho (2008), esse desempenho econômico está associado ao contexto dos anos de 1990. Essa década foi marcada pelo processo de liberalização da economia nacional e pela falta de uma política de desenvolvimento industrial, com o enfraquecimento da instituição coordenadora do planejamento regional. No entanto, os maiores estados do nordeste iniciaram estrategicamente a concessão de incentivos, que ficou conhecida como “guerra fiscal”².

Todo este cenário a respeito da região Nordeste remete à análise de questões estruturais, a exemplo do acesso à saúde e educação e, na perspectiva do rural, a educação direcionada a este espaço pode apresentar relevância na contribuição do seu quadro. De modo particular, a educação do campo tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento rural e atenuar as diferenças sociais nos aspectos econômicos, sociais, produtivos e ambientais.

No Brasil, observa-se a formulação de Políticas Públicas associadas à questão da Educação do Campo voltadas para o espaço rural. Uma vez que não há registros, conhecimentos e mudanças que interfiram no modo de organização e nas condições

² Uma forma de atrair investimentos para uma determinada região, para isso, os governos promovem diversos incentivos para as empresas. No entanto, há uma disputa entre cidades e estados para ver quem fornece os melhores incentivos para essas empresas. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/economia/guerra-fiscal.htm>.

de vida dos grupos sociais mais vulneráveis, não é possível afirmar que o desenvolvimento possa ocorrer. Nesta direção, entende-se que a educação apresenta instrumentos capazes de intervir nas consequências do processo de construção das desigualdades sociais no Brasil.

O contexto histórico do país também revela que o urbano representa manifestações do moderno e o espaço rural atrasado socialmente. Este aspecto contribuiu de forma negativa para que o espaço rural se tornasse mais carente, em relação às iniciativas com foco no desenvolvimento, o que sugere maior necessidade de interferência, visto que se conformou num modo de áreas economicamente mais fragilizadas. De modo especial, o Nordeste, em que a maior parte dos municípios possui população rural significativa. Mesmo ao compreender a educação como estratégia de superação, ao longo dos anos, no Brasil não houve investimentos suficientes e, ao se tratar do campo, este espaço se configurou com maior debilidade. Desse modo, formou-se a concepção de que não era necessária a formação escolar para práticas agrícolas, o que gerou um abismo da educação entre os grandes centros e a zona rural.

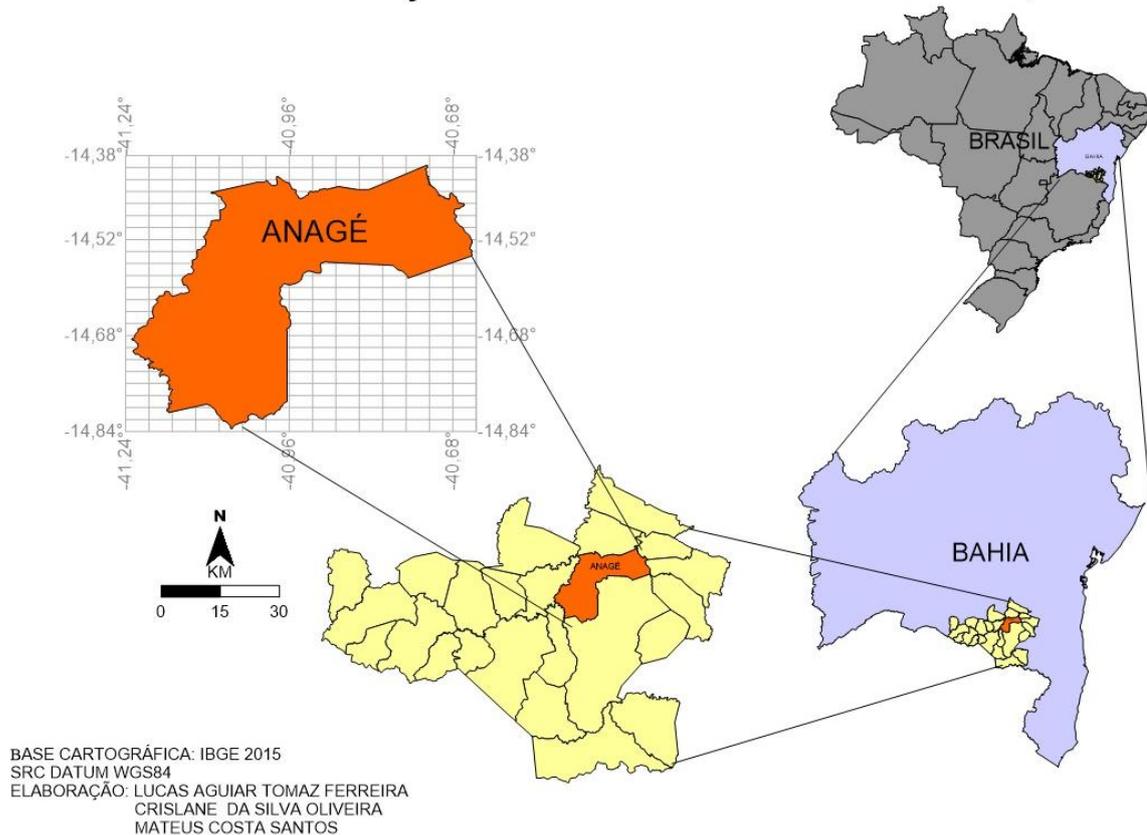
E nesta quadra, a inserção das Escolas do Campo tem papel essencial no caminhar da Educação no espaço rural, resultado das lutas e conquistas dos povos e movimentos envolvidos com o rural e com a educação. Pensar nesta educação voltada para o campo significa refletir sobre a relação existente entre a escola e a agricultura familiar, visto que a EFA constitui uma relação destas instituições no desenvolvimento do campo e dos povos que nele habitam. Ressalta-se que as Escolas do Campo também são influenciadas pela realidade do campo na qual estão inseridas, algo que vai além do espaço físico, a exemplo das Escolas Famílias Agrícolas, a exemplo das EFAs localizadas na região nordeste, e de modo particular na Bahia a EFA de Anagé, foco da investigação da presente pesquisa.

1.3 Retratos da dinâmica rural no município de Anagé-BA

No contexto das áreas fragilizadas da região Nordeste e do semiárido baiano, o município de Anagé, antes denominado Vila Nova, foi desmembrado do território de Vitória da Conquista após a criação da Lei Estadual 1.656 em 05 de abril de 1962. Segundo Rocha (2011), atualmente, o município de Anagé possui 26 povoados e faz limite com os municípios Caraíbas, Caetanos, Bom Jesus da Serra, Vitória da

Conquista, Belo Campo e Planalto (Mapa 1). Conforme o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, Anagé abrange uma área de 1 852,554 km² e conta com uma população de 25 516 habitantes.

Mapa 1 - Localização do município de Anagé-BA (2019)



Fonte: Elaborado por Ferreira, Oliveira e Santos (2020) com base em IBGE (2015).

Quanto aos aspectos naturais e as características da hidrografia, destaca-se o Rio Gavião³, que tem significativa importância para toda a região e teve seu curso alterado em Anagé na construção da barragem, onde o rio é aproveitado para as atividades de irrigação, lazer e turismo.

Segundo Oliveira (2011), o rio Gavião se enquadra como um típico rio do semiárido nordestino, caracteriza-se por enchentes que ocorrem de outubro a março

³ O rio Gavião nasce em Jacaraci, no Sudoeste da Bahia, e banha territórios de outros municípios: Licínio de Almeida, Condeúba, Tremedal, Belo Campo, Anagé, Caraíbas, Presidente Jânio Quadros, Maetinga, Guajerú, Mortugaba, Cordeiros e Piripá, até desaguar no rio de Contas. Disponível em: [file:///C:/Users/criso/Downloads/2731-Texto%20del%20art%C3%ADculo-6146-1-10-20111213%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/criso/Downloads/2731-Texto%20del%20art%C3%ADculo-6146-1-10-20111213%20(1).pdf).

e permanece seco durante maior parte do ano, com precipitação pluviométrica média anual entre 300 e 800 mm.

Os municípios cortados pelo rio Gavião possuem baixa oferta de recursos hídricos e, conseqüentemente, fazem parte do semiárido baiano, logo, a região do território do rio Gavião torna-se carente de políticas públicas e recursos para convivência neste território. Dentre as políticas desenvolvidas para a melhoria das condições de vida do ambiente e da população dos municípios banhados por esse rio, enquadra-se o Projeto Gavião⁴.

Anagé foi um dos municípios beneficiados pelas ações do Pró-Gavião, projeto integrado a uma política pública de desenvolvimento regional que contribui na melhoria das condições de vida do produtor rural que vive nos treze municípios cortados pelo Rio Gavião.

No que se refere aos legados do Projeto-Gavião, Alcantara e Carvalho (2017) destacam diferentes ações, tais como: “construção de barragens e reservatórios, para armazenamento da água da chuva em um determinado local” (p. 75), dentre outras. Do conjunto de ações registra-se também a construção da Escola Família Agrícola de Anagé.

O Projeto Gavião, assim como o Programa de administração municipal de desenvolvimento de infraestrutura urbana do Estado da Bahia (Produr), o Produzir⁵ e a Célula da Terra foram programas criados pela Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR) da Bahia que visavam contribuir para o desenvolvimento regional. “Todos eles operando no sentido de combater a pobreza na zona rural do Estado” (ALCANTARA, 2007, p. 67).

Nesta direção, o município estudado enquadra-se na linha de ação dos referidos Projetos, visto que, conforme Alcantara (2007, p. 53), “a agropecuária é considerada como o principal vetor da economia [...] cuja dinâmica é também movida pela renda proveniente de benefícios sociais e rendimentos dos servidores públicos [...]”. Logo, a prefeitura do município torna-se o maior empregador, seguida pelo comércio e prestação de serviços.

⁴ Foi iniciado em 1998 e contou com recursos do Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA) e do Governo do Estado da Bahia, mediante a Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR).

⁵ Programa de Combate à Pobreza Rural (PCPR), implementado originalmente em 1995, que recebeu a denominação Produzir. Disponível em: http://www.car.ba.gov.br/sites/default/files/2018-01/MOP_Bahia_Produtiva_julho2017_PAD01_0817.pdf.

O último Censo Demográfico apontou que a população de Anagé era de 25 516 habitantes em 2010, sendo um pouco mais de 80% residentes no espaço rural; por esse fator, a agricultura se destaca como uma das atividades mais importantes no município.

Nessa perspectiva, Lisboa (2019) expõe que “A população do município é predominantemente rural e nesse espaço a pequena propriedade privada é expressiva, o que caracteriza a existência da agricultura familiar” (p. 17).

Outras atividades econômicas, como as do setor terciário também estão presentes no município de Anagé, e a feira livre merece atenção por ser um espaço de socialização, lazer e negociações, no qual são estabelecidas as relações de comércio entre agricultores e consumidores.

De acordo com o IBGE em 2018, os produtos mais cultivados na produção agrícola de Anagé foram: cana-de-açúcar, feijão, mandioca e milho, além da criação de pequenos animais, como aves e caprinos. Rocha (2011) aponta que a população do município sobrevive essencialmente da atividade primária, e que a renda mensal de grande parte da população é inferior a um salário-mínimo, além disso, a renda mensal está ligada à agricultura, por esse motivo grande parte da população residente não declara renda.

É perceptível que a agricultura familiar, mesmo significativa no município de Anagé, encontra muitos desafios, especialmente a falta de visibilidade (LISBOA, 2019).

A fim de fortalecer a agricultura, destaca-se como importante, a atuação na esfera social, política e econômica do município de Anagé, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), que surgiu em 1996, por meio de lutas e resistências (SILVA; DÓRIA, 2005).

As famílias são organizadas em pequenos grupos, com o objetivo de se resgatar a união e o trabalho em equipe e na busca pelos seus direitos, sejam em escala federal, estadual e municipal, e, quando preciso, algumas empresas privadas.

Quanto à esfera econômica, o movimento reivindica transformações no modelo agrícola presente no município, para que atenda às necessidades do pequeno agricultor.

As autoras ainda apontam que diferente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o MPA não realiza ocupações, ele apenas apoia os seus membros e beneficia a reforma agrária, além disso, apresenta para o agricultor uma

visão ecológica da agricultura: “o conhecimento do agricultor, trabalhar respeitando o meio ambiente, não usar insumos químicos como adubos, não usar sementes híbridas e defende também a não utilização de sementes geneticamente modificadas” (SILVA; DÓRIA, 2005, p. 14874).

Dada a importância da agricultura familiar como atividade que contribui de forma significativa no município, a mesma pode ser fortalecida por meio de uma educação voltada para o campo – educação que merece atenção no contexto apresentado, uma vez que o espaço rural é um lugar carregado de significados, lugar que apresenta um modo de vida; tal compreensão pode ser viabilizada, enriquecida e ampliada no ambiente escolar.

2 A AGRICULTURA FAMILIAR NO BRASIL

Esta seção traz o debate da agricultura familiar no Brasil e a sua contribuição no desenvolvimento do espaço rural brasileiro – debate que tem ganhado força na atualidade. Outro aspecto relevante consiste no importante papel que a agricultura familiar assume no crescimento do país.

Dessa forma, faz-se necessário mencionar aqui alguns programas voltados para o incentivo e fortalecimento da agricultura familiar, dentre eles estão: o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), o Programa Nacional de Crédito Fundiário, denominado também de Terra Brasil, Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER).

Além desses programas, registram-se também as tecnologias agregadas à agricultura familiar, com destaque para a energia elétrica que, segundo Guanziroli, Buainain, Sabatto (2012), no período de 1996 e 2006, o acesso à energia elétrica duplicou neste período. Para os autores, essa tecnologia acarretou o uso de mecanização com progressivo abandono da agricultura tradicional “de enxada”. No entanto, essa assistência técnica nem sempre chega a todos os agricultores familiares.

Conforme Schneider e Cassol (2013), é preciso compreender por que, afinal de contas,

depois de décadas de condicionantes pouco favoráveis, as formas de trabalho e produção familiares não apenas não desapareceram no meio rural, mas em muitas situações conseguiram se fortalecer e mesmo desenvolver novos mecanismos de reprodução social e inserção econômica (SCHNEIDER; CASSOL, 2013, p. 01).

No que compete à construção da categoria agricultura familiar, esta apresenta-se como uma discussão mais atual na história do Brasil. Conforme Schneider e Cassol (2013), antes da década de 1990, as referências em relação à agricultura familiar eram quase inexistentes no país, visto que as terminologias mais utilizadas para identificar tal categoria eram: pequeno produtor, produtor de subsistência e produtor de baixa renda.

2.1 O Contexto histórico da Agricultura no Brasil

Ao abordar a temática da agricultura familiar no Brasil e em especial no município de Anagé, faz-se necessário afirmar que ao longo de toda a história da humanidade “os homens tiveram intensa ligação com a produção agrícola e por longos períodos, essa atividade foi predominante e geradora de poder e de conflitos” (SAMPAIO, 2014, p.13). No caso do Brasil, até meados da década de 1930 a produção agrícola foi marcante no país, no entanto, o Brasil tem passado por um intenso processo de urbanização. Vale salientar que a produção agrícola predominou e comandou a economia por mais de 300 anos.

Inicialmente, no Brasil, a atividade que predominava era a extração do pau-brasil, na qual se extraía uma tinta vermelha, que naquele contexto possuía elevado valor comercial na Europa. Logo, a primeira atividade foi a exploração do pau-brasil realizada pelos colonizadores.

A história agrária brasileira tem seu início no século XV, período das grandes navegações, que viabilizou a implementação de um padrão agrícola pautado nas grandes fazendas, “quando a colonização portuguesa promove a doação de terras, com logística diferente da europeia, pois era ausente a ‘posse’ anterior” (CARVALHO; COSTA, 2017, p. 13).

Ao retomar a história da formação do território brasileiro, é importante recordar que anterior aos anos de 1500 o Brasil já fora dividido por meio de uma linha imaginária entre Espanha e Portugal, o que culminou na elaboração do Tratado de Tordesilhas⁶.

De tal forma, a parte que pertencia a Portugal foi dividida em Capitânicas Hereditárias, faixas de terras comandadas por donatários e concedidas pela coroa portuguesa, que eram passadas de pai para filho. A concessão de terras era um privilégio das pessoas nobres, da igreja, do estado, e que fossem brancas.

A partir do século XVI, a coroa portuguesa começa a explorar as terras concentradas nas faixas litorâneas do Nordeste brasileiro, “pois se tratavam de terras férteis e próximas às zonas de embarque para a Europa” (SAMPAIO, 2014, p. 14).

⁶ O Tratado de Tordesilhas foi um documento assinado em junho de 1494, na vila espanhola de Tordesilhas. Os protagonistas foram Portugal e Espanha, que delimitaram, através de uma linha imaginária, as posses portuguesa e espanhola no território da América do Sul, chamado de “Novo Continente”.

Desde o início do século XVI, período marcado pela ocupação e exploração do território brasileiro, a atividade agrícola assume importante papel na produção do espaço. “Essa atividade predominou por mais de quatrocentos anos e imprimiu sua marca territorial em distintas regiões do país” (SAMPAIO, 2014, p. 13).

Sabe-se que a extração do pau-brasil foi a atividade predominante no início do período colonial, porém o cultivo da cana-de-açúcar tem seu início ainda no século XVI, e que gerou riquezas para a coroa portuguesa. Tanto a atividade da monocultura quanto o extrativismo foram atividades estratégicas que estavam ligadas à exploração de terras no contexto do século XVII, e a extração de minérios ganha espaço devido à descoberta de metais preciosos em Minas Gerais.

Desde a divisão em capitanias hereditárias, o acesso à terra era feito por meio de uma concessão para aquele que, além de ocupar, deveria produzir o que fosse estabelecido pela coroa portuguesa. De início, a produção estava ligada a produtos primários mediante as monoculturas de exportação que atendiam aos interesses dos colonizadores.

A trajetória agrícola do Brasil foi marcada por uma colonização intensa e determinante na garantia de grandes propriedades, adquiridas por meio de privilégios e benefícios (SAMPAIO, 2014). Naquele contexto, a grande propriedade estabelecia-se como modelo socialmente conhecido, um modelo que buscou se modernizar para garantir a sua reprodução.

Com a concessão de grandes propriedades, não existia espaço para o pequeno agricultor. Como afirma Sampaio (2014), “o pequeno agricultor sempre ocupou um lugar secundário e subalterno na sociedade brasileira, vulnerável às flutuações do mercado internacional” (p. 13).

Apenas no reinado de Dom Pedro II entra em vigor no ano de 1850 a denominada Lei de Terras⁷. Esta lei estabelecia que a única forma de obter terras seria por meio da compra, o que excluía o sistema anterior no qual a concessão de

⁷ Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais. Bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros autorizados pelo Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11313491/artigo-3-da-lei-n-601-de-18-de-setembro-de-1850#:~:text=Setembro%20de%201850-.Lei%20n%C2%BA%20601%20de%2018%20de%20Setembro%20de%201850,sem%20preenchimen to%20das%20condi%C3%A7%C3%B5es%20legais.>

terras estava vinculada à doação, desse modo, as terras passam a ser propriedades privadas.

Conforme Sampaio (2014), a Lei de Terras foi um marco importante na transição de um sistema secular agroexportador, pautado no trabalho escravo, para o processo de industrialização. Apesar de não romper com a estrutura fundiária, esse marco possibilitou a democratização do acesso à terra.

Embora a Lei de Terras tenha propiciado mudanças significativas no modo de concedê-las, ela não contribuiu de forma positiva para que houvesse uma melhor distribuição de terras no país, pois o acesso era concedido àqueles que usufruísem de capital para pagar por elas.

De tal modo, é importante destacar a abolição da escravatura (1888) como um fator que provocou transformações nas formas de uso e posse das terras brasileiras. Nesse sentido, Sampaio (2014) ressalta a importância deste acontecimento para as formas de relações de trabalho e desenvolvimento da produção agrícola no país.

É possível que esse acontecimento seja o início do processo modernizador, haja vista que foi dado um importante passo na alteração das relações de trabalho e no início da formação de importantes centros comerciais e também na criação de estratégicos projetos de desenvolvimento que nortearam o Brasil para novas perspectivas de produção agrícola (SAMPAIO, 2014, p. 16).

Com isso, ficavam impedidos de terem livre acesso às terras a população pobre, os escravos e os imigrantes, que, por sua vez, chegaram ao Brasil em meados do século XIX, para trabalhar nas lavouras de café. Esse momento do Brasil era favorável para uma reforma agrária, todavia, não era interessante para a elite brasileira, uma vez que se necessitava de trabalhadores sem-terra para as lavouras de café.

O início do século XX é marcado por um discreto processo de industrialização e modernização, fator que contribuiu para a urbanização do país. Agora, era de interesse das indústrias aumentar o mercado de consumo para, assim, vender suas mercadorias, porém

[...] a maior parte da população se constituía de trabalhadores das grandes fazendas de café que trabalhavam no regime de colonato que não eram consumidores de produtos oriundos da indústria, pois não tinham a posse da terra e eram “presos” a uma grande propriedade (MIRALHA, 2006, p. 154).

No processo de industrialização e modernização, o campo não foi favorecido, o que provocou a expulsão do homem do campo. Segundo Sampaio (2014), essa realidade foi comum a muitos países da América-Latina no decorrer e após a I e II Guerras Mundiais que adotaram um novo ajuste produtivo, ou seja, produziam o que costumavam importar.

Para Miralha (2006), entre o final do século XIX e início do século XX não havia nenhum confronto entre a burguesia industrial e a oligarquia agrária, visto que a economia do Brasil ainda era comandada pelo café, portanto, a oligarquia agrária se detinha no poder e mantinha o controle da economia.

Todavia, devido à forte dependência externa, a crise de 1929 modifica a economia brasileira e provoca uma queda no preço do café, naquele momento o café era o produto que movia a economia do país, logo, o café entra em decadência conjuntamente com a oligarquia agrária. Dessa forma, na primeira década do século XX o Brasil “[...] estava totalmente instável e vulnerável, dependente dos países de industrialização avançada” (SAMPAIO, 2014, p. 17).

Nos anos de 1930, a economia que antes era baseada no café agora passa a ser comandada pela indústria. Progressivamente, o Brasil, antes considerado um país agrário exportador, passa por uma reestruturação urbana produtiva. Com a decadência da monocultura do café, outras culturas surgem no contexto brasileiro, porém numa proporção menor, como afirma Sorj (1998/2008):

[...] a produção agropecuária continua expandir-se, embora a um ritmo menor que a industrial, porém suficiente tanto para suprir as necessidades do crescente mercado interno como para gerar as divisas necessárias para sustentar as importações de insumos e maquinarias necessárias ao processo de industrialização por substituição de importações (SORJ, 1998, p. 08).

Ainda na década de 1930, a produção pecuária possibilitou a exploração de outras regiões, produção esta que atendia as demandas de alimentação e vestimenta, bem como as atividades ligadas às usinas. Conforme Costa e Carvalho (2017),

[...] a produção pecuária movimentou o mercado interno, em função da exportação desses produtos de uma região para outra, no caso do Sertão para o Litoral nordestino, posteriormente do Sertão Nordeste para as áreas de mineração e das capitânicas meridionais para as regiões mineradoras, entre outras articulações (COSTA; CARVALHO, 2017, p.14).

Na década de 1950, as políticas agrícolas começaram a ser pensadas no Brasil, o espaço rural passa a receber a modernização oriunda da industrialização,

“[...] estimulado pelo governo federal através de financiamentos subsidiados do Banco do Brasil para os Grandes proprietários” (MIRALHA, 2006, p. 156).

Na segunda metade do século XX, Sorj (1998) destaca que

O padrão de expansão agrícola brasileira conjuga de forma original a expansão da pequena produção, e, portanto um caminho distributivo, que permanentemente é quebrado pelo latifúndio que volta a afirmar um caminho concentracionista de organização fundiária (SORJ, 1998, p. 12).

Apesar dos incentivos do governo para as grandes propriedades, com a produção monocultora, a pequena produção permanece resistente. Na realidade, esta última necessitava de ações que favoreceriam o seu desenvolvimento visando à dinamização da produção agropecuária no Brasil.

2.1.1 Abordagem da Agricultura Familiar no Brasil

A discussão da agricultura familiar enquanto categoria ganha força no Brasil a partir da década de 1990 seja no ambiente acadêmico, nas políticas públicas ou nos movimentos sociais, em que assume diferentes significações. Tal categoria propagase após a implantação de uma política federal, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), com o decreto da Lei 11.326/2006 que “[...] estabelece os conceitos, princípios e instrumentos destinados à formulação das políticas públicas direcionadas à Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais”.

Conforme Schneider e Niederle (2010), os estudos sobre a agricultura familiar são cada vez mais frequentes no Brasil. No entanto, não há uma definição sobre o estatuto conceitual da agricultura familiar, o que se tem é certa generalização do que vem a ser o agricultor familiar, em que ele é visto como o “[...] sujeito que vive no meio rural e trabalha na agricultura juntamente com sua família” (SCHNEIDER; NIEDERLE, 2010, p. 990).

A pequena propriedade brasileira sempre esteve associada à produção alimentícia, conseqüentemente, a produção agrícola fora do contexto nacional também se destacou pela produção desses gêneros. No entanto, esse termo ganha um novo significado após o surgimento de políticas públicas de erradicação da pobreza e da fome (CARVALHO; COSTA, 2017).

Entretanto, até a década de 1990 o termo agricultura familiar era pouco utilizado ou quase inexistente, dessa forma, esta categoria social poderia ser designada como pequeno produtor, camponês ou produtor de baixa renda. Destaca-se a década de 1990 em que diversos estudos e pesquisas nas universidades foram de suma importância para o reconhecimento da agricultura familiar no país. Sobre o estabelecimento dessa terminologia familiar, Carvalho e Costa (2017) destacam:

A criação dessa terminologia familiar foi um modo de construir o desenvolvimento rural por meio da incorporação da ciência, tecnologia e acesso à terra na lógica produtiva, como também ter acesso a sistemas de infraestruturas, crédito e mercados que viabilizassem o processo produtivo, comercial e de escoamento de sua produção (CARVALHO; COSTA, 2017, p. 11).

No contexto brasileiro, a expressão agricultura familiar ganha força em meados de 1990. A origem dessa expressão está ligada a três fatores específicos que obtiveram um impacto social e político no país. Nessa perspectiva, Schneider (2003, p. 99-100) destaca com clareza os três elementos que foram significativos para o meio rural: a princípio, a adoção da expressão como uma nova categoria-síntese pelos movimentos sociais do campo, conduzidos pelo sindicalismo rural vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Em seguida, a afirmação da agricultura familiar no cenário social e político brasileiro associada à legitimidade que o Estado lhe emprestou, ao criar, em 1996, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Por fim, a retomada dos estudos agrários e rurais no Brasil e o crescente interesse dos teóricos por temas como agricultura familiar, a conformação dos mercados de trabalho e a dinâmica ocupacional da população rural, após a segunda metade da década de 1990.

O mundo agrário é bastante complexo, seja pela ampla diversidade da paisagem, ou pela heterogeneidade da agricultura familiar, com a presença de variados tipos de agricultores, que possuem interesses próprios, técnicas de sobrevivência e de produção, e todo esse conjunto assume importante papel na produção agrícola do espaço rural. Como mencionado, não há uma definição rigorosa sobre agricultura familiar, visto que ela “[...] sempre existiu nos termos propostos na forma da lei” (COSTA; CARVALHO, 2017, p. 36).

Segundo o Dossiê Estatístico implementado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Fundo das Nações Unidas para a

Agricultura e Alimentação (FAO) de 1996, a agricultura familiar pode ser definida mediante três características centrais:

a) gestão de unidade produtiva e os investimentos nela realizados é feita por indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou casamento: b) a maior parte do trabalho é igualmente fornecida pelos membros da família: c) a propriedade dos meios de produção (embora nem sempre da terra) pertence à família e é em seu interior que se realiza sua transmissão em caso de fortalecimento ou de aposentadoria dos responsáveis pela unidade produtiva.

Assim, fica evidente que a agricultura familiar se diferencia das demais formas de agricultura por meio da relação que se estabelece entre trabalho, terra e família.

Várias são as definições para a agricultura familiar, de forma mais simplificada esta pode ser vista como uma atividade desenvolvida em pequenas propriedades, em que se utiliza a mão de obra dos membros da família e, ao mesmo tempo, essa família é proprietária dos meios de produção; ela, por sua vez, também arca com toda a produção do estabelecimento. De acordo com a Lei nº 11.326 de julho de 2006 da Constituição brasileira, considera-se agricultor familiar, aquele que pratica atividades no meio rural e conjuntamente atende aos seguintes requisitos:

- I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;
- II - utilize predominantemente mão-de-obra [sic] da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;
- III - tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo;
- IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

Ressalta-se que a agricultura familiar se faz presente em qualquer país do mundo, independente do seu contexto ou sistema político. Para Abreu (2005), essa forma social de produção particular é a prova evidente de uma grande capacidade de adaptação e que ela está longe de desaparecer, como se previa. Na atualidade, a agricultura familiar abrange uma dimensão universal.

Em resumo, entender, de fato, o que é a agricultura familiar significa compreendê-la como uma forma social heterogênea em que há uma diversidade tanto no modo de produzir e como o agricultor vai se desenvolver frente aos meios de produção quanto pela caracterização das diferentes áreas.

2.2 Trajetória da relação entre Agricultura Familiar e Educação do Campo

A Agricultura Familiar caracteriza-se pela produção de alimentos em pequenas propriedades, que no Brasil tem seus registros ainda no período colonial. Na atualidade, a agricultura familiar busca estratégias para sua permanência e fortalecimento.

Nesta direção, entende-se a Educação do Campo como uma estratégia para o desenvolvimento da agricultura familiar, que, por sua vez, tem grande ressonância nos movimentos sociais rurais no Brasil, sendo visto por muitos como forma de garantir autonomia, emancipação e liberdade para a população rural. Sublinha-se que a presença da educação do campo pode ser viabilizada pela existência das escolas, e de modo particular as escolas agrícolas, posto que consideram em suas práticas pedagógicas cotidianas as especificidades expressas no modo de vida no campo.

A fim de entender a educação do campo como uma crítica à determinada realidade, Caldart (2009) tece explicações por meio de duas perspectivas, a primeira refere-se a uma crítica prática, “[...] lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça” (p. 39). A outra crítica refere-se ao campo teórico, na qual se tem um confronto de ideias e concepções, “[...] Educação do campo não é Educação rural, com todas as implicações e desdobramentos disso em relação a paradigmas que não dizem respeito e nem se definem somente no âmbito da educação” (p. 40). A autora destaca que tal crítica não se refere propriamente à educação, mas ao contexto em que viviam os trabalhadores rurais.

Na visão de Perna, Pereira e Pereira (2014), a trajetória da educação do campo é um processo que não pode ser compreendido isoladamente, ele nasce como resultado de lutas e iniciativas dos movimentos sociais, cujo objetivo é construir uma educação direcionada para tal realidade.

Caldart (2009) também associa o surgimento da Educação do campo aos movimentos sociais e destaca-os como os protagonistas deste processo, em especial os movimentos de luta pela Reforma Agrária e o Movimento Sem Terra (MST). O segundo tem seu surgimento no ano de 1984, no entanto, somente no ano de 1987 esse movimento inicia discussões acerca da educação do campo, quando promove o Encontro Nacional do MST.

Para tanto, pensar na construção de políticas públicas educacionais voltadas para o campo implica levar em consideração a sua realidade, bem como as práticas sociais que formam estes sujeitos enquanto seres humanos e sujeitos sociais. Além disso, pensar na escola como um dos meios que contribuam de forma positiva para a transformação desta realidade.

A educação historicamente é um recurso/estratégico capaz de promover transformações e uma maior conscientização no campo social e no campo político. Nesta direção, no final da década de 1960, ocorre a inserção das três primeiras Escolas Família Agrícola no estado do Espírito Santo, no Brasil, com a chamada Pedagogia da Alternância, mas somente na década de 1970 esse novo modelo de educação se expande para outros estados do país.

As décadas que compreenderam os anos de 1960 e 1970 foram marcadas por muitas demandas, além da grande intervenção do Estado na política, na economia e na agricultura. Nesse mesmo período, intensificou-se uma política educacional direcionada para a rentabilidade dos investimentos educacionais, que deu origem à “Reforma Universitária de 1961 e na Lei de Profissionalização do Ensino Médio de 1971” (SOBRAL, 2000).

Segundo Queiroz (2011), o objetivo dessa reforma era profissionalizar os jovens, o mais rápido possível, de modo que se formasse um maior número de trabalhadores para o mercado, com isso os jovens ficariam barrados de entrar no ensino superior. No entanto, movimentos que lutavam por mudanças estruturais da sociedade ficavam impedidos de lutar, para, assim, intensificar-se a produção e o desenvolvimento capitalista.

Em meados de 1970, é perceptível que há uma maior inserção do capital internacional na economia brasileira, o que resultou no investimento de grandes empresas, além da entrada das primeiras multinacionais que ocorreram durante o governo de Juscelino Kubitschek, entretanto, essa nova configuração provocou o aumento das contradições do capital nacional-desenvolvimentista. Por consequência, houve o “[...] crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade, [...] o comprometimento de alguns setores das igrejas com as lutas sociais” (QUEIROZ, 2011, p. 38).

De tal forma, as três últimas décadas do século XX foram marcadas por movimentos e organizações dos agricultores em prol de uma educação mais

específica para o campo, direito que por muito tempo foi negado aos agricultores. A partir da década de 1990, percebem-se avanços em relação à Educação do Campo, como aponta o artigo 28, da LDB:

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

Com base no artigo 28 da LDB, há um avanço tanto na legislação quanto na oferta de educação básica para o campo. Dessa forma, a Educação do/no Campo nasce das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Construir o conceito de campo significa compreendê-lo como espaço de vida, espaço geográfico, no qual se concretizam todas as extensões da existência humana.

Considera-se, então, nas relações que constituem as dimensões sociais, tais como: educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, entre outros. Sendo assim, a educação não existe fora do território e torna-se uma forma de relação construída para transformar os territórios.

Os territórios corroboram espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida. A educação apresenta-se como uma política social de extrema importância ao caráter econômico, pois promove condições políticas efetivas para o desenvolvimento. Para Fernandes (2005), o palco da Educação do campo parte do conceito de território, no qual as relações são determinadas no espaço; assim, ressalta que:

O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios (FERNANDES, 2005, p. 01).

De tal forma, os estudos têm mostrado a importância dos movimentos sociais na luta por direitos de grupos menos favorecidos ou excluídos da sociedade. Segundo Fiúza e Miranda (2016, p. 124), “As ações estratégicas de resistência dos movimentos

sociais rurais vêm criando condições para que as suas demandas sejam publicizadas e cheguem até as instâncias decisórias do Estado”.

Para as autoras, os movimentos sociais têm como característica marcante a contestação da realidade em que se inserem e se organizam, a fim de modificar um contexto no qual se tem a ausência de direitos.

Nessa direção, Caldart (2009) expõe que discutir a educação do campo atualmente significa buscar ser fiel aos objetivos de sua gênese, e isso exige um olhar de totalidade, ao qual se tem uma preocupação metodológica, atrelada a uma preocupação política.

Ao abordar as lutas dos movimentos sociais é possível pensar a educação do campo como um direito e uma conquista para aqueles que residem no espaço rural – conquista que contribui para novas formas de sociabilidade na produção do espaço geográfico. Conforme Hage (2014), o Movimento Nacional da Educação Campo “se trata de um movimento de renovação da qualidade pedagógica e política da [...] chamada Educação Rural” (MUNARIM, 2008, p. 01). Ao longo da sua caminhada, contribuiu de forma significativa para

[...] impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias que mantêm a precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político-pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas, sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas (HAGE, 2014, p. 134).

Verifica-se que esse movimento, por meio da articulação entre as mais variadas organizações, reivindica políticas públicas voltadas para a educação e desenvolvimento do campo, com o intuito de promover melhores condições de vida para os residentes do espaço rural, de forma que se priorize a formação integral, a atuação popular e a equidade.

Para Hage (2014), o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em Brasília, no ano de 1997, e a I e II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (CNEC), que ocorreu em Goiás, no ano de 1998, constituíram-se como os mais significativos para o Movimento da Educação do Campo, pois exigiram que a educação do campo fosse assumida como uma política pública mais transparente.

No documento elaborado no II CNEC de 2004 (p. 04), os objetivos estabelecidos por esta Conferência foram:

- Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente;
- Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior;
- Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente;
- Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente;
- Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

Em meio a essas conferências, faz-se necessário ressaltar que a Resolução nº 1, sancionada no dia 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação representa uma nova perspectiva para a educação do campo, agora viabilizada pelo Estado, na qual foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), bem como a criação do Ministério da Educação (MEC).

Perna, Pereira e Pereira (2014) assinalam que as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representam a primeira legislação voltada especialmente para a educação do campo no Brasil. Além disso, o Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado pelo movimento de articulação nacional “Por uma Educação do Campo”, dá abertura para discussões sobre as políticas públicas para o Brasil.

Em relação à perspectiva que se tem acerca da educação do campo, os autores destacam a contribuição das universidades por meio das pesquisas científicas:

[...] podemos ressaltar que elas trouxeram sua colaboração, e isso se deu principalmente por meio de suas pesquisas que, por sua vez, abriram caminhos para os Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação do Campo, ocorridos nos anos de 2005 e 2008, e que configuraram como propulsores do Programa Saberes da Terra - Programa destinado a formar jovens agricultores, financiado pelo MEC (Ministério da Educação), em articulação

com o Ministério do Trabalho e Emprego e com o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário); e da criação da Licenciatura Plena em Educação do Campo, que já é realidade em algumas universidades, e que chegou ao Campus Universitário de Abaetetuba (UFPA) no ano de 2011 (PERNA, PEREIRA, PEREIRA, 2016, p. 165).

Outro fator importante para a historicidade da educação do campo foi a Resolução nº 2 que surge como um complemento das diretrizes nº 1 de 3 abril de 2002 citada acima. Nela são estabelecidas normas para o desenvolvimento de políticas públicas que atendam à Educação Básica do campo. No 1º artigo desta resolução a Educação do campo é compreendida da seguinte forma:

[...] a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (RESOLUÇÃO Nº 2, 2008, p. 1).

Este artigo estabelece que a educação do campo seja de responsabilidade das diversas esferas, ou seja, regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios e desenvolvida essencialmente pelo ensino regular. Já o Art. 11 reforça que o “[...] desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador [...]” (p.03), para isso é importante que União, Estados, Distrito Federal e Municípios articulem ações com os mais variados setores para que juntos contribuam para esse desenvolvimento, “[...] especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais” (p.03).

É imprescindível uma política educacional que contribua para o desenvolvimento do território rural, que atenda a sua diversidade e magnitude, e compreenda a população do campo como protagonista propositiva de políticas, e não somente como beneficiários e/ou usuários.

Na trajetória da educação no Brasil, notam-se avanços no trilhar da educação do campo, uma vez que tem sido planejada para a população do espaço rural e se constitui como uma política pública relevante.

2.2.1 Marco legal da Educação do Campo no Brasil

O termo “Educação do campo” é bastante recente quando se trata da Lei brasileira, ele surge após a criação da Lei de diretrizes e Bases (LDB). Como já mencionado, a terminologia aparece na I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo e possibilita uma construção teórica acerca deste tema.

Após a década de 1990, pensa-se numa proposta para a educação do campo por meio dos Movimentos Sociais, que, até então, foram por muito tempo excluídos, pois o homem do campo era visto como um sujeito atrasado que não necessitava de uma educação específica, visto que este iria exercer apenas um trabalho braçal.

Conforme Santos e Vinha (2018), inicialmente a educação do campo estava direcionada ao desenvolvimento do país de forma que a elite agrária pudesse ter um controle sobre os povos do campo. A proposta desta educação apresentava dois princípios:

[...] uma educação que reconheça o camponês preservando suas crenças, modo de vida e costumes, mas significa tratar a disputa entre agronegócio e campesinato e nos seus diferentes modelos de desenvolvimento para o campo (SANTOS; VINHA, 2018, p. 6).

Para as autoras, o pensar na educação do campo deve estar interligado à questão agrária, pois a não reforma agrária e a exploração do agronegócio sobre o campo resultam no insucesso desta educação. Dessa forma, “para garantir a educação do campo, é necessário a garantia e permanência dos sujeitos no campo [...]” (SANTOS; VINHA, 2018, p. 6).

Ao observar o percurso da educação do campo no Brasil é possível constatar que esta tem passado por diversas mudanças na estrutura política, econômica e social. Sendo assim, para entender o processo de construção da educação do campo no país é importante destacar os pontos essenciais que desencadearam as escolas do campo. A princípio é preciso compreender a educação como um todo, para isso a LDB 9.3494/96, em seus Art. 1º e 2º, 22 e 26, aponta que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Assim, a educação do campo estabelece-se como uma proposta educacional e, ao mesmo tempo, como uma forma de resistência, que visa reconhecer a realidade e identidade do sujeito do campo. Conforme Santos e Vinha (2018), as primeiras escolas rurais que surgiram foram denominadas escolas agrícolas, entretanto, não tiveram um bom desempenho, pois sofriam com a falta de materiais, apesar de serem construídas no campo, as escolas eram pensadas numa lógica que priorizava o ensino da cidade.

No que compete à forma de organização social e de trabalho da população rural brasileira, pode-se afirmar que ela passou por uma série de transformações no período do século XX, quando as relações produtivas do rural foram alteradas pelo intenso ritmo do capitalismo. É importante mencionar que a modernização do campo foi um fator que contribuiu tanto para o processo de migração, quanto de exclusão do homem do campo.

Vendramini (2007) afirma que a modernização da agricultura evidenciou ainda mais a concentração da propriedade da terra e a desigualdade social no campo.

Nesse sentido, garantir o ensino aos sujeitos do campo é pensar na escola como um lugar que forneça uma educação voltada para esse cotidiano e às necessidades da comunidade, ou seja, a escola deve ser inserida no espaço em que esses sujeitos vivem. Assim, “a educação do campo é vista como uma prática social organicamente vinculada aos demais processos sociais que constituem a dinâmica social, que pode produzir, reproduzir e transformar a sociedade” (CASTAMAN; VIEIRA; RADKE, 2018, p. 05). A educação do campo deve, portanto, ultrapassar a esfera escolar para abranger tanto as práticas quanto as políticas de desenvolvimento do rural.

As discussões acerca da educação do campo têm se intensificado cada vez mais, frente a este contexto. No ano de 1998, destaca-se a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cujo intuito era promover o espaço rural como lugar de vida nas mais variadas dimensões, sejam elas: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas (IPEA, 2016).

No ano de 2010, a educação do campo foi reconhecida como uma política pública mediante a criação do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020. Além de diretrizes, esse projeto conta com vinte uma metas que deverão ser cumpridas no período de vigência deste PNE, principalmente no que compete à educação do campo. Conforme o Art.

7º, a realização dessas metas e a implementação das estratégias deverão ser executadas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

O Plano de Educação Nacional foi construído durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no ano de 2010, mediante conferências municipais, intermunicipais, estaduais e nacionais, cujo objetivo era implantar orientações “na política educacional que ultrapassem as políticas em vigor, com a responsabilidade de incorporar o que os movimentos sociais vêm reivindicando a comunidade científica e a outros segmentos da sociedade e do governo” (FORTES et al., 2015, p. 15514).

O documento final da CONAE traz estratégias que visam garantir aos estudantes uma educação de qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades, além do acesso e permanência destes. Em relação à educação do campo são previstas as seguintes estratégias:

- d) Garantir a oferta e financiamento da educação do campo no País, levando em consideração a diversidade e as desigualdades regionais.
- e) Garantir a oferta e permanência e ampliar o acesso à escola do campo [...].
- f) Criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura.
- g) Implantar e efetivar políticas públicas de educação do campo que respeitem e valorizem o meio ambiente, o contexto sociocultural, a diversidade cultural, contemplando currículos específicos para os diversos níveis e modalidades, priorizando escolas de tempo integral e que promovam a igualdade de gênero, raça e etnia, orientação sexual e geracional (CONAE, 2010, p. 135-136).

Além do mais, o documento mencionado determina que seja necessário criar uma política para os docentes que atuam no campo, “a fim de evitar uma alternância e, com isso, garantir um processo educativo sem interrupções e de qualidade” (CONAE, 2010, p. 139).

No contexto da educação do campo, dentre as alternativas que tem uma relação com tal realidade, encontra-se a Escola Família Agrícola, um elemento importante da educação do campo; nesse sentido, o CONAE (2010) prescreve que é preciso “Desburocratizar o acesso a recursos públicos para Escolas Famílias Agrícolas (EFAS)” (p. 137).

Registra-se que em 2008 o Ministério da Educação criou cursos de Licenciatura em Educação do Campo, mais adiante, no mandato de Dilma Rousseff (2012) esses cursos foram anexados ao Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). No entanto, Jesus (2015) afirma que somente uma política constituiu-

se com maior consistência, pois viabilizava a continuidade dos estudos dos Jovens e Adultos até o curso superior, no caso, o Pronera⁸. Apesar da maior viabilidade, a autora destaca que sua falha é não atender toda a população de assentados. Durante o Governo Lula (2002-2010), as matrículas nos cursos oferecidos pelo Pronera não chegavam a 300 mil, conforme os relatórios do INCRA.

É importante destacar também que neste período as escolas do campo apresentaram menores índices de escolaridade quando comparadas à educação ofertada no urbano. Para Jesus (2015, p. 178), “As escolas mais precárias estão no campo, sem laboratórios, água potável, energia elétrica, material didático adequado à cultura produzida pelos trabalhadores, dentre outros”.

Atrelado às conquistas da educação do campo, verifica-se no segundo mandato do Governo Lula o Decreto de nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, com abordagens sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O artigo 1º § 1º apresenta o entendimento sobre população rural, no qual são considerados:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

O decreto ainda define a escola do campo como:

[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

No artigo 12º deste decreto são apresentados os objetivos do Pronera, dentre eles estão: oferecer educação formal aos jovens e adultos que são beneficiados pelo Plano Nacional de Reforma Agrária; melhorar as condições de acesso à educação; proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação, seja para os estudantes, seja para os docentes.

Conforme Jesus (2015), na contramão deste contexto observa-se que é crescente o número de escolas do campo fechadas, aproximadamente 80 mil

⁸ O PRONERA é um programa nacional que propõe e apoia projetos voltados para a educação, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária (INCRA, 2020, p. 1).

escolas⁹, e um dos fatores está ligado ao fortalecimento do agronegócio no campo, o que acarreta também a expulsão das famílias e o aumento das crianças e jovens que se deslocam para realizar os estudos nas sedes dos municípios (JESUS, 2015).

A autora ainda destaca o descaso com a educação do campo, que para ela é reflexo da exploração das terras e dos agricultores. Por meio do agronegócio tem-se uma nova dinâmica de trabalho “que afasta cada vez mais os agricultores, ribeirinhos, extrativistas, das possibilidades de continuarem reproduzindo sua vida no campo” (SIVA, 2015, p. 178).

Ainda no Governo Lula observou-se o processo de luta em defesa da educação pública por parte dos educadores e o desejo de que novos projetos surgissem, como exemplo tem-se o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira.

O PRONERA, por meio de parcerias do INCRA com instituições públicas de ensino e instituições comunitárias de ensino, juntamente com governos estaduais e municipais oferecem projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária e tem como público-alvo de jovens a adultos de assentamentos reconhecidos pelo INCRA, os quais têm acesso aos cursos de educação básica, técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (PORTAL DO INCRA, 2019).

Por sua vez, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) auxilia na implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, direcionados especialmente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (PORTAL DO MEC, 2019).

Para a realização do PROCAMPO é necessário que as Universidades estejam organizadas, pois seus editais exigem que pelo menos 120 vagas de cada universidade sejam ofertadas anualmente. Entretanto, essa realidade fica comprometida, pois, segundo Jesus (2015), a universidade amplia o seu número de vagas, mas não garante que os docentes estejam capacitados para dar continuidade

⁹ Com base numa pesquisa realizada por Alentejano e Cordeiro no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica, confirma-se que foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro entre 1997 e 2018, somando quase 4 mil escolas fechadas por ano (2019, p. 1).

ao curso. Além disso, os cursos acabam tendo uma duração menor que as demais licenciaturas regulares e presenciais das universidades públicas.

No entanto, comparada a outras licenciaturas o PROCAMPO ainda não se configura como uma política que garante o total acesso daqueles que estão no campo, especialmente os docentes que já atuam nas escolas, além da discrepância entre o número de vagas e de docentes disponíveis para atuar nos cursos. Apesar de toda estrutura, organização e desenvolvimento da educação do campo, falta ainda a garantia de assistência e apoio por parte dos entes federados, para que, de fato, essas políticas sejam desenvolvidas com êxito.

Recentemente, em julho de 2019, a Comissão da Educação colocou o Pronera em discussão, visto que este programa foi responsável pela entrada de jovens do campo nas universidades. Em pauta os deputados ressaltaram a falta de orçamento para o programa, segundo eles, “o orçamento do Pronera passou de mais de R\$ 30 milhões (USD 5823972.51) em 2014 para menos de R\$ 100 mil (USD 194132.42) empenhados em 2019” (VALE, 2019, p. 1). É perceptível que se tem um enfraquecimento do programa ao longo dos anos, devido à mudança de governo, bem como a falta de assistências a esse programa.

Em defesa do Pronera enquanto política pública o coordenador do Núcleo Agrário propôs incluí-lo no orçamento de 2020 e juntamente com a Comissão da Educação e demais comissões realizarem um ato em favor desta política pública.

Diversos são os obstáculos enfrentados pela educação voltada para o campo. As escolas, por sua vez, enfrentam a falta de infraestrutura, formação, o longo percurso da residência até a escola e, por fim, a ideia de uma escola atrasada por estar alocada no campo.

No contexto atual, as escolas do campo encontram grandes desafios, muitas estão ameaçadas com o risco de serem fechadas; desde o ano de 2016 é possível observar um retrocesso na educação do campo, seja na qualidade de ensino, seja na contenção de verbas destinadas às escolas rurais, ou até mesmo a falta de investimento na formação dos docentes.

Em uma das matérias disponíveis no site¹⁰ Brasil de Fato, Moreira apresenta a opinião de Erivan Hilário, integrante do setor de educação do MST, ele destaca que “há uma política atrelada ao agronegócio cuja intenção é fechar as escolas do campo”

¹⁰ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/28/proposta-de-educacao-no-campo-de-bolsonaro-esta-alinhada-com-o-agronegocio>

(2019, p. 2). Salienta-se que desde 2002 mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas.

Observa-se que a concepção de educação do campo foi pensada mediante as lutas e iniciativas de movimentos populares que reivindicavam do Estado políticas públicas específicas para a população rural. A escola do campo foi uma conquista significativa tanto para os movimentos sociais, quanto para a população rural, contudo, os movimentos não têm por obrigação sustentar essas escolas. Como aponta Bezerra (BRASIL DE FATO, 2019), “é preciso desmitificar que as escolas do campo são do movimento, porque não são. As escolas são públicas e mantidas pelo estado ou município” (p. 3).

A educação do campo enquanto política pública apresenta um grande avanço em sua trajetória, entretanto, essa educação ainda caminha a passos lentos, pois são diversos os desafios a serem superados, como a formação dos profissionais que atuam nessa modalidade, políticas de fortalecimento da educação do campo, escola com infraestrutura adequada e propostas que dialoguem com a realidade do estudante, dentre outros. É inegável que a escola do campo constitui-se como um espaço de resgate da cultura do campo e que automaticamente proporciona aos sujeitos a reflexão sobre a sua realidade.

2.3 Contexto das EFAs na Educação do Campo

Ao se tratar de educação do campo é preciso pensar na relação existente entre escola e a vida no campo, uma vez que as escolas do campo visam contribuir de forma positiva na vida e no contexto da população que vive no campo. Nesse sentido, é imprescindível que as escolas do campo sejam pensadas e estruturadas conforme a realidade do campo. Para Queiroz (2011), a compreensão de escolas do campo vai além do espaço físico “onde se teoriza, onde se ‘ensina’, lugar do ‘ócio’. [...] se tornarão centros dinâmicos, de irradiação, de reflexão e instrumentos de transformação das pessoas e da realidade” (p. 38).

Como mencionado, os anos de 1960 e 1970 foram marcantes no contexto brasileiro, com a grande inserção do capital internacional na economia do país houve o aumento das contradições do capital nacional-desenvolvimentista. Conforme Queiroz (2011), essa penetração do capital internacional teve como resultado o crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de

esquerda e de grupos e entidades que desejavam fortes transformações na estrutura da sociedade.

Nesta quadra, a educação era vista como um importante instrumento capaz de propiciar no sujeito uma maior compreensão política e social, pode-se destacar também o surgimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no final da década de 1960, no estado do Espírito Santo – a primeira EFA que serviu de modelo para a criação de outras escolas.

A Escola Família Agrícola (EFA) e a Casa Familiar Rural (CFR) foram inseridas no contexto brasileiro na década de 1960, após uma experiência iniciada na França, onde se tem a origem das Maisons Familiales Rurales (MFR). Criada no ano de 1935, a MFR funcionava com um sistema de internato em que o educando alternava entre escola e convívio familiar e os pais dos estudantes pagavam um valor mensal.

A primeira MFR foi criada por moradores locais num momento em que as escolas convencionais não aceitavam jovens do espaço rural (SOUZA, 2008). Os agricultores que deram origem e levaram adiante a Maisons Familiales Rurales tinham como objetivo estabelecer estratégias para o desenvolvimento da comunidade rural, além de oferecer uma educação diferenciada para os jovens do campo. Segundo Souza (2008), os agricultores idealizaram uma escola que seus filhos não rejeitariam, pois ela estaria de acordo com as suas reais necessidades. A pretensão era criar um sistema de formação cuja responsabilidade seria dos pais e das forças locais. A princípio atendia somente quatro estudantes, pouco tempo depois o número subiu para quarenta.

Após seu surgimento, na década de 1930, as Casas Familiares Rurais foram inseridas no continente europeu, nos países da Itália, Bélgica e Espanha. Na África, mais precisamente no Senegal, e logo se espalharam pela América Latina, em países como Brasil, Chile, México, Paraguai, dentre outros.

Ricci (1999) traz em suas abordagens o contexto da França em meio à origem das MFRs. Ela expõe que as escolas francesas surgiram num momento em que o rural “já era fortemente afetado pela mecanização agrícola e enfrentava a crise de mercado e preços em vários produtos agrícolas, como leite e carnes” (RICCI, 1999, p. 06).

Logo, o surgimento da primeira EFA ocorreu na França como resultado do descontentamento dos agricultores com o modelo de educação que era oferecido a seus filhos; dessa forma, os agricultores almejavam uma escola que abarcasse as

especificidades do campo e fornecesse uma formação coerente aos jovens filhos desses agricultores.

Segundo Silva (2018), no Brasil a primeira Escola Família Agrícola surgiu no Espírito Santo, no final da década de 1960, mais tarde no ano de 1980, foram criadas no estado de Alagoas as Casas Familiares Rurais. Em conjunto, as EFAs e as CFRs são denominadas Centros Familiares de Formação por Alternância, que surgem com uma perspectiva de educação adequada às necessidades sociais e históricas do espaço rural, como afirma Nascimento (2005):

Entre outros objetivos os centros surgem como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades sociais e históricas a fim de minimizar o êxodo, desenvolver o campo, superar as condições de pobreza, abandono, entre outras mazelas existentes no campo, através de uma formação conscientizadora dos jovens e suas famílias junto as comunidades (NASCIMENTO, 2005, p. 23).

Uma característica marcante nas EFAs é a denominada pedagogia da alternância, esta expressão surge juntamente com a primeira EFA no contexto da França, uma metodologia que estrutura o processo de ensino e aprendizagem por meio da alternância, ou seja, o estudante vivencia dois espaços distintos: a escola e a propriedade familiar.

Dessa forma, a Pedagogia de Alternância chega ao Brasil quando o padre italiano Humberto Pietogrande visita algumas cidades brasileiras e nota o nível de pobreza e a falta de estrutura das pessoas residentes do campo. Mediante essa realidade, o padre retorna para a Itália em busca de soluções que possam mudar esta realidade. Como afirma Mattos (2010):

[...] por iniciativa do padre italiano Humberto Pietogrande que, ao fazer uma visita em 1964, a alguns municípios da região sul do Espírito Santo, percebeu o nível de pobreza e abandono em que vivia a população residentes nesse meio rural, na sua maioria, descendentes de italianos e alemães. Diante desse diagnóstico, o religioso retorna à Itália com o propósito de encontrar soluções para melhor desenvolver esse meio e as condições de vida dessa população (MATTOS, 2010, p. 65-66).

As EFAs resistiram no Brasil e atualmente são organizadas por associações de moradores, padres, agricultores e sindicatos rurais que visam promover a formação integral dos filhos de agricultores e de famílias residentes no campo, bem como o desenvolvimento do local onde estão inseridos, ofertando desde a Educação Básica até a Educação Profissional.

Conforme a lei nº 9.394/96, no artigo 23 da LDB, a pedagogia da alternância é estabelecida como uma das formas de organização da educação básica. É importante observar que a pedagogia da alternância desenvolvida pelos Centros Familiares de Formação por Alternância foi aprovada no Conselho Nacional de Educação em 15 de março de 2006. Com base no parecer do Ministério da Educação aprovado em 02 de fevereiro de 2006, a educação do campo é uma estratégia que acarreta o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, de modo que a pedagogia da alternância surge como a melhor alternativa para a educação básica.

Portanto, a Pedagogia de Alternância, criada na França em 1935, consiste em o estudante passar um determinado período vivenciando a escola e trocando experiências, e outro período na vivência em comunidade, interagindo e colocando em prática o conhecimento técnico adquirido na escola. Para tanto, a EFA promove atividades referentes à realidade dos estudantes e atrela a teoria à prática, oferece possibilidades para que o jovem se qualifique e possa permanecer no campo, de tal forma que provoque o desenvolvimento local, o conhecimento e a geração de renda.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS NA BAHIA

Mesmo com um leque de possibilidades, no Brasil, as mudanças no contexto da educação do campo são percebidas entre o final da década de 1980 e decorrer dos anos de 1990, e a educação como um todo ganha destaque na Constituição de 1988, ao ser tratada como um direito de todos. Além disso, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 verifica-se a importância e diversidade na modalidade educação do campo.

Como já dito ao longo do texto, a primeira experiência com a Escola Família Agrícola no Brasil ocorreu no ano de 1960. A utilização da pedagogia da alternância está presente em dois grupos: nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e nas Casas Familiares Rurais (CFRs). As EFAs e CFRs, no Brasil, ancoram-se em três associações: União das Escolas Familiares Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul (ARCAFAR-SUL), Associação Regional das Casas Familiares Rurais Norte e Nordeste (ARCAFAR-NORTE/NORDESTE). As referidas organizações proporcionam aos filhos de agricultores a escolarização em dois níveis, o ensino fundamental e o ensino médio técnico, sendo responsáveis pela contratação dos monitores atuantes na EFA, além da seleção das disciplinas técnicas.

No que diz respeito ao estado da Bahia, há 45 anos as EFAs fazem parte do cenário baiano, a primeira EFA foi implementada em 1975, no município de Brotas de Macaúbas. No estado da Bahia as EFAs são vinculadas a duas organizações: Associação das Comunidades e Escolas Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) e Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), ambas foram fundadas na década de 1990.

Apesar de suas peculiaridades, ambas associações adotam a pedagogia da alternância e visam construir um rural diferenciado, ao mesmo tempo buscam fortalecer e viabilizar suas propostas por meio de parcerias com outras instâncias de poder (CAVALCANTE, 2007).

Ao longo destes quarenta e cinco anos na Bahia, a implementação de EFAs foi ganhando espaço no território baiano, como se verifica no Quadro 1:

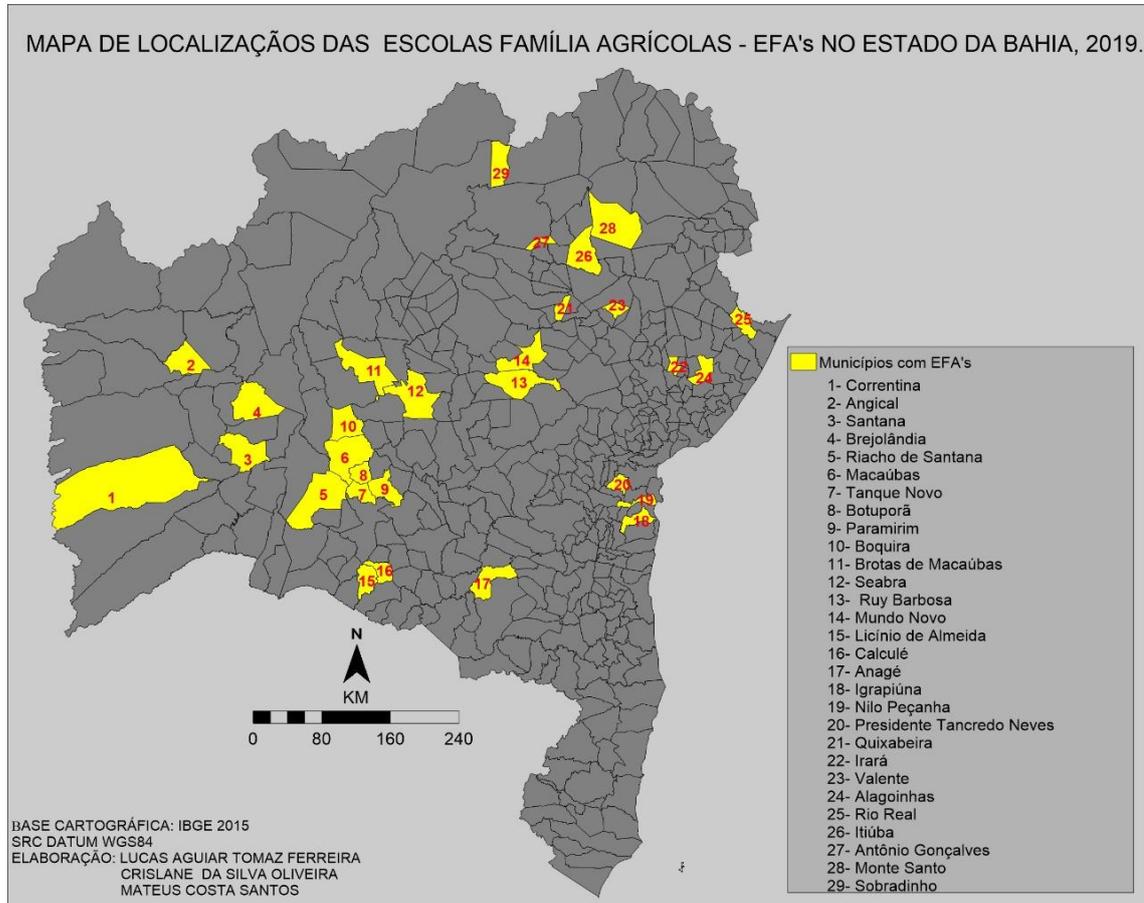
Quadro 1 - Escolas Famílias Agrícolas da Bahia (2019)

EFA	Município
Escola Família Agrícola de Correntina	Correntina
Escola Família Agrícola de José Nunes da Mata	Angical
Escola Família Agrícola de Riacho de Santana	Santana
Escola Família Padre Luís Lintner de Brejolândia	Brejolândia
Escola Família Agrícola de Riacho de Santana	Riacho de Santana
Escola Família Agrícola Regional	Brotas de Macaúbas
Escola Família Agrícola de Seabra	Seabra
Escola Família Mãe Jovina	Ruy Barbosa
Escola Técnica Família Agrícola Divina Pastora	Mundo Novo
Escola Família Agrícola de Licínio de Almeida	Licínio de Almeida
Escola Família Agrícola de Caculé	Caculé
Escola Família Agrícola de Anagé	Anagé
Casa Familiar Rural de Igrapiúna (CFRI)	Igrapiúna
Casa Familiar Agroflorestal do Baixo Sul da Bahia	Nilo Peçanha
Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves (CFRPTN)	Presidente Tancredo Neves
Escola Família Agrícola de Macaúbas	Macaúbas
Escola Família Agrícola de Tanque Novo	Tanque Novo
Escola Família Agrícola de Botuporã	Botuporã
Escola Família Agrícola de Paramirim	Paramirim
Escola Família Agrícola de Boquira	Boquira
Escola Família Agrícola de Irará	Irará
Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha	Valente
Escola Família Agrícola Região de Alagoinhas	Alagoinhas
Escola Família Agrícola do Litoral Norte - Rio Real	Rio Real
Escola Família Agrícola de Itiúba	Itiúba
Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves	Antônio Gonçalves
Escola Família Agrícola de Sertão (EFASE)	Monte Santo
Escola Família Agrícola de Sobradinho	Sobradinho
Escola Família Agrícola de Jaboticaba/Quixabeira	Quixabeira

Fonte: Diário Oficial da Bahia (2017).

O estado da Bahia conta com 29 EFAs, sendo 23 escolas da AECOFABA e 6 escolas da REFAISA. Cavalcante (2007) menciona em suas abordagens o ano de fundação de algumas escolas pertencentes à Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido: Alagoinhas (1982), Sobradinho (1989), Correntina (1994), Valente (1996), Monte Santo (1998) e Antônio Gonçalves (2002). O Mapa 2, adiante, apresenta a localização das Escolas Família Agrícola no estado da Bahia.

Mapa 2 - Localização das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no estado da Bahia (2019)



Fonte: Elaborado por Ferreira, Oliveira e Santos (2020) com base em IBGE (2015).

No mapa 2 é possível verificar a espacialização das EFAs na Bahia. Nota-se que há uma concentração de escolas (Macaúbas, Paramirim, Boquira e Botuporã) nos municípios da mesorregião centro sul baiano, especificamente na microrregião de Boquira e no território de identidade da Bacia do Paramirim.

Sabe-se que a agricultura familiar está presente em todo estado da Bahia, no entanto, é possível observar que na região extremo sul baiano não há presença marcante das EFAs, fato que pode ser explicado pelo início das primeiras Escolas Famílias Agrícolas na Bahia, sendo a primeira fundada no município de Brotas de Macaúbas, o que possibilitou a experiência e fundação de outras EFAs nos municípios próximos. Outro fator importante está relacionado com as características urbanas e rurais dos municípios.

3.1 A experiência da Escola Família Agrícola de Anagé-BA: Contextos e Práticas

A Associação da Escola Família Agrícola de Anagé (AEFAAN) está localizada na Fazenda Sertaneja, numa propriedade de 64 hectares a 2km da cidade de Anagé, município localizado no estado da Bahia, no Território de Identidade Sudoeste Baiano e pertence à rede Associação das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), sua sede fica em Riacho de Santana, porém cada EFA tem uma associação mantenedora, no caso da EFA de Anagé é a AEFAAN.

A Escola Família Agrícola no município de Anagé foi implementada em 06 de fevereiro de 2002 em parceria com a AECOFABA, a Prefeitura Municipal de Anagé e o Projeto Gavião.

Conforme Projeto Político Pedagógico da escola, a primeira reunião de planejamento sobre a AEFAAN ocorreu no escritório da AECOFABA localizada em Riacho de Santana-BA e contou com a participação de representantes das parcerias alicerçadas. Este encontro teve como objetivo articular decisões sobre o estabelecimento da EFA no município de Anagé. Sobre a criação da EFA de Anagé, o presidente da União das Associações do Município de Anagé (UAMA) expõe:

A EFA foi construída pelo projeto Gavião com recurso do governo do estado, através de uma parceria com o FIDA, quando se criou a escola aqui em Anagé a gente não tinha alunos, primeira escola na região, primeiro veio a construção da escola que foi feita pelo projeto Gavião, depois que se constituiu a associação para se tornar esta instituição mantenedora da escola (PRESIDENTE DA UAMA, 2020).

As atividades de adaptação da EFA ocorreram nos dias 18 e 19 de dezembro de 2001 no Colégio Municipal Rosalvo Avelar, pois as instalações da EFA em Anagé não estavam concluídas. Nesse período de adaptação, doze pessoas foram responsáveis pela realização desse evento, dentre elas estavam presentes representantes da AECOFABA, Pró-Gavião, SEMAE, monitores, pais de alunos e um professor municipal.

Durante a implementação da AEFAAN, foram realizados encontros e visitas a 19 comunidades e seus respectivos participantes. Segundo o Projeto Político Pedagógico da EFA elaborado em 2009, nesses encontros foram discutidos os seguintes temas:

- O que é uma EFA e qual o seu papel junto aos filhos dos pequenos agricultores;
- A importância dos pais no processo de formação dos filhos em parceria com a escola;
- A importância dos dirigentes e animadores de comunidades de base no acompanhamento e orientação dos alunos na sessão na família/comunidade, entre outros.

Esses encontros em torno da criação da EFA de Anagé mostram a preocupação com uma educação adequada para o espaço rural, que contribua para a permanência do jovem no campo. Nesse sentido, a EFA seria “uma oportunidade grande de acesso à educação, por funcionar em internato, tempo integral e sem desvincular o jovem de sua família, sua terra, etc.,” (PPP, 2009, p. 04). Ademais, utiliza-se da Pedagogia de Alternância, em que se tem um ensino direcionado para a realidade desse jovem.

As primeiras turmas de estudantes, no sistema de alternância, tiveram seu início em 1º de abril de 2002, após a conclusão das instalações da EFA (Foto 1). Eram duas turmas de 5º ano que ao total somavam 58 alunos, filhos de agricultores e oriundos dos municípios de Anagé e Caraíbas-BA.

Foto 1 - Fachada da Escola Família Agrícola de Anagé-BA (2019)

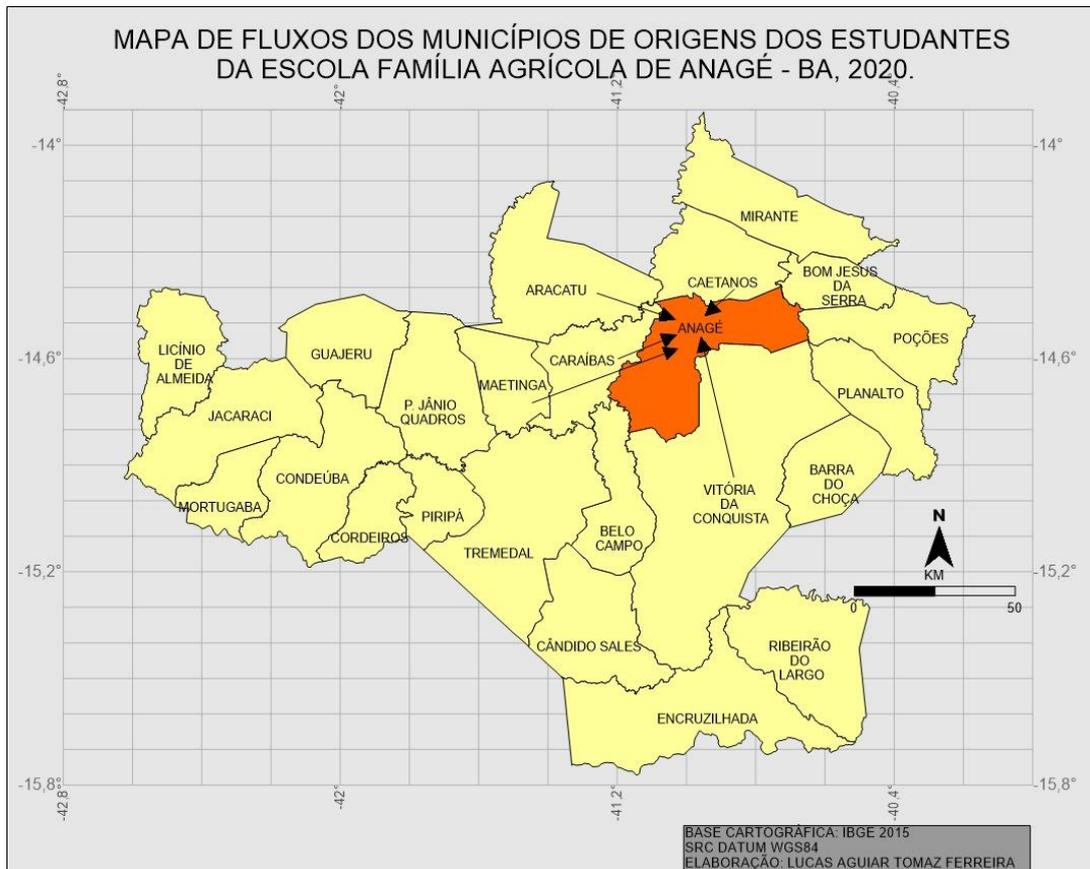


Fonte: Pesquisa de campo (2019).

De 2002 até 2020, a AEFAAN já formou 16 turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e em 2020 desenvolveu o seu décimo oitavo ano de atividade. Nos anos iniciais, a EFA trabalhava com um modelo de aceleração da educação, em que 8º e 9º ano eram ofertados juntos no mesmo período letivo para os estudantes, isso justifica o número de 16 turmas já formadas pela EFA. A escola recebe estudantes do próprio município e de outros municípios da Bahia, dentre eles estão: Anagé, Aracatu, Caraíbas, Caetanos, Maetinga e Vitória da Conquista, que estudam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando 76 alunos, em 2019.

São eles filhos de agricultores familiares, distribuídos em quatro turmas que se dividem em dois ciclos, a cada quinze dias esse ciclo se renova, a denominada Pedagogia da Alternância. O Mapa 3 mostra o fluxo dos municípios de origem dos estudantes no ano letivo de 2019.

Mapa 3 - Fluxo dos municípios de origem dos estudantes da EFA de Anagé-BA



Fonte: Ferreira (2020) com base em IBGE (2015).

Os alunos matriculados na EFA são oriundos de municípios próximos a Anagé. Com exceção de Maetinga, todos os municípios (Caraíbas, Caetanos, Aracatu e Vitória da Conquista) limitam-se com o território de Anagé.

A equipe de gestão e administração da AEFAAN é composta por diretor, coordenador pedagógico, monitores/professores, secretária e equipe de apoio.

Durante o ano letivo são oferecidas capacitações aos monitores, para garantir melhoria na qualidade do ensino da EFA. Conforme o PPP da escola, a formação de monitores ocorre em três momentos específicos:

- A princípio ocorre uma formação inicial para monitores realizada a cada dois anos pela AECOFABA e pela União Nacional das Escolas Famílias agrícolas (UNEFAB), com carga horária de 600 horas, destaca-se que essa formação é de caráter obrigatório a todos monitores que iniciam o trabalho na EFA;
- Duas vezes ao ano também são oferecidos cursos de formação continuada pela AECOFABA, com carga horária de 80 horas;
- A AECOFABA ainda realiza visitas de assessoria pedagógica três vezes ao ano e totaliza uma carga horária de 48 horas.

Diante da parceria alicerçada entre escola e comunidade, a instituição, além de oferecer uma formação aos estudantes, preocupa-se também em formar os seus pais, dessa forma ocorrem três encontros anuais com os pais em que são abordados os respectivos temas: Pedagogia de Alternância, Associativismo e orientação técnica e familiar.

Visto que o espaço rural está em constante transformação, tanto o Projeto Político Pedagógico da EFA, quanto as formações oferecidas pela AECOFABA devem ser atualizadas a fim de que possam acompanhar tais transformações.

Quanto à modalidade de ensino, a EFA de Anagé é considerada uma Escola Privada Comunitária de Ensino Fundamental voltada para educação do campo. Através da Pedagogia de Alternância a escola passou a executar o sistema de internato, enquanto duas turmas (6º e 9º) passam 15 dias na escola fundamentados na teoria, outras duas turmas (7º e 8º) passam 15 dias em comunidade com suas famílias a fim de aplicarem os conhecimentos adquiridos à prática do campo. Nesse processo, escola e família assumem importante papel, ambas participam ativamente

da educação do jovem. O Quadro 2, a seguir, detalha a distribuição dos estudantes da EFA de Anagé-BA por série em 2019.

Quadro 2 - Distribuição dos estudantes da EFA de Anagé-BA por série do ano letivo de 2019

Série	Estudantes
6º ano	27
7º ano	21
8º ano	16
9º ano	12

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

O quadro 2 apresenta uma diferença em relação à distribuição da quantidade do número de alunos por série. Percebe-se que as séries iniciais do Ensino Fundamental II possuem maior número de estudantes em comparação com os anos finais, o que evidencia um decréscimo. Esse decréscimo pode ser explicado pela desistência de alguns estudantes, por questões familiares, não identificação com a metodologia e distância escola-casa, ou até mesmo a migração da família.

A respeito da infraestrutura, a escola conta com uma secretária, duas salas de aula, uma biblioteca com mais de 1000 livros, uma cozinha, uma dispensa, um refeitório, uma lavanderia, sete dormitórios, banheiros masculinos e femininos no pátio da escola e conjuntos de banheiros masculinos e femininos próximos aos dormitórios, duas casas para monitores, um almoxarifado, um quiosque, um laboratório de informática, um depósito para apicultura, um galpão para máquinas e uma garagem.

A Foto 2, mostra imagens das turmas da EFA de Anagé-BA do 6º ao 9º ano colhidas na pesquisa de campo, em 2019.

Foto 2 - Turmas do 6º ao 9º ano da EFA de Anagé-BA (2019)



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Na área externa, a instituição conta com uma propriedade ampla onde são encontrados: pomar, aprisco, curral, hortas com irrigação, área para pastagens, apiário, aviário, pocilga e um campo para os momentos de lazer e esporte.

Para o presidente da União das Associações do Município de Anagé (UAMA), esta EFA possui uma relação significativa com a produção agrícola do município, pois, por meio do estudo empírico, o estudante passa a desenvolver atividades de produção em sua propriedade, baseadas em técnicas agrícolas que trazem para a produção e para os agricultores resultados positivos.

Nessa perspectiva, o presidente do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar (SINTRAF) também aponta como aspecto positivo os aprendizados teóricos e práticos adquiridos através da EFA e que os influenciam na produção agrícola, tanto das famílias dos estudantes quanto do município em geral. Ele destaca a relevância do ensino e aprendizagem da EFA para aqueles que desejam cursar o ensino superior, especialmente o curso de agronomia: “[...] quando eles concluem o ensino técnico agrícola, levam consigo uma visão agroecológica, de defesa do meio ambiente” (PRESIDENTE DO SINTRAF, 2020), bem como o conhecimento sobre técnicas agrícolas.

A instituição apresenta em sua propriedade laboratórios de produção, dentre eles estão: apicultura, suinocultura, horticultura, ovino caprinocultura e pomares de banana, limão e outros, o que garante uma diversidade relevante na produção. A esse respeito, o presidente da UAMA classifica esses laboratórios como áreas de experimento e demonstração, em que o aluno se beneficia dos conhecimentos adquiridos nessas áreas, e não somente os estudantes, mas os pais e a comunidade também desfrutam dessa oportunidade.

As Fotos 3 e 4, adiante, apresentam as áreas de cultivo ou, conforme o presidente da UAMA, áreas de experimentos.

Foto 3 - Área de cultivo da EFA de Anagé-BA (2019)



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Foto 4 - Viveiro de mudas do umbu gigante da EFA de Anagé-BA (2019)



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

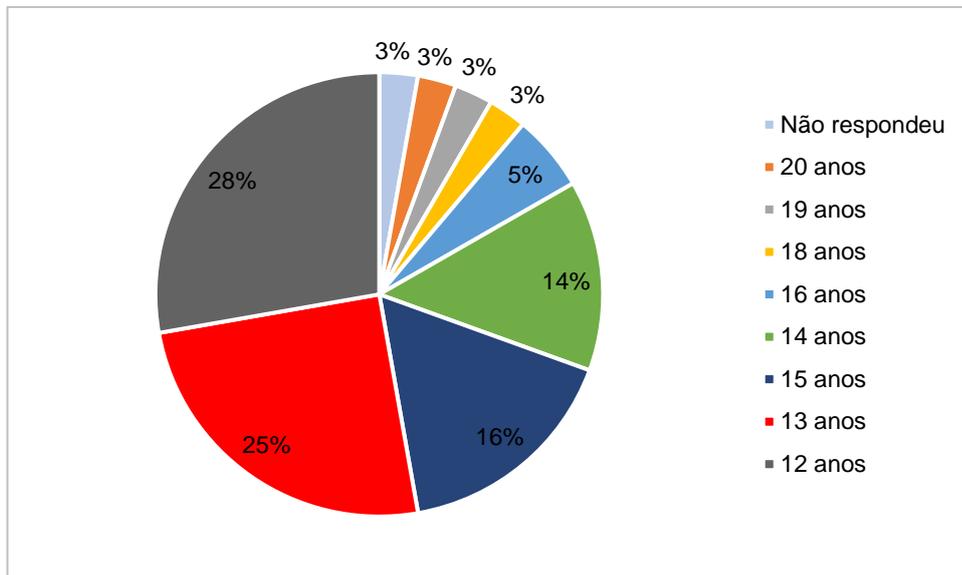
Como dito anteriormente, o objetivo da EFA de Anagé é propiciar aos jovens do campo uma educação em conformidade com seu cotidiano, com a realidade familiar e com a sua convivência em comunidade, de forma que se privilegie a identidade cultural desses jovens. Essa formação por meio da realidade do estudante é realizada mediante a execução da Pedagogia da Alternância, uma metodologia que vai além dos muros da escola e que contribui para a transformação do meio e da sociedade.

Segundo o PPP disponibilizado pela escola, a Pedagogia da Alternância adotada pela escola é a estratégia pedagógica e metodológica mais adequada à formação daqueles que se encontram no mundo do trabalho, ou vão se preparar para ele, especialmente porque este modelo de formação fora bem-sucedido em outros países.

3.1.1 Perfil dos agriculinos da Escola Família Agrícola de Anagé-BA

Em relação ao grupo estudantil da EFA de Anagé-BA, a amostra da pesquisa foi composta por 37 indivíduos de um universo de 77 estudantes, sendo 25 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades que variam de 12 a 20 anos, como mostra o Gráfico 1, seguinte.

Gráfico 1 - Idade dos estudantes da EFA de Anagé-BA (2019)

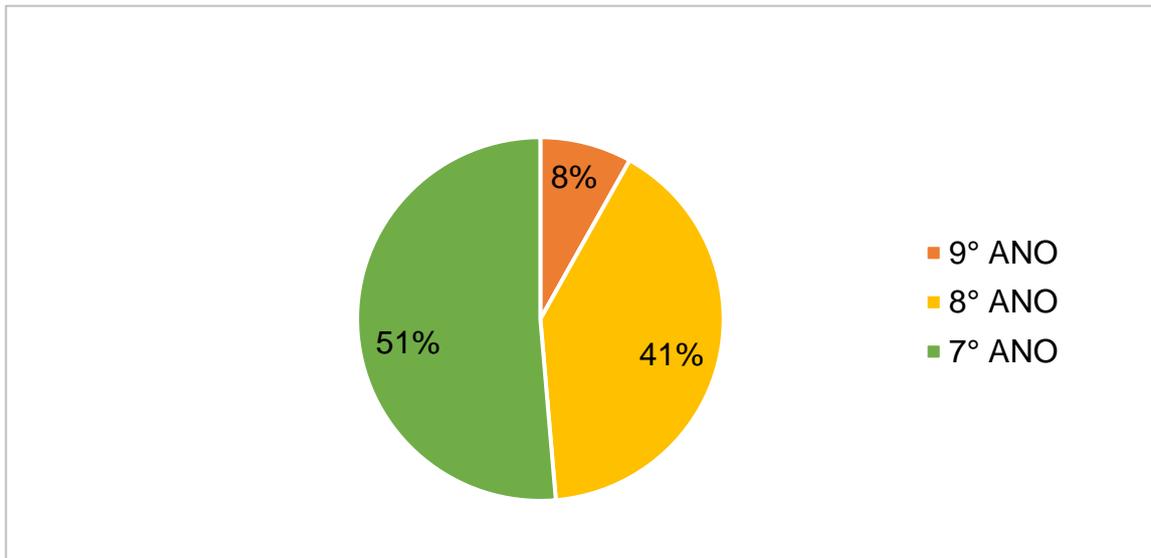


Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Em relação à idade, a maioria, que corresponde a 53% dos estudantes, encontra-se na faixa etária entre 12 e 13 anos, são os estudantes do 7º ano, no entanto, apenas um estudante com idade de 13 anos pertence ao 8º ano. Na faixa etária entre 14 e 20 anos estão os estudantes do 8º e 9º ano. Vale destacar que um dos estudantes com 15 anos e outro com 16 cursam o 7º ano.

A aplicação dos questionários ocorreu em dois momentos específicos, no decorrer das visitas realizadas à EFA de Anagé e durante a culminância do Projeto de Extensão “Educação do campo e agricultura familiar: diálogos da Escola Família Agrícola de Anagé/BA”, período em que os estudantes dos 6º e 9º ano estavam em alternância. Dessa forma, os questionários foram aplicados às turmas do 7º e 8º ano e aos educandos do 9º ano presentes no evento, distribuídos conforme mostra o gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Ano escolar dos estudantes entrevistados, EFA de Anagé-BA (2019)



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Ao observar o gráfico 2, é possível constatar que a quantidade de educandos na turma do 9º ano é menor, algo compatível com a realidade escolar da AEEFAN. Segundo informações obtidas em diálogos com os docentes, há três fatores que justificam a menor quantidade de educandos nessa turma: o primeiro justifica-se pela desistência dos estudantes ao longo do percurso, o outro fator estaria relacionado à idade dos estudantes, visto que estes já estavam com idade superior a 18 anos e necessitavam ingressar no mercado de trabalho, aspecto que acarreta a desistência do estudante. O último elemento estaria ligado ao regimento da escola, uma vez que ele não permite que alunos de outras instituições ingressem diretamente no 9º ano, mas somente até o 8º ano. O Quadro 3, seguinte, detalha o tempo dos estudantes na EFA de Anagé em 2019.

Quadro 3 - Tempo dos estudantes na EFA de Anagé-BA (2019)

Tempo de AEFAAN	Estudantes	Porcentagem
5 anos	05	14%
4 anos	04	11%
3 anos	06	16%
2 anos	16	43%
1 ano	06	16%

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Por meio da análise dos dados do quadro 3, é possível constatar que 14% dos entrevistados, o que equivale a cinco educandos, estão há cinco anos na AEFAN, ou seja, há mais tempo na vivência da Pedagogia da Alternância, esse aspecto também revela que estes educandos são repentes, pois a instituição fornece apenas o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) equivalente a quatro anos letivos. Quando se observam os questionários nota-se que essa repetência ocorre principalmente no 8º ano.

De acordo com os docentes, esse fato é característico do 8º ano devido ao baixo rendimento escolar dos estudantes nessa série. Ademais, a instituição opta, quando necessário, por reprovar o estudante no 8º ano para que ele adquira uma base e esteja preparado e qualificado a prosseguir para a série seguinte. Além disso, a reprovação no 9º ano não é comum na escola, uma vez que este fator pode provocar a exclusão do estudante na série.

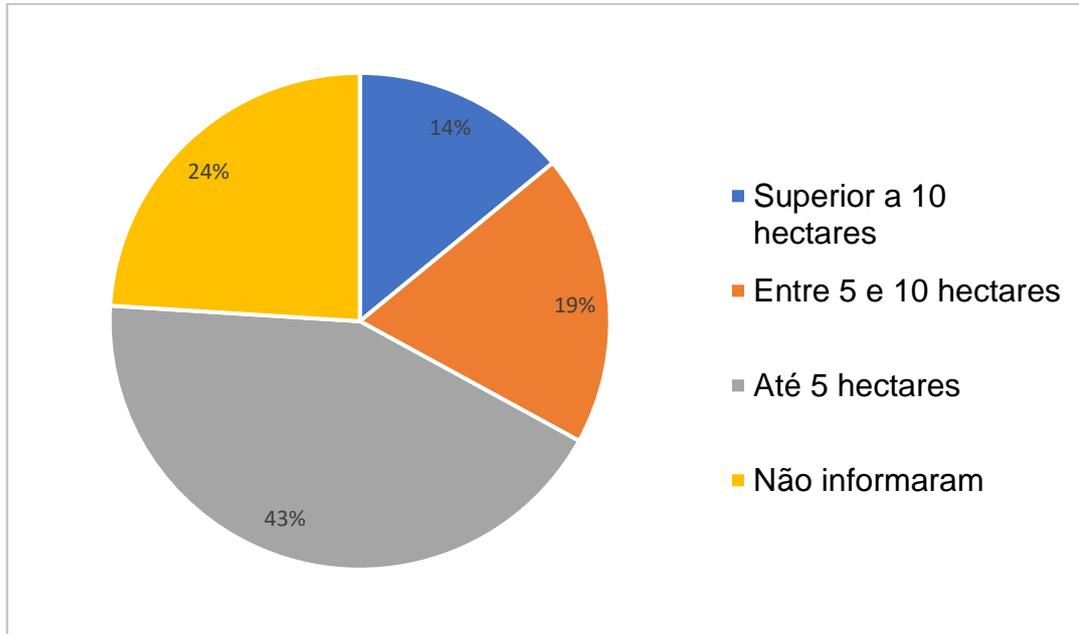
No entanto, cerca de 16% dos estudantes tinham apenas um ano de experiência com a Pedagogia da Alternância, o que corresponde a seis estudantes que adentraram a escola no ano de 2018, e grande parte dos entrevistados já estavam na escola há dois anos, o que equivale a 43% dos estudantes.

Dada a importância da agricultura familiar como uma atividade significativa para a renda de muitas famílias do município de Anagé, observa-se que o número de estudantes da EFA é relativamente pequeno, somando 77 ao total, além dos motivos já mencionados, vale destacar também que a procura pela educação do campo ainda ocorre de forma tímida, fato que pode ser explicado pela falta de conhecimento da existência da EFA de Anagé e por uma educação que ainda se encontra fragilizada.

A EFA é uma instituição que tem sua proposta pedagógica voltada para a realidade do campo, nesse sentido, os estudantes da AEFAN, em sua maioria, são oriundos do espaço rural; dos 37 entrevistados, somente 2 estudantes residem no espaço urbano do município de Anagé, os demais residem no espaço rural dos seguintes municípios: Anagé, Aracatu, Caraíbas e Caetanos.

Quanto à relação com a Agricultura Familiar, 95% dos estudantes afirmam serem filhos de agricultores e apenas 5% afirmam que sua família não possui vínculo com a agricultura. Quando questionados sobre o tamanho da propriedade da família em hectares, foram obtidas as informações conforme mostra o Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Tamanho das propriedades dos estudantes da EFA de Anagé-BA (2019)

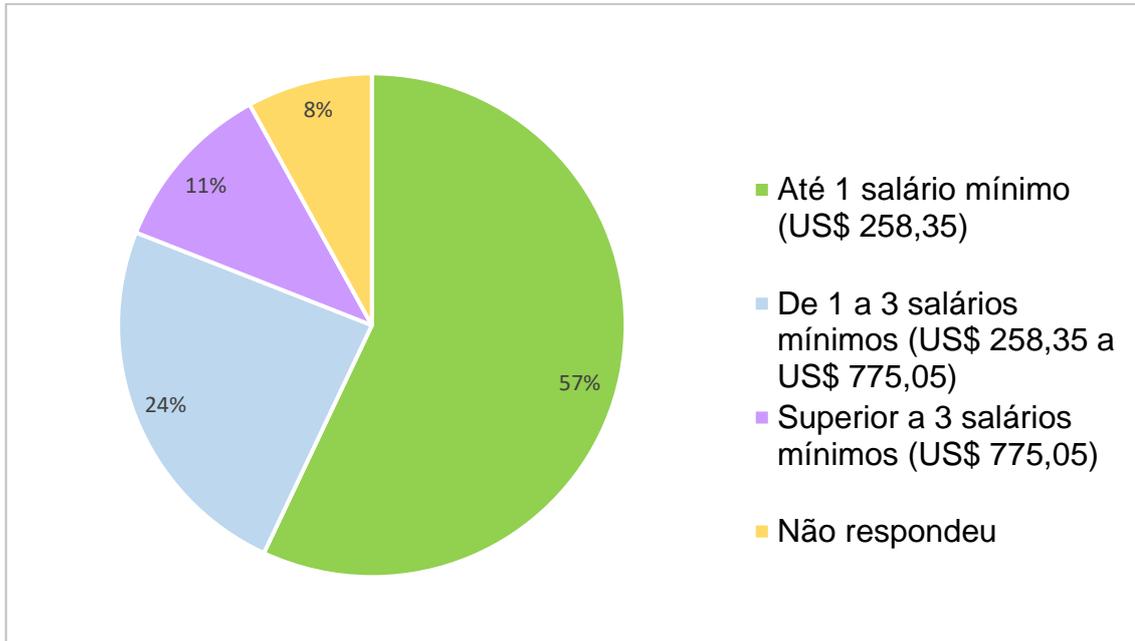


Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Ao tomar como base a classificação do Governo Federal institucionalizada na Lei nº 11.326/2006 da Constituição Brasileira, os pais dos educandos da AEFAAN podem ser considerados agricultores familiares, pois detêm área que equivale a um módulo fiscal (Bahia), renda originária das atividades desenvolvidas na propriedade e utilizam como mão de obra membros da família, portanto, apresentam os parâmetros apontados pela Lei. Vale salientar que no município de Anagé o valor do módulo fiscal corresponde a 35 hectares.

No que diz respeito à renda familiar, observa-se no Gráfico 4, que se segue, que 57% dos estudantes informaram possuir renda menor ou igual a um salário-mínimo e 11% dos questionados afirmaram possuir renda familiar superior a três salários-mínimos.

Gráfico 4 - Renda mensal familiar dos estudantes, EFA de Anagé-BA (2019)

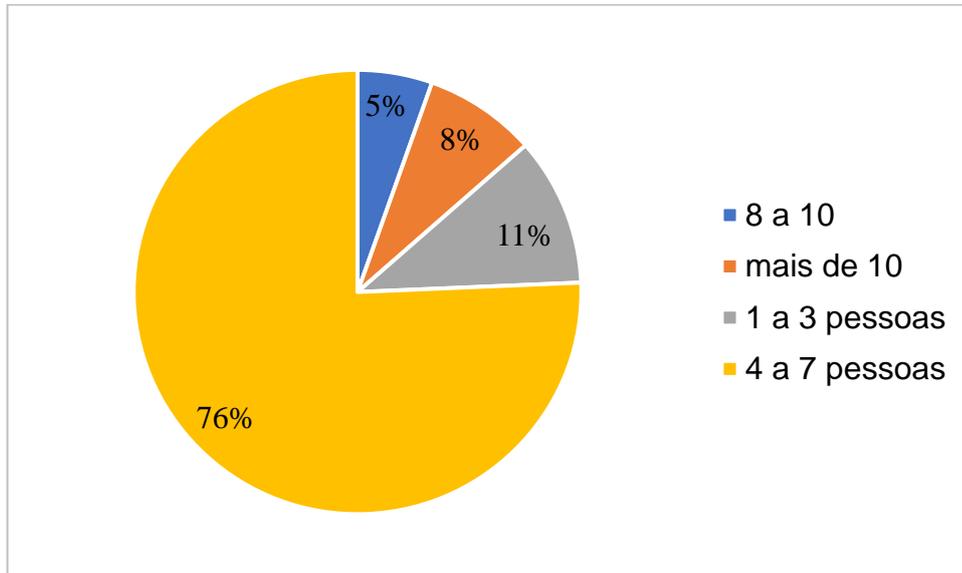


Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Quanto à origem das fontes de renda da família, verificou-se que da amostra dos estudantes entrevistados 41% obtém renda familiar tanto da Agricultura Familiar quanto do Programa Social – Bolsa Família, ou trabalhos autônomos e Bolsa Família, no entanto, há famílias com apenas uma fonte de renda: 22% Agricultura Familiar, 22% assalariado, 11% Programa Social – Bolsa Família, 2% trabalho autônomo e 2% Aposentadoria Rural.

O Gráfico 5, por sua vez, mostra que quase 90% das famílias dos estudantes da EFA de Anagé são constituídas por mais de 4 pessoas em seus núcleos familiares e que residem na mesma casa, o que pode indicar um número mínimo de 2 filhos; desses 90%, verifica-se que 8% ultrapassam o número de 10 componentes na família.

Gráfico 5 - Número de pessoas por residência dos estudantes da EFA de Anagé-BA (2019)



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Em relação às atividades exercidas pelos estudantes fora do ambiente escolar, foi possível constatar que 57% dos entrevistados ora exercem atividades remuneradas que se somam à renda familiar ao final do mês, ora exercem atividades não remuneradas, mas que são de grande relevância para a organização do trabalho familiar, visto que grande parte das famílias obtém renda por meio dos trabalhos desenvolvidos no campo. O Quadro 4, a seguir, detalha as atividades descritas pelos educandos como remuneradas e não remuneradas.

Quadro 4 - Atividades exercidas pelos educandos da EFA de Anagé-BA (2019)

Atividades remuneradas	Atividades não remuneradas
Ajudante de pedreiro	Agricultor
Embalar biscoito	Capinar e plantar
Frete	Cuidar de animais
Polinizar	Molhar hortas

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Neste contexto, é possível constatar que as atividades não remuneradas correspondem às atividades em que os estudantes auxiliam a própria família na manutenção da propriedade. Quanto às atividades remuneradas, são aquelas que contribuem para o acréscimo da renda familiar ou até mesmo para o próprio consumo,

e muitas vezes não são registradas na carteira de trabalho, ou seja, atividades informais.

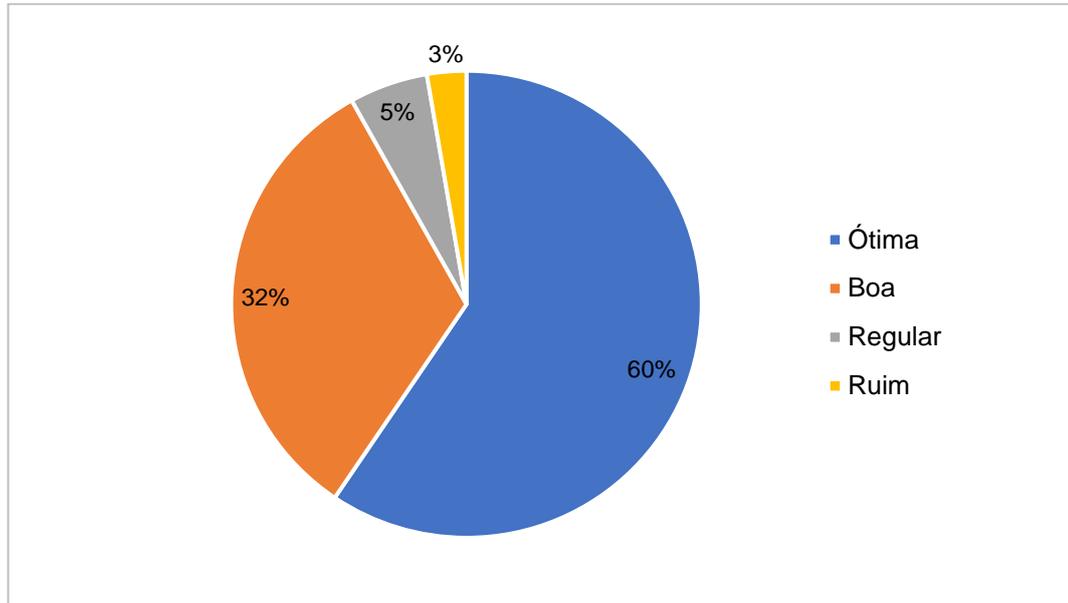
A Escola Família Agrícola tem como propósito oferecer ao educando uma formação que valoriza o seu modo de vida e, ao mesmo tempo, contribuir para sua formação pessoal e profissional. Nesse sentido, os estudantes destacaram os motivos pelos quais escolheram estudar na EFA de Anagé, dentre eles estão: 67% influência da família, 24% metodologia de ensino, 3% vida profissional, 3% outros e 3% não respondeu.

Quando questionados sobre a diferença da AEFAAN para as demais escolas, todos os estudantes afirmaram que a escola é sim diferente das outras escolas do município e justificaram que a instituição por meio da metodologia diferenciada propicia um convívio que vai além da sala de aula, eles se tornam uma família. Para a maioria dos entrevistados, o quadro de disciplinas conjuntamente com a metodologia “Pedagogia da Alternância” é o que torna a EFA diferente das outras instituições. Dessa forma, na perspectiva dos estudantes registra-se:

A EFA é uma escola que tem muitas técnicas diferenciadas, algumas matérias que não têm em outras escolas, como zootecnia, agricultura, economia doméstica e engenharia rural. A EFA para mim não é só uma escola, é a minha segunda casa, minha segunda família, pois os monitores são verdadeiros pais e cuidam da gente como se fossemos seus filhos mesmo, eles são muito cuidadosos com a gente, quando a gente precisa eles estão sempre nos ajudando (ESTUDANTE A).

Em relação à metodologia adotada pela Escola Família Agrícola de Anagé, os estudantes consideram-na positiva, uma vez que 60% dos entrevistados declaram que a metodologia é ótima; cerca de 14 estudantes, o que corresponde a 37% dos jovens, consideram que a metodologia pode ser classificada entre boa a regular. Apenas 3% dos entrevistados não estão satisfeitos com a metodologia utilizada pela escola, contudo não justificaram o seu ponto de vista. Esses dados estão evidentes no Gráfico 6, em que os educandos opinam sobre a metodologia da EFA de Anagé.

Gráfico 6 – Avaliação dos estudantes da metodologia da EFA (2019)



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Dos 97% estudantes que avaliaram a metodologia da escola na variação de ótima a regular, destacam-se as mais variadas justificativas, para alguns o fato do educando poder vivenciar 15 dias na instituição, a fim de aprender as técnicas adequadas para se aplicar no campo por meio das aulas práticas e, simultaneamente, poder trocar experiências com os colegas é o que torna a metodologia tão positiva na escola.

Não obstante, os demais estudantes evidenciam o Plano de Estudo (PE) como uma atividade de relevância para o processo de ensino e aprendizagem viabilizada pela metodologia Pedagogia da Alternância. O Plano de Estudo é uma atividade curricular das Escolas Famílias Agrícolas e se destaca como um dos instrumentos mais importantes da Pedagogia da Alternância, ele é elaborado por meio de diálogos entre comunidade e escola que juntas discutem e pré-estabelecem os temas que serão trabalhados no decorrer do ano letivo. Este instrumento é levado para casa quando o estudante finaliza o período de alternância na escola; no formato de questionário, ele agrega temas voltados para a realidade da comunidade, dentre eles estão: políticas públicas, o acesso à água, a infraestrutura, o associativismo e a cultura local.

Verifica-se a relevância desse instrumento quando se torna possível integrar a vida em comunidade e a família do educando com a EFA. A adaptação do currículo da EFA à realidade dos estudantes ocorre mediante o Plano de Formação que

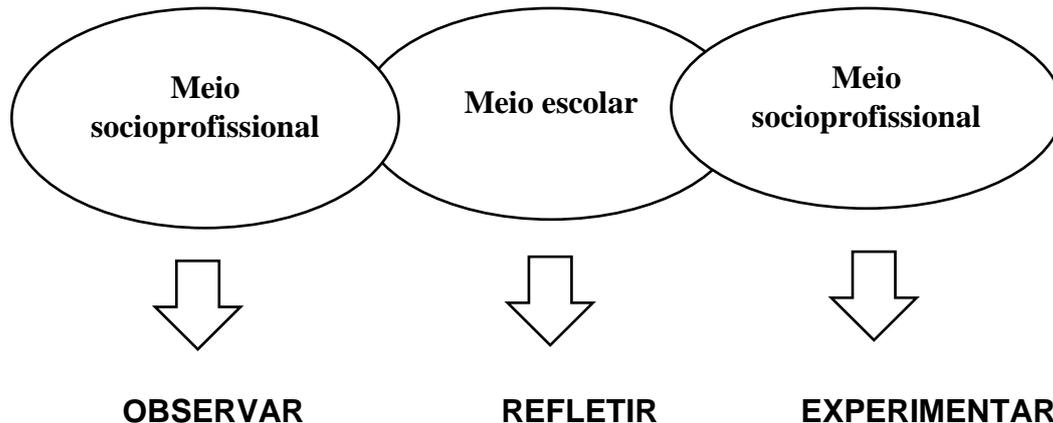
estabelece os períodos de alternância na Instituição e no meio familiar/comunidade, este plano tem com um dos fundamentos o Plano de Estudo. Para a sua efetivação, o Plano de Formação (PF) deve considerar o contexto social, político, econômico e cultural de cada localidade, ao considerar esses elementos o Plano de Formação torna-se particular de cada escola. Segundo Nascimento (2005), o PF tem como objetivos:

Articular os saberes da vida do jovem rural com os saberes do programa oficial; associar os conteúdos profissionalizantes (técnicos) e os conteúdos gerais, humanísticos; facilitar a aprendizagem dos alunos/as; acompanhar de forma personalizada cada jovem tanto na EFA, quanto no meio da construção do ser, do saber, da convivência e da vocação profissional; ajudar na construção do projeto de vida (NASCIMENTO, 2005, p. 295).

Nessa direção, quando questionados sobre os conteúdos desenvolvidos pela EFA de Anagé, 89% dos estudantes afirmam que tanto o conteúdo teórico quanto o conteúdo prático estão próximos a sua realidade. Para eles, as técnicas desenvolvidas nas aulas práticas atreladas aos conteúdos ministrados em sala são pensadas de forma que as famílias consigam aplicar em sua propriedade. Além disso, o conteúdo vinculado à realidade proporciona ao educando a possibilidade de formar um pensamento mais crítico e reflexivo sobre o espaço rural, no qual ele está inserido. Apenas 11% consideram que o conteúdo não condiz com a sua realidade.

O ensino da Escola Família Agrícola é ministrado de forma interdisciplinar, ele é estruturado em nove disciplinas que são desenvolvidas ao longo do ano letivo, tendo como base o Plano de Estudo. Em sua essência, o ensino da EFA atrela os conhecimentos teóricos aos saberes práticos (advindos da família e da comunidade), estes são estabelecidos dentro de uma perspectiva dialética “ação-reflexão-ação”. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da EFA de Anagé (2009), o ensino da escola engloba três momentos específicos, conforme ilustra o Organograma 1, apresentado a seguir.

Organograma 1: O ensino por meio da “ação-reflexão-ação”



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

O esquema acima mostra que o ensino da EFA ocorre em três etapas interligadas: primeiramente no meio socioprofissional familiar, no qual o estudante detém o conhecimento através da observação. No meio escolar, os educandos, por intermédio dos saberes sobre a agropecuária e a formação geral, constroem os conhecimentos teóricos e práticos. De volta ao meio socioprofissional familiar, os estudantes contam com o apoio da família e da comunidade para realizar a coleta de dados referentes a seu meio, o espaço rural.

Sabe-se que a alternância entre escola e casa ocorre há cada quinze dias. Nesse período, os estudantes levam para casa questões a serem discutidas em família ou até mesmo com a comunidade, essas questões são encaminhadas por meio do Plano de Estudo ou também denominado Caderno da Realidade, um importante instrumento da Pedagogia da Alternância.

A análise de todo o processo ensino e aprendizagem na EFA de Anagé revela que a educação pautada na Pedagogia da Alternância valoriza as experiências vivenciadas na escola, na família e na comunidade como elementos essenciais para a formação dos sujeitos que vivem no espaço rural.

3.1.2 A EFA de Anagé e suas relações sociopolítica e econômica

A EFA não pode ser caracterizada como uma instituição isolada, muito pelo contrário, além de tentar promover o estreitamento das relações na comunidade escolar, a EFA busca também dialogar com outras instituições e permite-se

representar nos espaços de discussões existentes no município, no Território de Identidade Sudoeste Baiano e mesmo na escala estadual.

Com o intuito de conhecer a dinâmica da pedagogia da alternância da EFA de Anagé, como já apresentado na metodologia, foi realizada a ação “Educação do Campo e Agricultura Familiar: Diálogos da Escola Família Agrícola de Anagé-BA” no dia 05 de junho de 2019 e contou com a participação de estudantes, professores e funcionários da EFA, pais dos estudantes, agricultores familiares, egressos da EFA, integrantes dos movimentos sociais, representantes do poder público, Associações de produtores rurais, Sindicatos de trabalhadores rurais, Organizações da sociedade civil, estudantes e docentes da UESB.

As discussões tiveram como foco a relação entre a Escola Família Agrícola e o espaço rural no município de Anagé. O dia dedicado a esta ação para compor o presente texto dissertativo iniciou-se às 08:00 e finalizou-se por volta das 17:00. Após a abertura foi realizado um painel com o tema: Espaço Rural e agricultura Familiar: O Papel da Escola Família Agrícola (EFA), esse momento contou com a participação do professor Miguel Bonumá Brunet do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, o agricultor familiar José Reinaldo, os egressos da EFA de Anagé Mateus Costa e Andreia Santos e o professor Valdemiro Conceição Junior da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A Foto 5, mostra alguns momentos da mesa de abertura do evento.

Foto 5 - Mesa de abertura do evento: Diálogos da Escola Família Agrícola de Anagé-BA, EFA de Anagé-BA (2019)



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

A ação também propiciou diferentes espaços de integração por meio da dinâmica de Grupos de trabalho (GT), ilustrados na Foto 6, adiante, com as seguintes temáticas:

- GT 1 – Educação do campo: o quê que a EFA tem?;
- GT 2 – Pedagogia da Alternância e Agricultura Familiar;
- GT 3 – A EFA e suas potencialidades: Experiências dos alunos egressos;
- GT 4 – Pensar a educação do campo: desafios e perspectivas para a EFA de Anagé-BA.

Foto 6 - Grupos de trabalhos, Evento: Diálogos da Escola Família Agrícola de Anagé-BA (2019)



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Cada grupo sistematizou suas informações em um painel com os posicionamentos dos participantes, em seguida ocorreu o momento de socialização das discussões de cada GT. No primeiro GT, a discussão foi pautada no questionamento “O quê que a EFA tem?”. Como resposta, os participantes destacaram a EFA como uma escola diferenciada que atrela a teoria à prática, com disciplinas distintas e técnicas voltadas para o campo.

O grupo apontou que a EFA de Anagé desperta nos estudantes o desejo de continuar os estudos e tornou-se um espaço de conhecimento e afeto, com destaque para as relações interpessoais, a proximidade entre professor e aluno.

O segundo GT, intitulado “Pedagogia da Alternância e a Agricultura Familiar”, destacou a participação dos familiares dos estudantes na discussão e estruturação do Plano de Estudo e a relação de pertencimento do estudante com a escola. Por meio da Pedagogia da Alternância os estudantes podem compartilhar as experiências vivenciadas na escola com sua família, uma forma de atrelar a teoria à prática. Os alunos presentes no GT apontaram que a metodologia da escola prepara o sujeito para a vida, com o período da alternância na escola eles adquirem não somente o conhecimento, mas responsabilidade e consciência da realidade, bem como desperta

no aluno um novo olhar para a relação com o meio ambiente, diferente da escola convencional. As formações oferecidas para a comunidade escolar foram destacadas como ponto positivo, dentre elas estão: Formação sobre a Agricultura Familiar e Formação sobre a Escola Família Agrícola.

No GT 3, intitulado “A EFA e suas potencialidades: Experiências dos alunos egressos”, os participantes, em sua maioria egressos da EFA de Anagé, ressaltaram que a instituição promoveu uma formação profissional por meio do ensino contextualizado que valoriza a identidade do rural; na convivência escolar os estudantes adquirem responsabilidade, tornam-se mais proativos e organizados e, aprendem valores como respeito e convivência em grupo. De modo geral, a EFA propicia oportunidades no seu lugar, no município, reduz o êxodo rural e incentiva a formação continuada. A Foto 7, a seguir, mostra as apresentações dos painéis produzidos nesses GTs.

Foto 7 - Apresentações dos painéis produzidos nos grupos de trabalhos, Evento: Diálogos da Escola Família Agrícola de Anagé-BA (2019)



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

O GT 4, por sua vez, trouxe o debate sobre: “Pensar a educação do campo: desafios e perspectivas para a EFA de Anagé-BA”. Nesse grupo, os participantes

esquematizaram dois painéis, o primeiro aborda os desafios enfrentados pela EFA e o segundo as perspectivas, conforme sistematização no Quadro 5, seguinte.

Quadro 5 - Desafios e perspectivas para a EFA de Anagé-BA (2019)

Desafios	Perspectivas
Diálogo com o poder público	Aumentar a aproximação com as associações
Interação da EFA com a comunidade (população) e associações	Criação de feiras com produtos da EFA
Aceitação da comunidade com relação às novas práticas agrícolas	Parcerias para a realização de palestras
Parceria técnica científica com universidades e institutos	Melhorar a autoestima dos alunos da EFA
Implementar projetos de empreendedorismo rural	Implementação de unidade demonstrativa de produção
Captação de recursos para a EFA	Implementação do ensino médio
Extensão rural	Captar recursos nas atividades culturais do município

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

A análise do quadro 5 revela que o associativismo é citado nas discussões e também está nos apontamentos dos quatro GTs, o que o torna ainda no contexto da educação uma alternativa. É o associativismo o elemento que contribui para a manutenção da agricultura familiar; as associações presentes no município, por sua vez, realizam um trabalho em conjunto entre pais, estudantes e professores. Entretanto, apesar dos participantes destacarem que a EFA valoriza o associativismo e contribui para a agricultura familiar do município, esse ainda é apontado como um grande desafio para a EFA de Anagé.

Para melhor compreender o papel do associativismo no contexto da agricultura familiar em Anagé, dois sindicatos rurais foram procurados para contribuir com as análises sobre relação da Escola Família Agrícola com o município de Anagé, sendo eles: o Sindicato dos Trabalhadores e Agricultores Familiares (SINTRAF) e a União das Associações do Município de Anagé (UAMA).

Em entrevista, o presidente do SINTRAF informou que o sindicato tem 25 anos de existência e apresenta como objetivo organizar os moradores do campo que exercem uma atividade agrícola, além de apoiar o público da EFA. Fazem parte da diretoria o presidente, o vice-presidente, o tesoureiro e o conselho fiscal, este grupo é responsável por conduzir as ações da associação, contudo, a concretização das ações é de responsabilidade de todos os associados.

O presidente da organização ainda apontou benefícios que foram conquistados pela associação, como tratores, motores e poços artesianos. Além disso, o SINTRAF tem se destacado em ações na escala estadual e federal, a exemplo disso, verifica-se o Projeto/Programa Luz Para Todos, em que a associação buscou parcerias para que o projeto chegasse de forma mais rápida aos habitantes do município de Anagé.

Apesar de todos os benefícios alcançados pela associação, esta enfrenta um desafio que é a captação de recursos financeiros para a EFA. Em entrevista com o presidente da UAMA, ele afirmou que toda EFA ao ser constituída em um município tem uma associação mantenedora, logo se questionou qual o objetivo desta associação:

O objetivo dela é que a associação seja a instituição para a gestão do patrimônio, bem como a captação de recurso para manter a escola, na verdade a escola não é mantida nem pelos municípios, nem pelo governo do estado, nem pelo governo federal e sim, tem parceria com essas três esferas, assim que a associação consiga, se tiver habilidade para isso (PRESIDENTE DA UAMA, 2020).

De acordo com o presidente do SINTRAF, os egressos da EFA também vivenciam grandes desafios quando concluem os estudos, muitos deles

[...] são obrigados a saírem do seu território em busca de outro meio de sobrevivência, por conta das questões climáticas. [...] não existe uma política pública que dá condição a esses formados para exercerem as atividades no campo (PRESIDENTE DO SINTRAF, 2020).

Frente a essa situação, percebe-se a necessidade da criação de políticas públicas que possibilitem a permanência dos egressos da EFA e dos agricultores em seu local de origem, para que estes não necessitem migrar em busca de novas alternativas de emprego.

Mesmo diante dessas dificuldades, quando questionado sobre os possíveis aspectos negativos da EFA para o município, o Presidente da UAMA ressalta que não

consegue constatar nenhuma questão negativa apenas, mas insuficiente, em sua opinião, pois acredita que a EFA deveria estender suas ações para mais propriedades rurais, para a comunidade “seria interessantíssimo, mas infelizmente a EFA não tem estrutura para isso” (PRESIDENTE DA UAMA, 2020).

Tal depoimento revela o potencial da EFA no contexto da produção do espaço rural em Anagé, ao passo que também mostra as suas limitações e alcances, mesmo com o reconhecimento e participação com outras instituições, como os sindicatos.

Estes aspectos são também retratados na observação e análise do processo de ensino e aprendizagem, em que o docente da Escola Família Agrícola permite ao estudante vivenciar situações do seu cotidiano, na relação teoria e prática.

Ainda a esse respeito, o quadro docente da EFA reflete essa verdade. Registrou-se que ambos os entrevistados são oriundos da Escola Família Agrícola, dois deles residem no espaço urbano do município de Anagé e os demais também denominados monitores residem na área da EFA, no espaço rural do município.

Ao serem interrogados sobre o processo de contextualização do ensino da EFA, uma das entrevistadas expõe que:

Dentro da pedagogia da EFA procuramos inserir nos conteúdos básicos, algo prático da vivência dos alunos buscando valorizar sempre o conhecimento empírico, a cultura local, costumes, tradições... Tentamos fazer de maneira interdisciplinar e contextualizada na medida do que é possível (ENTREVISTADA B, 2019).

Ainda nessa direção, a professora B afirma que “[...] os saberes experienciais aliam-se aos saberes curriculares, possibilitando a reflexão da ação, tornando a prática ação modificada da realidade” (ENTREVISTADA B, 2019).

Quando indagados sobre o significado da EFA em suas vidas, os docentes expuseram que a formação oferecida pela EFA trouxe mais que conhecimentos acadêmicos, eles adquiriram também a formação humana e social. Para um dos egressos entrevistados, a EFA foi a única opção de estudo, ou seja, com história de uma família de baixa renda, não havia outra oportunidade para dar continuidade aos estudos.

Os docentes entrevistados também apontaram quais atividades desenvolvidas na EFA são implementadas junto às famílias dos estudantes no espaço rural, dentre elas estão: produção de silagem, plantio de palma, formação de pomar,

hortaliças/cultivo, práticas de manejo, cultivo do solo, captação de água da chuva e melhoramento genético dos animais.

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber que a EFA influenciou e influencia de forma positiva a vida daqueles que passaram e passam pela instituição, seja na vida pessoal ou profissional.

Ainda na Ação Educação do Campo e Agricultura Familiar: Diálogos da Escola Família Agrícola de Anagé-BA, com os pais (família) foram aplicados sete questionários. Dos sete questionados, somente um possui o ensino médio completo, os demais não concluíram o ensino fundamental; outro fator relevante é que seis dos entrevistados são do sexo feminino, têm idades que variam entre 28 e 39 anos e ambos se consideram agricultores.

Diversos são os motivos pelos quais os pais escolhem matricular seus filhos na EFA, dentre eles, a parceria com a família, metodologia de ensino, formação profissional e qualidade do ensino. Os pais dos estudantes informaram que a Escola Família Agrícola representa muito para eles, dentre as respostas obtidas encontram-se as seguintes:

- “A escola representa uma grande família, que cuida dos nossos filhos e ensina como ser um bom profissional capacitado na nossa área” (ENTREVISTADA C, 2019).
- “Representa a melhoria na qualidade do ensino” (ENTREVISTADO D, 2019).
- “A escola representa a minha família, consideramos que eles, além de ensinar nossos filhos, nos ensinam a ser uma família melhor” (ENTREVISTADO E, 2019).
- “A EFA para mim é a melhor escola do município, onde nossos filhos têm um aprendizado diferenciado” (ENTREVISTADO F, 2019).

Sobre as influências que a EFA exerce no espaço rural e na agricultura familiar, os pais destacam a utilização das técnicas agrícolas adquiridas por meio da teoria e prática, repassadas para seus familiares e, conseqüentemente, aplicadas nas propriedades rurais. Para o entrevistado E, a EFA propicia não somente o aprendizado, mas desperta “o amor pelo plantio, entre tudo, o amor ao campo” (ENTREVISTADA C, 2019).

A análise, mais uma vez, destaca a relação da Escola Família Agrícola com a produção do espaço rural do município, que se dá por meio da aprendizagem voltada para o campo, com um ensino contextualizado, em que a escola não capacita os estudantes apenas com teoria e técnicas agrícolas, mas resgata valores e tradições da reprodução de vida no campo.

3.1.3 Educação para a vida: Influência da EFA na formação dos sujeitos

Ainda no intuito de compreender os diferentes aspectos e contribuições da EFA para o município, foram também aplicados oito questionários aos estudantes egressos da EFA, sendo 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino, com idades entre 18 e 23 anos; apenas um trabalha administrando uma empresa de assistência técnica e projetos para liberação do crédito rural; dos oito egressos entrevistados, 63% afirmaram permanecer no espaço rural após concluírem os estudos, isso demonstra que um dos objetivos da EFA em parte foi alcançado.

Dos 37% que deixaram o espaço rural após finalizarem o Ensino Médio, 67% migraram para o município de Vitória da Conquista-BA em busca do Ensino Superior e 33% para a cidade de Barra no Oeste da Bahia.

No entanto, Pinto (2014) chama a atenção para a abordagem empregada pela escola, algo que irá influenciar na formação do sujeito. Para a autora,

[...] há uma preocupação para com a diversificação das especificidades e ampliação dos cursos de Ensino Médio Técnico e Profissionalizante, no que se refere à possível abordagem mercadológica e despolitizada que possam ser empregadas, preocupados com a formação de profissionais mais do que de indivíduos críticos (PINTO, 2014, p. 118).

Do conjunto de egressos pesquisados, todos estudaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em Escola Família Agrícola; quanto aos motivos que os levaram a estudar na EFA, o mais citado foi a metodologia de ensino, seguido da influência familiar e vida profissional. Para os entrevistados, a potência da EFA, enquanto formadora de cidadãos, foi o que os atraiu.

Sabe-se que a EFA se constitui como uma instituição relevante para a população do município de Anagé, fato demonstrado pelos egressos, visto que a EFA teve influência na vida profissional por ter recebido um ensino de qualidade, e o

aprendizado prático voltado também para o mercado de trabalho e o manejo, como ressalta o entrevistado G:

[...] o Ensino Médio Técnico propiciou um maior aprofundamento dessas técnicas, a exemplo da enxertia de plantas, castração de animais, e nas próprias atividades domésticas tem interferido na minha vida até os dias atuais, depois de quase 10 anos que terminei o ensino básico (ENTREVISTADO G, 2019).

Conforme os egressos, a convivência na EFA despertou no lado pessoal o respeito e a responsabilidade, seja na escola ou no ambiente familiar.

Por conseguinte, quando questionados sobre o significado que a formação oferecida pela EFA tem em sua vida, os egressos relataram que a bagagem adquirida na instituição será levada para toda a trajetória de vida; grande parte do que são hoje eles devem à EFA; a metodologia e os docentes contribuíram de forma positiva na formação.

Os procedimentos metodológicos utilizados possibilitaram compreender que a EFA contribui para o aperfeiçoamento da agricultura, valoriza o modo de vida dos jovens e fortalece a relação familiar.

A Escola Família Agrícola, assim como outras instituições, forma sujeitos para conviver em sociedade respeitando os diferentes grupos sociais, nesse sentido, cabe aqui destacar duas declarações dos egressos

Bem, a EFA é verdadeiramente uma amostra da sociedade em que vivemos, dessa maneira, pude aprender principalmente conviver com o próximo, respeitando os limites de cada um e aprendendo os direitos e deveres que nós temos diante da sociedade (ENTREVISTADO G, 2019).

Por meio da formação tida na EFA, apesar de algumas críticas que tenho hoje, foi essencial para o meu desenvolvimento com sujeito do espaço rural, pois além da relação com o campo o convívio interpessoal com os colegas por um intenso período de 15 dias permite um crescimento pessoal imenso, de entender o outro, o espaço do outro e de saber conviver com as diferenças (ENTREVISTADO H, 2019).

Durante o período escolar na EFA, os estudantes convivem com colegas de diversos municípios da Bahia, com distintas realidades e diferentes costumes, algo valioso no processo de formação destes estudantes.

Reforça-se que a análise dos questionários de ambos os grupos mostra também que 95% dos agriculinos entrevistados e 100% dos egressos originam-se de famílias predominantemente de agricultores familiares, que possuem propriedades

rurais que variam de um a dez hectares, característica essencial para se tornar um estudante da EFA.

Ainda, registra-se que na área de produção da EFA são desenvolvidas tanto as aulas práticas quanto os alimentos a serem consumidos pelos educandos e professores, bem como são realizados os estágios de estudantes de outras Escolas Famílias Agrícolas. Conseqüentemente, as práticas adquiridas na EFA são levadas para a propriedade familiar, nesse sentido, os estudantes destacaram as principais práticas implementadas junto à sua família no espaço rural.

Quanto à prática agrícola, tem-se as seguintes técnicas: enxertia de plantas frutíferas, plantio de palma, técnicas de silagem, implementação de hortas, utilização da matéria orgânica, tratos de uso e conservação do solo, plantio do umbu gigante, adubação, curvas de nível para evitar a erosão e captação da água da chuva.

Em relação às outras práticas, os egressos citaram: castração de animais, principalmente suínos, colheita de mel, melhoramento nutricional e genético dos animais, vacinação e vermifugação dos animais.

Por fim, os egressos destacaram a atividade de construção de um buraco na terra para descartar o lixo após queimá-lo, uma vez que no espaço rural de Anagé não se realiza a coleta de lixo, como é realizado no espaço urbano. Mencionam também o trabalho em equipe junto à comunidade e as atividades em mutirão.

Evidenciou-se também o vínculo afetivo não somente por parte dos estudantes e egressos, mas um sentimento de gratidão por parte dos pais destes estudantes.

O estudante que passa pela EFA não encontra apenas a inserção no mercado de trabalho, mas a sua inserção na sociedade, de modo que ele possa transformar a sua realidade, bem como permanecer no campo.

A ação de extensão aliada às atividades de pesquisa realizadas na EFA de Anagé possibilitou maior contato e interação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, além disso, os espaços de permitiram a leitura sobre a escola e as indagações que motivaram esta pesquisa.

O projeto Escola Família Agrícola por meio da Pedagogia da Alternância, além de valorizar a realidade do estudante do espaço rural, amplia a sua experiência pessoal quando associa o teórico com o prático, levando em consideração o contexto cultural, social, político e econômico, um projeto capaz de transformar não só o local, mas a sociedade como um todo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como intenção contribuir no processo de construção do conhecimento científico na área da ciência geográfica. Para tanto, foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, ao mesmo tempo em que se procurou estabelecer a relação teoria-prática, com a realização de um criterioso trabalho de campo. Desta maneira, o objetivo central foi avançar no entendimento da relação da Escola família Agrícola de Anagé-BA com a Agricultura familiar no município.

É possível afirmar que o trabalho proporcionou a concretização de uma importante aproximação e elaboração de material científico a respeito da realidade do espaço rural de Anagé e, também, do conhecimento sobre o processo de consolidação da Agricultura no Brasil, e em especial da Agricultura Familiar no Nordeste e no município de Anagé, na Bahia.

As análises realizadas revelam aspectos que contribuem na consolidação da Agricultura familiar e nesta direção elegeu-se a presença da Escola Família Agrícola como elemento importante de construção do conhecimento, valorização do espaço rural e da reprodução da vida dos sujeitos que vivem no campo.

A busca pela análise da realidade associada aos fundamentos teóricos e a adoção de uma prática metodológica revelaram o importante papel e contribuição da ciência geográfica. Nesta empreitada, utilizou-se do entendimento do espaço e do espaço rural nas análises presentes na pesquisa. Assim, chegou-se à compreensão de que o rural vai além da leitura de um espaço de produção, ele é carregado de significados, é o espaço da vida, de tal forma, requer atenção, investimento e valorização.

No tocante ao espaço rural, os estudos mais recentes têm revelado um novo olhar sobre o espaço rural, suas novas dinâmicas e novos desafios, baseadas não somente nas atividades da agricultura e pecuária, o que indica a necessidade de reformulação/adaptação das EFAs, ou seja, a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola, para que haja interação com as novas dinâmicas do espaço rural.

No estudo do espaço rural e sua dinamicidade do município de Anagé, verifica-se que a maioria da população reside no espaço rural e desenvolve atividades ligadas

à agricultura, com destaque para a produção de feijão, mandioca, milho e cana-de-açúcar.

O município de Anagé apresenta extensão territorial de 1 899,683 km² (IBGE cidades, 2019) e uma população que contabilizava 25 516 habitantes no ano de 2010, conforme o último censo, e com densidade demográfica de 13,10 habitantes por quilômetro quadrado.

Neste contexto, a educação do campo e a experiência da EFA compõem uma alternativa no fortalecimento da agricultura familiar na atualidade, pois favorece a valorização dos saberes dos agricultores, a cultura local e revela o campo não somente como um lugar de moradia e lazer, mas um lugar de novas possibilidades.

Em especial, ao tratar a mesma perspectiva de uma educação que está atrelada à realidade do campo vinculada ao modo de vida dos sujeitos, foi inserida no contexto do espaço rural brasileiro a Escola Família Agrícola.

A EFA com a Pedagogia da Alternância é uma estratégia para a educação do campo, nesse meio é válido destacar a importância da Escola Família Agrícola para o município de Anagé, cujo ensino é voltado para a realidade do campo, ou seja, para os filhos dos agricultores. A EFA de Anagé não atende somente o município em que está localizada, mas também a municípios como: Caetanos, Aracatu, Caraíbas, Maetinga e Vitória da Conquista.

A rotina dos educandos na EFA contribui na sua formação pessoal, tornando-os responsáveis por diferentes atividades, organização das salas de aulas, afazeres domésticos, bem como o trabalho voltado para a prática agrícola.

Tais atividades configuram-se em experiências e contribuem na formação de uma postura autônoma não apenas no ambiente escolar. Ao concluir os estudos, muitos desses estudantes se destacam em importantes funções nas comunidades, alguns retornam para a Escola Família Agrícola como monitores ou docentes, assumem um cargo nos sindicatos rurais ou associações do município, ou até mesmo lideranças de movimentos.

Os princípios da Pedagogia da Alternância também estimulam o envolvimento dos alunos, pais, agricultores, professores, monitores e ex-alunos na Escola Família Agrícola, uma vez que estes são os sujeitos da metodologia. Desde a implantação da Escola Família Agrícola de Anagé, verifica-se a participação dos pais dos estudantes, agricultores, entidade religiosa e de outras lideranças.

Merece atenção a contribuição da família para o desenvolvimento das atividades no campo e a permanência dos estudantes na EFA até a conclusão do ensino fundamental II, além de incentivá-los à continuidade nos estudos.

Ainda a respeito do trabalho e da ação coletiva destaca-se o engajamento e compromisso, o grupo de professores que fazem parte da trajetória da escola, os quais têm uma relação de pertencimento com projeto de vida da escola.

Em Anagé, a Escola Família Agrícola tem sido estratégica na produção do espaço rural no município, visto que tem preparado os estudantes com conhecimento específico para desenvolver atividades técnicas, contribui na realização de atividades voltadas para o trabalho na propriedade rural da família e, ao mesmo tempo, auxilia e orienta as famílias dos estudantes.

A AEFAAN, associação mantenedora da EFA de Anagé, em parceria com o Governo do Estado, realiza o pagamento de grande parte dos salários dos docentes, e o município, por sua vez, cede alguns funcionários para a instituição. Os estudantes entram com uma contribuição financeira, porém não obrigatória.

A respeito das contribuições da EFA no município, registra-se sua parceria com as associações agrícolas e/ou de pequenos agricultores ao promover formação para as famílias, discussões acerca da produção agrícola, das políticas públicas, do cooperativismo e, sobretudo, da agricultura familiar.

Ademais, verifica-se que as experiências dos egressos revelam que a EFA de Anagé contribui na emancipação, na melhoria das condições de vida desses sujeitos e no espaço rural. Do ponto de vista pessoal facilitou a inserção no mercado de trabalho, a permanência de grande parte dos egressos em atividades associadas ao campo e incentivo ao interesse em continuar os estudos, seja a nível técnico ou superior.

Dadas as constatações, a Escola Família Agrícola de Anagé e toda a comunidade escolar trabalharam no projeto de implementação do Ensino Médio na instituição, e no ano de 2020 a escola passou a fornecer esse nível de ensino, com a modalidade de Curso Técnico em Agropecuária.

A presença desta nova modalidade soma como ponto positivo tanto para a escola quanto para os estudantes, visto que estes, quando concluíam o Ensino Fundamental II, necessitavam procurar uma EFA em outro município para dar continuidade aos estudos e especialmente permanecer em uma escola com ensino voltado para a realidade do campo.

As reflexões sobre os 18 anos de experiência da EFA de Anagé também revelam muitos desafios, dentre eles estão: os recursos para a manutenção da escola e para realização dos pagamentos dos funcionários e outros, visto que este recurso advém do convênio da EFA de Anagé com o Estado da Bahia. Assim, entende-se que é importante para o gestor e a associação a atenção às deliberações para obterem recursos, a fim suprir as necessidades da instituição. Outro desafio refere-se ao acolhimento de novos estudantes, pois a EFA necessita ser significativa não somente para o município, mas assumir um importante papel na realidade do jovem do campo, para, assim, atrair novos estudantes.

Outro ponto a superar é o fato de que a Escola Família Agrícola precisa estabelecer parcerias que possibilitem o seu fortalecimento e maior visibilidade dentro do município de Anagé, ações e projetos que envolvam as famílias, os egressos, a comunidade escolar, além dos agricultores.

Tudo isso porque a EFA está sustentada por pilares voltados para a convivência com o semiárido e busca contribuir no processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento do espaço rural e na melhoria das práticas agrícolas, bem como favorecer a emancipação política e social dos educandos. Vale salientar que o espaço rural está em constante transformação, fato que exige da EFA um ensino cada vez mais contextualizado e dinâmico.

Nessa direção, o modelo de escola pautado na pedagogia da alternância é relevante para a população do espaço rural, modelo esse que pode ser ampliado para outros municípios, a exemplo do Território de Identidade Sudoeste Baiano, que conta apenas com duas EFAs: a Escola Família Agrícola de Anagé e a Escola Família Agrícola de Licínio de Almeida.

Registra-se que há um processo de luta pela Educação do Campo e tem encontrado grande repercussão nos movimentos sociais rurais no Brasil, sendo visto por muitos como meio de contribuir na construção da autonomia, emancipação e liberdades para a população rural, mesmo frente às diversidades.

Sublinha-se, portanto, a importância da educação do campo para o território, a Bahia, e mesmo para o Brasil, tendo como recurso/mecanismo as Escolas Famílias Agrícolas, posto que consideram em suas práticas pedagógicas cotidianas as especificidades expressas pelo modo de vida no campo, sua resistência e qualificação nas esferas política, econômica, social e ambiental.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre. Ed. UFRGS, 2003.

ABREU, Lucimar Santiago de. **A construção da relação social com o meio ambiente entre agricultores familiares da mata atlântica brasileira**. Jaguariúna: Embrapa Meio Ambiente, 2005.

ALCANTARA, Fernanda Viana. **As políticas de desenvolvimento regional: o caso do Projeto Comunitário do Rio Gavião no Sudoeste da Bahia (1996-2004)**, 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

ANDRADE, Manoel Correia de. **A terra e o homem do nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste**. 7. ed. 334 páginas. Cortes Editora, 2005.

ARAÚJO, Sérgio Murilo Santos de. A região semiárida do nordeste do Brasil: Questões ambientais e possibilidades de uso sustentável dos recursos. **Revista Eletrônica-Revista Científica da FASETE**, v.5, n.5, p. 89-98, 2011.

ARAÚJO, Tânia Bacelar. Herança de diferenciação e futuro de fragmentação. **Revista Estudos Avançados**, Dossiê Nordeste, São Paulo, v. 11, n. 29, abr. 1997.

BRASIL. **Lei Nº 11.326, de 24 de Julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11326.htm. Acesso em: 12 de mai. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Art 28. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 13 de mai. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, de 28 de Abril de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de mai. de 2020.

IPEA. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Entre Experiências Vividas e Análises Científicas**. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7458/1/RP_O%20Programa_2016.pdf. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei 8.035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

BRASIL. CONAE. **Documento Final (2010)**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em 21 de jun. de 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. v 7. n 1. p. 35-64. Mar-Jun. 2009.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido; RADKE, Cristiane Longaray. O contexto atual da Educação do Campo: o que dizem as pesquisas realizadas. **Criar Educação**, Criciúma, v. 7, n. 1, p. 1-18, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/3557>. Acesso em: 23 dez. 2019.

CASTRO, César Nunes de. A agricultura no Nordeste brasileiro: oportunidades e limitações ao desenvolvimento. **Boletim regional, urbano e ambiental**, 2, 77-89, 2012.

CASTRO, Iná Elias de. Natureza, Imaginário e a Reinvenção do Nordeste. In Z. Rosendahl e R.L. Corrêa (Org.) **Paisagem, Imaginário e Espaço**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

COUTINHO, Caroline Marci Fagundes; CARVALHO, Maria do Carmo dos Santos; PAULA, Andréa Maria Narciso Rocha de; FERREIRA, Maria da Luz Alves. O Rural está no Urbano, o Urbano está no Rural: considerações a partir do espaço. **Revista Desenvolvimento Social**, v. 3, n. 10, p. 63- 73, 2013.

CARVALHO, Cícero Péricles de Oliveira. **Nordeste: sinais de um novo padrão de crescimento (2000/2008)**. 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/repd/article/view/94>. Acesso em: 11 dez. 2019.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A Escola Família Agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

II CNEC – Conferência Nacional por uma Educação do Campo. **Por uma política pública de educação do campo**. Texto Base – da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luziânia – GO, 2004.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

ELESBÃO, Ivo. O espaço rural brasileiro em transformação. **Finisterra**. XLII, 84, 2007.

FERNANDES, Bernado Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma educação do Campo, 2002. Por uma educação do Campo, nº 4.

FERNANDES, Bernado Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. Brasília, DF: I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, 2005.

FORTES, Eleaine; WALDOW, Carmem; ALVES, Vânia Maria; AI MORE, Nayura; ZÁTERRA, Ivonete E. Rodrigues. Aspectos históricos e contextuais da educação do campo: desafios de ontem e de hoje. **XII Encontro Nacional de Educação**. 2015. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21111_10065.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 2004, 14 (28), 139 -152. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

GIARRACA, Norma (Org), PÉREZ, Edelmira, WANDERLEY, María de Nazareth Baudel, TEUBAL, Miguel *et al.* **¿ Una nueva ruralidade en América Latina?** Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, 2001.

GRAZIANO DA SILVA, José. O novo rural brasileiro. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 43-81, 1997.

GUANZIROLI, Carlos Enrique; BUAINAIN, Antonio Marcio; SABBATO, Alberto Di. Dez Anos de Evolução da Agricultura Familiar no Brasil: (1996 e 2006). **RESR**, Piracicaba-SP, Vol. 50, Nº 2, p. 351-370, Abr/Jun 2012 – Impressa em Maio de 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/resr/v50n2/v50n2a09.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2020.

GUSMÃO, Rivaldo Pinto. Os estudos de geografia rural no Brasil: revisão e tendências. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**. Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 3- 11, ago., 2006.

HAGE, S.M. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.133-150, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/anage/historico>. Acesso em: 22 jul. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/anage.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

JACINTO, Janério Manoel; MENDES, César Miranda; PEREHOUSKEI, Nestor Alexandre. O rural e o urbano: contribuições para a compreensão da relação do espaço rural e do espaço urbano. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n 2, p. 173-191, 2012.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. de. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 167-186, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00167.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

LEFEBVRE, Henri. **The production of the space**. Oxford: Blackwell, 1992 [1974].

LISBOA, Acssuel de Sousa. **Associativismo rural: estratégia de desenvolvimento para a agricultura familiar no município de Anagé-Bahia**. Dissertação de mestrado, PPGEU-UESB. Vitória da Conquista, 138 f. 2019.

LOCATEL, Celso Donizete. Da dicotomia rural-urbano à urbanização do território no Brasil. **Mercator**, v. 12, n. 2, p. 85-102, 2013.

LOOSE, Eloisa Beling; NIEDERLE, Paulo André. Representações sobre ruralidade no Brasil: Eloisa Beling Loose uma análise do programa Globo Rural. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 9, n. 17, p. 695-714, abr., 2014.

CARVALHO, Diana Mendonça de; COSTA, José Eloízio da. Agricultura familiar no Brasil: persistência ou evolução? ALCÂNTARA, Fernanda Viana de; CARVALHO, Rafael. Análise das heranças ocasionadas pelas ações do projeto de desenvolvimento comunitário da região do rio Gavião – Pró-Gavião. MAIA, Espedito Maia Lima (Org); ALCANTARA, Fernanda Viana de; OLIVEIRA, Edvaldo. **Desenvolvimento rural e políticas territoriais: evidências no Nordeste brasileiro**.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**. São Paulo, v. 2, n. 19, jul/dez. p. 95-112, 2002.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o Semi-árido: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso**. 2010. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; & BIANCHI, Cristina dos Santos. (2015). Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, 8(3), 43-59. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/viewFile/1946/2179> Acesso em: 20 de nov. de 2020.

MIRANDA, Edna Lopes; FIÚZA, Ana Louise Carvalho. Movimentos Sociais Rurais no Brasil: o estado da arte. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 55, n. 1, p. 123-136, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010320032017000100123&script=sciarttext>. Acesso em: 14 dez. 2019.

MIRALHA, Wagner. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. **Revista NERA**, Presidente Prudente, 8, p. 151-172, 2006. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1445>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MORAES, Antonio Carlos Robert. A Antropogeografia de Ratzel: indicações. In: Ratzel. **Geografia: Pequena história crítica**. MORAES, Antonio Carlos Robert (Org.). São Paulo: Editora Ática, pp. 07-27, 1990. 200p.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, Vol. 33, n. 1, p. 57-72. Jan./Abr. 2008. ISSN: 0101-9031

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. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2005.

NAVARRO, Zander. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, USP, Vol. 16, nº 44, 2001.

GUIMARÃES NETO, Leonardo. Trajetória econômica de uma região periférica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 29, p. 37-54, jan.-abr. 1997.

OLIVEIRA, Guilherme de Matos. **A Escola Família Agrícola (efa) nas estratégias de reprodução camponesa do município de Anagé/BA**. Vitória da Conquista, 2018.

OLIVEIRA, Manoel Alves. **Formação de Bacia Hidrográfica Antrópica no sistema fluvial do Rio Gavião no sudoeste da Bahia a partir da perenização do seu fluxo de água**. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2731>. Acesso em: 15 dez. 2020.

OLIVEIRA, Verônica Ferraz de. **A mobilidade da força de trabalho no centro da relação campo-cidade e a produção do espaço geográfico no município de Vitória da Conquista-BA**. 2018. 234 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

PEREIRA, Leandro dos Santos; TAQUES, Fernando Henrique. O desenvolvimento econômico na Região Nordeste do Brasil sob a ótica das microfinanças. In: IV

Semana do Economista. GT 7 – Economia solidária, Economia Criativa e Políticas Públicas. Ilhéus-BA: **Anais...** 2014.

PERNA, Isonete do Socorro Sardinha; PEREIRA, Josiele Rodrigues; PEREIRA, Rosenildo da Costa. Movimentos Sociais e Educação do Campo no cenário nacional: das lutas às políticas públicas. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 8, n. 10 (2014): Dossiê Educação, Cultura e Desenvolvimento Regional. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/search/search?query=MOVIMENTOS+SOCIAIS+E+EDUCA%C3%87%C3%83O+DO+CAMPO+NO+CEN%C3%81RIO+NACIONAL%3A+DAS+LUTAS+%C3%80S+POL%C3%8DTICAS+P%C3%9ABLICAS&authors=&title=&abstract=&galleyFullText=&suppFiles=&dateFromMonth=&dateFromDay=&dateFromYear=&dateToMonth=&dateToDay=&dateToYear=&dateToHour=23&dateToMinute=59&dateToSecond=59&discipline=&subject=&type=&coverage=&indexTerms=>. Acesso em: 11 dez. 2019.

PEROBELLI, Fernando Salgueiro; DOMINGUES, Edson Paulo; RIBEIRO, Luiz Carlos de Santana. Desigualdades intrarregionais na região Nordeste: Uma análise de decomposição espacial. In: XIX Fórum BNB de Desenvolvimento/XVIII Encontro Regional de Economia da ANPEC. Fortaleza: **Anais...** 2013.

PINTO, Manuela Pereira de Almeida. **A questão agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana-BA**. Dissertação de Mestrado, POSGE-UFBA, Salvador, 254 f. 2014.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **REVISTA NERA**, n. 18, p. 37-46, 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1347>. Acesso em: 02 fev. 2020.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**. Liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RICCI, Rudá. **Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro**. 1999. Texto produzido para as equipes de educação e agricultura da Fundação SEADE. Disponível em: <https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/recursos/esbo%E7os...ID-c8dEYbZUj4.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020.

ROCHA, Gabriela Silveira. **Velhas e Novas Territorialidades nas margens da barragem de Anagé/BA**: da desterritorialização à reterritorialização. Dissertação (Mestrado em Geografia), Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

ROCHA, Gabriela Silveira. Capital social e suas interfaces com a educação formal: elementos teóricos para entender a dinâmica da escola família agrícola de Anagé-BA. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité – Bahia - Brasil, v. 1, n. 1, p. 129-148, jan./jun. 2018.

RUA, João. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. p. 45-66. **Revista da ANPEGE**. v.2, 2005.

RUA, João. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **Revista de Geografia Agrária**, v. 1, n. 1, p. 82-106, fev., 2006.

SAMPAIO, Vilomar Sandes. Breve Histórico da Questão Agrária Brasileira e Seu processo Modernizador. In: CARVALHO, D. M. ALCANTARA, F. V. COSTA, J. E. **Contextos do Espaço Rural no Nordeste**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014. p 13-36.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnicas e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2008.

SANTOS, Patrícia; VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira. **VIII Simpósio sobre Reforma Agrária e Questões Rurais**, p. 1-11, 2018. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/12_Patricia_Santos.pdf. Acesso em: 21 dez. 2019.

SCHNEIDER, Sergio. **Pluriatividade na agricultura familiar**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

SCHNEIDER, Sergio. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. **Revista de Economia Política**, vol. 30, nº 3 (119), pp. 511-531, julho-setembro/2010.

SCHNEIDER, Sergio; CASSOL, Abel. A Agricultura Familiar No Brasil. In: Pereira, M. Soloaga, I., con la colaboración de Bravo, E. **Trampas de pobreza y desigualdad en México 1990-2000-2010**. Serie Documentos de Trabajo N° 145. Grupo de Trabajo: Desarrollo con Cohesión Territorial. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo. Rimisp, Santiago, Chile, 2013. 90p.

SCHNEIDER, S.; NIEDERLE, P. A. Agricultura Familiar e teoria social: a diversidade das formas familiares de produção na agricultura. **IX Simpósio Nacional sobre o Cerrado e II Simpósio Internacional Savanas Tropicais**, p. 33-60, 2010. Disponível em: http://simposio.cpac.embrapa.br/simposio_pc210/projeto/palestras/capitulo_32.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, Cícero da. (2018). **Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola Brasileira** 232f. Tese (Doutorado em letras). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

SILVA, Tânia Almeida da; DÓRIA, Arlete Miranda. Agricultura camponesa do semi-árido de Anagé – BA. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20** a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.

SOBRAL, Fernanda Antônia da Fonseca. (2000). A educação para a competitividade ou para a cidadania? **São Paulo em Perspectiva**, 14(1), 3-11. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9797.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

SORJ, Bernardo. **Estado e classes sociais na agricultura brasileira** [online]. rev. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 135 p. ISBN: 978-85-9966-228-1. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Pedagogia da alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural?** 2008.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

VALE, Ana Lia Farias; LIMA, Luíz Cruz; BONFIM, Maria Geovaní. Século XX: 70 anos de migração interna no Brasil. **Revista Textos e Debates**. Roraima: Universidade Federal de Roraima. v. 1, nº 7, 2004, p. 22-43. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/index.php/textosedebates/article/view/1027>. Acesso em: 03 out. 2019.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas, SP: Autores Associados, 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. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 dez. 2019.

VESENTINI, José William. Ensino da Geografia e luta de classes. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o Ensino de Geografia?** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990. p. 109-117.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EFA DE ANAGÉ



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Pesquisa: “A PRODUÇÃO DO ESPAÇO RURAL DO MUNICÍPIO DE ANAGÉ-BA: A INTERFERÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA) NA AGRICULTURA FAMILIAR”

Pesquisador (a): CRISLANE DA SILVA OLIVEIRA

Orientador (a): FERNANDA VIANA DE ALCANTARA

Questionário destinado aos estudantes do ensino fundamental da Escola Família Agrícola de Anagé, com idade entre 12 a 15 anos, de ambos os gêneros e que residem no espaço rural de Anagé-BA.

Nome: _____

Idade: () 12 anos () 13 anos () 14 anos () 15 anos

Sexo: () Masculino () Feminino

Série: () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

Município onde reside: () Anagé () Outros: _____

Mora na zona rural: () Sim () Não

Localidade: _____

Você é filho de agricultor? () Sim () Não

Qual o tamanho da propriedade, em hectares? () 1 a 5 () 5 a 10 () Superior a 10

Há empregados? () Sim Quantos? _____ () Não

Por qual período de tempo? () Sempre () Temporários

Você trabalha? () Sim () Não

Qual atividade: _____

Fonte da renda da sua família:

() Assalariado () Agricultura Familiar () Autônomo () Programa Social –

Qual: _____ () Aposentadoria Rural

Somando a renda de todos os moradores de sua casa, qual é a renda mensal?

Até 1 salário mínimo De 1 a 3 salários mínimos Superior a 3 salários mínimos

Quantas pessoas vivem em sua casa?

Sozinho Uma a três Quatro a Sete Oito a Dez Mais que Dez

O que te motivou a escolher a Escola Família Agrícola?

Influência da família Metodologia de Ensino Vida profissional
 Outros: _____

Há quanto tempo você estuda na Escola Família Agrícola?

1 ano 2 anos 3 anos 4 anos 5 anos

Com o que você se identifica na EFA?

A Escola Família Agrícola te traz influências para a vida pessoal e profissional?

Sim Não

Em caso afirmativo, quais?

Você acredita que a Escola Família Agrícola contribui para a permanência do jovem no campo? Sim Não

Por quê? _____

Você encontra dificuldades para a permanência na EFA? Sim Não

Em caso afirmativo: Transporte Família Metodologia

O conteúdo oferecido pela Escola Família Agrícola está próximo à sua realidade?

Sim Não

Justifique.

As experiências vivenciadas na Escola Família Agrícola são levadas para a sua realidade?

Nunca Sempre As vezes Raramente

Cite alguma: _____

Como você considera a metodologia (pedagogia de alternância) utilizada pela Escola Família Agrícola?

Ótima Boa Regular Ruim

Justifique: _____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PAIS DOS ESTUDANTES DAS EFA DE ANAGÉ-BA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Pesquisa: “A PRODUÇÃO DO ESPAÇO RURAL DO MUNICÍPIO DE ANAGÉ-BA: A INTERFERÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - EFA NA AGRICULTURA FAMILIAR”.

Pesquisador (a): CRISLANE DA SILVA OLIVEIRA

Orientador (a): FERNANDA VIANA DE ALCANTARA

Questionário destinado aos pais dos estudantes das Escolas Famílias Agrícolas, com idade econômica ativa entre 18 a 60 anos, de ambos os gêneros e que residem no espaço rural de Anagé-BA.

Nome:

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Escolaridade: _____

Como você se considera?

() Um agricultor(a) () Um produtor(a) Outro(a) _____

Por que você optou por seu(s) filho(s) estudar(rem) na EFA?

() Influência da família () Metodologia de Ensino () Vida profissional

() Outros: _____

O que a Escola Família Agrícola representa para você?

A Escola Família Agrícola trouxe influências para a agricultura familiar?

Sim Não. Em caso afirmativo, quais?

As experiências adquiridas na Escola Família Agrícola são levadas para a agricultura familiar? Nunca Sempre As vezes Raramente

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS EGRESSOS DA EFA DE ANAGÉ-BA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Pesquisa: “A PRODUÇÃO DO ESPAÇO RURAL DO MUNICÍPIO DE ANAGÉ-BA: A INTERFERÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - EFA NA AGRICULTURA FAMILIAR”.

Pesquisador (a): CRISLANE DA SILVA OLIVEIRA

Orientador (a): FERNANDA VIANA DE ALCANTARA

Questionário destinado aos egressos da Escola Família Agrícola de Anagé-BA, de ambas as idades e os gêneros, residentes no espaço rural de Anagé-BA.

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Município onde reside: () Anagé () Outros: _____

Mora na zona rural: () Sim () Não

Localidade: _____

Estudou o Ensino fundamental na Escola Família Agrícola? () Sim () Não

Estudou o Ensino médio na Escola Família Agrícola? () Sim () Não

O que te motivou a escolher a Escola Família Agrícola?

() Influência da família () Metodologia de Ensino () Vida profissional

() Outros: _____

Continuou estudando depois de finalizar o curso na EFA? () Sim () Não

Você trabalha? () Sim () Não

Em caso afirmativo, em que área? _____

A EFA te trouxe influências para a vida profissional e pessoal? () Sim () Não

Em caso afirmativo, quais?

O que significou a formação da EFA na sua vida?

Quais as práticas desenvolvidas na EFA foram implementadas junto à sua família no espaço rural?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES DA EFA DE ANAGÉ-BA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Pesquisa: “A PRODUÇÃO DO ESPAÇO RURAL DO MUNICÍPIO DE ANAGÉ-BA: A INTERFERÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - EFA NA AGRICULTURA FAMILIAR”.

Pesquisador (a): CRISLANE DA SILVA OLIVEIRA

Orientador (a): FERNANDA VIANA DE ALCANTARA

Questionário destinado aos docentes da Escola Família Agrícola de Anagé- BA, com idade econômica ativa entre 18 a 60 anos, de ambos os gêneros.

Nome:

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Escolaridade: () Magistério () Ensino Médio () Superior

() Especialização () Pós-Graduação

Área de formação: _____

É oriundo da Escola Família Agrícola? () Sim () Não

EFA que trabalha: _____

Residência atual: () Na área da EFA () No rural () No urbano

Município em que reside: _____

Há quanto tempo leciona na Escola Família Agrícola?

() Menos de um ano () De um a dois anos () De três a cinco anos

() De seis a nove anos () Mais de dez anos

Como a Escola Família Agrícola contextualiza a realidade do aluno na Pedagogia de Alternância?

Quem são os atores envolvidos no projeto da Escola Família Agrícola?

Quais os efeitos da Pedagogia de Alternância para os estudantes da EFA?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS REPRESENTANTES DOS SINDICATOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE ANAGÉ-BA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Pesquisa: “A PRODUÇÃO DO ESPAÇO RURAL DO MUNICÍPIO DE ANAGÉ-BA: A INTERFERÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - EFA NA AGRICULTURA FAMILIAR”.

Pesquisador (a): CRISLANE DA SILVA OLIVEIRA

Orientador (a): FERNANDA VIANA DE ALCANTARA

Roteiro de entrevista destinado aos representantes dos Sindicatos Rurais do município de Anagé – BA, com idade econômica ativa entre 18 a 60 anos, de ambos os gêneros.

- Identificação do entrevistado;
- Identificação da Associação;
- Tempo de existência, como foi constituída?
- Objetivo da Associação;
- Quem faz parte da associação, quem pode ser um associado?
- Os direitos e responsabilidade dos associados;
- Qual a relação da EFA com o município de Anagé? Há influências da EFA na produção do espaço do município?
- Quais as contribuições negativas e positivas da EFA para a agricultura familiar do município de Anagé?
- Qual a relação da Associação com a Escola Família Agrícola?
- A EFA tem contribuído com novas técnicas agrícolas para os agricultores? Como?

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“A PRODUÇÃO DO ESPAÇO RURAL NO MUNICÍPIO DE ANAGÉ-BA: AS INTERFERÊNCIAS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS – EFAS NA AGRICULTURA FAMILIAR”**. Neste estudo pretendemos analisar como as EFA de Anagé interfere na produção do espaço e na agricultura familiar no município de Anagé-Ba.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é compreender de que maneira tem ocorrido o processo de produção do espaço rural e da agricultura familiar no município de Anagé-Ba mediante a presença da EFA de Anagé.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Levantamento bibliográfico, coleta de dados secundários, pesquisa de campo com aplicação de questionários e entrevistas, uso de fotografias, construção de mapas, análise dos dados obtidos por meio das observações.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo: Os possíveis riscos ou desconfortos se adentra em causar constrangimento para os entrevistados ao revelar escolaridade, renda e idade das pessoas que farão parte da pesquisa. No entanto, a fim de amenizá-los faz-se necessário manter o cuidado ao abordar o entrevistado, conversar de forma clara e com linguagem próxima para que o mesmo não fique constrangido. Todos os dados obtidos serão utilizados somente para fins científicos com garantia de anonimato, se assim optar.

Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo partem na perspectiva de favorecer a formação e o desenvolvimento acadêmico de estudantes, professores e pesquisadores de áreas afins, além de ser relevante socialmente, pois realiza uma análise dos fenômenos socioespaciais intrínsecos a Agricultura Familiar e a Educação do Campo por meio das Escolas Famílias Agrícolas no espaço rural do município de Anagé-Bahia.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este

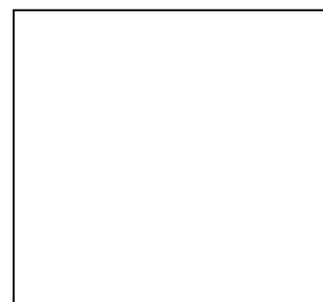
termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Impressão digital (se for o caso)



Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Crislane da Silva Oliveira

Endereço: Estrada do Bem Querer Km, 04. Programa de Pós Graduação em Geografia - PPgeo

Fone: (77) 3424-8741 / E-mail: mateuscosta83@hotmail.com

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br