



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HUNDIRA SOUZA DA CUNHA

**O CHÃO ONDE AS MARGARIDAS TEIMAM EM BROSTAR:
A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE UMA ESCOLA COMUNITÁRIA NA REGIÃO
CACAEUEIRA DA BAHIA (1996-2012)**



Feira de Santana

2017

HUNDIRA SOUZA DA CUNHA

O CHÃO ONDE AS MARGARIDAS TEIMAM EM BROSTAR: a experiência educativa de uma escola comunitária na Região Cacaueira da Bahia (1996-2012)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestra em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ludmila Oliveira
Holanda Cavalcante

Feira de Santana

2017

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Cunha, Hundira Souza da
C978c O chão onde as margaridas teimam em brotar: a experiência
educativa de uma escola comunitária na Região Cacaueira da
Bahia (1996-2012) / Hundira Souza da Cunha. - 2017
127f.: il

Orientadora: Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017

1. Educação do campo. 2. Comunitário. 3. Educação popular.
4. Experiência. I. Cavalcante, Ludmila Oliveira Holanda, orient. II.
Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37(1-22)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HUNDIRA SOUZA DA CUNHA

**O CHÃO ONDE AS MARGARIDAS TEIMAM EM BROSTAR: A EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA DA ESCOLA COMUNITÁRIA NA REGIÃO CACAUEIRA DA BAHIA
(1996-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, História e Sociedade como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 29 de agosto de 2017

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Prof.^a. Dr.^a Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante – Orientadora - UEFS

Álamo Pimentel

Prof. Dr. Álamo Pimentel – Primeiro Examinador - UFSB

Maria Helena da Rocha Besnosik

Prof.^a. Dr.^a Maria Helena da Rocha Besnosik - Segunda Examinadora - UEFS

RESULTADO:APROVADA.....

Aos tantos nomes, aos tantos rostos, às tantas mãos, às tantas pegadas, às tantas batalhas, àqueles que tombaram, aos que não temeram ver, às vozes que tiveram coragem de contar. Para quem lutou pelo direito de realizar os sonhos. Entre as quais minha mainha, Janira França (Omilekê), por ter me ensinado que: “com os vaga-lumes eu posso voar” e que “justa causa eu tenho pra me encantar com a vida”.¹

¹Trechos de Juraildes da Cruz e Xangai, respectivamente.

AGRADECIMENTOS

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales, que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto
Gracias a la vida, gracias a la vida
Gracias a la vida, gracias a la vida.

Violeta Parra

Costumo dizer que tenho mais amigas e amigos que os dedos podem contar e ter amigas e amigos é coisa séria, principalmente na caminhada acadêmica, onde nós, pretos e pretas, pobres, gente do campo, gente da favela, gays, trans, enfim, todos aqueles a quem a Universidade nunca foi um espaço muito receptivo, resolvem transgredir e territorializar. Escrever uma dissertação não foi algo fácil, e foram as amigas e amigos, a minha grande comunidade que tornou este texto um trabalho possível.

Agradeço à Michelle Mansur, Maria Rita Santos e Adriana Santos pela companhia e crença ao longo dessa longa caminhada, me dando casa, palavras e aconchegos. Agradeço também a turma V, do Mestrado em Educação da UEFS, especialmente a Rodolfo Miranda, Sara Mamona, Clebson Mota, Luiz Carlos, Hélio de Cristo, Janaína Dias e Gilmara Belmonte, pelo companheirismo, força e o compromisso de não deixar ninguém pra trás. Agradeço as professoras Denise Laranjeira e Marco Barzano por compartilhar saberes em momentos de aprendizados mútuos.

Agradeço a Marcela Prest, José Caetano e Maria Cecília, pelo acolhimento nos momentinhos de uma prosa e um gole de café, um refresco nas horas de quentura no juízo.

Agradeço a equipe da EACMA por me ajudar ativamente na construção desse trabalho, inclusive discutindo o texto da qualificação. Mônica Araújo, Nívia Dias, Genildo Souza, Marilson Xavier, muito obrigada. Agradeço sobremaneira às pessoas que se disponibilizaram a me conceder entrevistas e, de certa forma, dividir comigo memórias, emoções e sentimentos.

Agradeço aos professores examinadores Álamo Pimentel e Maria Helena Besnosik (Malena) pelas significativas contribuições teóricas que vieram não somente para este trabalho, mas para a minha trajetória como pesquisadora.

Agradeço a Emille Rosário, Karine Fênix, Janrriyer Mota e Saskya Miranda pela amizade, amparo e carinho. Muito Obrigada! Agradeço a minha família de santo onde fui feita, o Ilê Axé Ijexá Orixá Olufon, todas as mais velhas e mais velhos, e aos mais novos e mais novas, todas as palavras de força e fé, agradeço especialmente a Orquídea Marques (Oyá Lorê), Andréia Sanches (Adêromim), irmãs de esteira e de vida, okolofé. Agradeço a comunidade que faço parte hoje, a Casa de Omolu, especialmente ao meu pai Fábio de Omolu que me acolheu e me deu amor e alento na reta final deste trabalho, modupé. Me derramo em gratidão pelos filhos que minha Mãe Oyá colocou sob meus cuidados, e pela beleza do mundo, foi nos braços dessas filhas e filhos que chorei e recebi afagos quando a vida pesava mais do que a cabeça acreditava aguentar. Maria D´Ajuda, Wallace Souza, Marcelo Sena, Karen Oliveira, Camila Pina, Wedna Gouveia, Kali Oliveira, Marcos Paulo, Nathane Matos, e todos os outros, muito obrigada.

Agradeço as irmãs do Bazar das Comadres, especialmente à Teka Martins e Andreza Mona pela solidariedade e compreensão com as minhas ausências.

Agradeço a Ingrid Barbosa, Maria Alice Oliveira, Hana Souza, Brisa Aziz e Manuela Muniz pelo apoio direto com a transcrição das entrevistas, elaboração de mapas, desenho, abstract e ajuda nos pormenores do texto.

Agradeço a minha professora de canto Ciça Oliveira e toda a família Refúgio dos Anjos, um lugarzinho no meio mata para dias em que eu só precisava parar e respirar.

Agradeço às minhas irmãs de sangue, de santo e de vida, Aíra França e Iajima Silena, mulheres que conheceram no mais íntimo todas as alegrias e agonias desta caminhada. Amo vocês.

Agradeço aos meus enteados e a família que ganhei ao me casar, Nayron Henrique, João Gabriel e Artur, na crença que posso ser um exemplo positivo na vida de vocês. À minha sogra Joselita Santana e minha cunhada Maysa Rebouças, é na força de vocês que também me ancoro.

Agradeço, com muito carinho aos bichinhos lá de casa, o silêncio, o olhar amoroso, a companhia. Kika, Nemo, Nalu (em memória), Marina (em memória), Mabel e Anaíz, as pequenas grandes coisas da vida.

Agradeço à Ludmila Cavalcante que tal qual o pai de Diego Rivera, segurou a minha mão e me ajudou a ver o mar, e mais que isso, quando senti medo, ainda assim, ela não me deixou

fugir e me fez acreditar que de pouquinho em pouquinho eu poderia dar conta de entender o horizonte a minha frente.²

Gratidão, muita gratidão, “essa palavra-tudo”³ à mainha (Janira França) e painho (José Luiz França), teria que abrir um novo tópico aqui para explicar a razão de tanta gratidão. Chegar até aqui como mulher, gente, pesquisadora, militante, só foi possível porque vocês acreditaram que construir um mundo melhor era o maior legado pra Aíira e pra mim. A gente aprendeu e hoje, estamos tentando continuar essa caminhada, trilhando nossos próprios caminhos.

Muito obrigada a Francino Rebouças, a certeza de que “pedra só não voa porque não quer e não porque não tem asas”⁴. Foram tempos difíceis, de desafios e dissabores, mas também de muito amor e cuidado. Agradeço pelas noites de sono em claro pra me fazer companhia, o café pra acordar, o chá pra dizer que já era hora de acabar o dia, a comidinha no horário e os afagos tão necessários.

Agradeço a Universidade Estadual de Feira de Santana, a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na certeza e na luta de que um dia será possível uma universidade pública, gratuita, laica e de qualidade, acessível a todos e a todas, pintada de povo.

Agradeço a todos aqueles e aquelas que porventura não foram citados direta ou indiretamente neste texto. Acredite, ainda que minha cabeça seja falha e a memória me escape, meu coração pulsa em amor e gratidão.

Que os Encantados continuem a olhar por nós.

Agradeço, agradeço, agradeço.

² Alusão ao conto A função da arte/1 de Eduardo Galeano (2002)

³ Carlos Drummond, 1984, no Jornal do Brasil.

⁴ Do poema Ai daqueles, Paulo Leminski.

“O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.”

Carlos Drummond de Andrade

“Minha ciranda não é minha só
Ela é de todos nós
(...)
Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção”

Lia de Itamaracá

“Daqui a algum tempo, seu moço
Se a gente não se cuidar
Se o pobre não se ajudar
Tubarão engole a alegria
Pois o jeito é treinar o braço
Para desatar esse laço
Que amarra o fulô do dia
E quando na roça da gente brilhar as espigas
Vai ter festa e nas cantigas
Margarida vai viver
E quando na praça e na rua florir Margaridas
Vai ser bonito de ver”

Zé Vicente

RESUMO

Esta pesquisa propõe estudar a experiência educativa da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves (EACMA), no município de Ilhéus-Bahia, entre os anos de 1996 e 2012, quando funcionou como uma instituição com oferta dos últimos anos do Ensino Fundamental baseada na Pedagogia da Alternância. Nesse período a escola era, prioritariamente, voltada para filhos e filhas de camponeses da região cacauzeira baiana. Com o objetivo de analisar a experiência da EACMA através da avaliação dos sujeitos envolvidos sobre o seu percurso institucional, o estudo investigou os marcos da questão agrária e da educação do campo na região cacauzeira baiana; o conceito de “comunidade” construído pelos camponeses durante o processo de formação da escola; e os sentidos elaborados pelos sujeitos, movimentos e instituições envolvidos com a instituição acerca do seu papel na luta por Educação do Campo na região cacauzeira. Para tanto, esbocei a questão chave: “Como os sujeitos envolvidos com a EACMA avaliam a importância do seu percurso institucional frente ao cenário político da Educação do Campo na Região Cacauzeira?” Foram utilizadas as categorias “Comunitário”, “Educação do Campo”, “Experiência” e “Formação Humana” como referências de análise estabelecendo um diálogo com o campo empírico e, mediante o estudo de caso, buscou-se uma reaproximação, com o campo de pesquisa. A pesquisa utilizou-se de instrumentos como entrevistas semi-estruturadas e análise do projeto político pedagógico. As pessoas ouvidas neste estudo, (mulheres e jovens, fundadoras, estudantes, professoras e militantes da educação do campo na região) evidenciaram “um modo de fazer próprio” e “uma vivência coletiva” como o cerne da experiência educacional da EACMA, assinalando a importância da instituição para outras atuações nas suas trajetórias de vida.

Palavras-chave: Comunitário; Educação do Campo; Experiência; Educação Popular.

ABSTRACT

This research proposes to study the educational experience of the Margarida Alves Community Agricultural School (EACMA), in the municipality of Ilhéus-Bahia, between 1996 and 2012, when it functioned as an institution offering the last years of Elementary Education based on Alternance Pedagogy. During this period, the school was primarily aimed at the sons and daughters of peasants from the Bahian cacao region. With the objective of analyzing the experience of EACMA through the evaluation of the subjects involved on its institutional course, the study investigated the land issues and the education of the field in the cacao region of Bahia; The concept of "community" constructed by the peasants during the formation process of the school; And the senses elaborated by the subjects, movements and institutions involved with the institution about their role in the struggle for Field Education in the cacao region. To do so, I outlined the key question: "How do the subjects involved with EACMA evaluate the importance of their institutional course in the field of education in the Cocoa Region?" The categories "Community", "Field Education" Experience "and" Human Formation "as analysis references, establishing a dialogue with the empirical field and, through the case study, a search was made for a rapprochement with the field of research. The research used instruments such as semi-structured interviews and analysis of the political pedagogical project. The people heard in this study (women and youth, founders, students, teachers and field education activists in the region) highlighted "a way of making one's own" and "a collective experience" as the core of EACMA's educational experience, Importance of the institution for other actions in its life trajectories.

Keywords: Community; Field Education; Experience; Popular Education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS E IMAGENS

Figura 1	Parte do Cartaz do Seminário “Cidadania e Políticas Públicas	30
Figura 2	Mapa da Microrregião Ilhéus-Itabuna	34
Figura 3	Camponesas e camponeses assentados da Comunidade Fortaleza (Una-BA), parte do grupo de fundadoras e fundadores da EACMA.....	61
Figura 4	Desenho de Hana Dias, 14 anos. "A Escola".....	89
Figura 5	Mapa dos municípios de origem dos educandos e educandas da EACMA no Sul da Bahia.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AECOFABA	Associação Escolas Comunidades Família Agrícola Bahia
BAMIN	Bahia Mineração LTDA
CAPOREC	Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira.
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CPC	Centro Popular de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CNE	Conselho Nacional de Educação
EACMA	Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves
EFA	Escola Família Agrícola
EMARC	Escola Média Agropecuária Regional CEPLAC
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FEEC	Fórum de Educação do Campo do Sul da Bahia
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISPAC	Instituto Superior de Pastoral Catequética
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SASOP	Serviço de Apoio a Organizações Populares
TDH	Terre des Hommes
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: VIDA, LUTA E CONSCIÊNCIA: A EDUCAÇÃO NA QUESTÃO AGRÁRIA DA REGIÃO CACAUEIRA.....	30
1.1 O PANORAMA DA QUESTÃO AGRÁRIA NA REGIÃO CACAUEIRA DA BAHIA (1980-1996).....	33
1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA QUESTÃO AGRÁRIA	44
1.2.1 Trilhando caminhos para a construção da Educação do Campo no Sul da Bahia.....	49
CAPÍTULO II: PEDAGOGIA DO MUTIRÃO: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA DA CLASSE TRABALHADORA	61
2.1 O MUTIRÃO: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRESSUPOSTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	65
2.2 SIMBOLOGIAS COMUNITÁRIAS: A FORMAÇÃO POLÍTICA PARA ALÉM DO PRESCRITO	82
CAPÍTULO III: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA ESCOLA AGRÍCOLA COMUNITÁRIA MARGARIDA ALVES: SUJEITOS, TERRITÓRIOS E COMUNIDADE.....	89
3.1 SEMENTES DE MARGARIDAS TEIMOSAS EM BUSCA DE SOLO FÉRTIL: OS SUJEITOS.....	92
3.2 FERTILIZANDO O TERRENO, DISPUTANDO UM LUGAR: O TERRITÓRIO.....	100
3.3 “FLORIÔ”, MARGARIDAS TEIMOSAS EM CIRANDA: A COMUNIDADE ..	110
CONCLUSÃO.....	116
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	127

INTRODUÇÃO

Pra começo de conversa...

*Quando passei no vestibular para o curso de Licenciatura em História, ganhei de meu pai o livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, precisava construir/compartilhar a consciência do sentido libertador de ser educadora. Meu pai me ensinou que o magistério não sairia dos meus poros como algo dado, afinal “ensinar é uma aventura criadora” e para criar é preciso aprender. Já nas “primeiras palavras” de Freire aprendi que o que a olhos nus poderia parecer natural, fastioso e imobilizante era na verdade fruto de uma ideologia fatalista, pensada para nos fazer desistir de agir sobre a nossa realidade. Mas, já dizia Brecht “nada deve parecer impossível de mudar”. Todos eles, meu pai, Freire, Brecht, não me deixam esquecer a tarefa que a minha trajetória me impôs, lembrar que nada é estanque e a história que vou contar não merece ser esquecida nas prateleiras, então devo escrevê-la para/com o meu sujeito-objeto de estudo e não apesar dele.*

Esse é um dos tantos momentos da minha caminhada acadêmica que me confrontou com o tema desta pesquisa, pensar educação da classe trabalhadora, sobretudo dos camponeses, sempre se apresentou como problema para ser esmiuçado, inquirido, “curiado”, pois, de alguma forma, também faço parte do meu objeto de investigação. À primeira vista, me soa familiar estudar a experiência da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves (EACMA), uma Escola Família Agrícola, construída em um contexto de organização popular da década de 1990, na região cacaueteira baiana, no município de Ilhéus, a 460 km de Salvador, capital da Bahia. Tomar algo tão familiar como objeto de pesquisa, estranhar aquilo que me parece corriqueiro, eis o desafio, fazer a crítica, buscar outras “bússolas” para partir rumo a um objeto, um lugar para o qual eu conhecia possivelmente alguns percursos, mas não todos eles.

A familiaridade com o tema e com o objeto, no entanto não tornou a tarefa fácil, nem esperei que fosse. Decerto que dissertar sobre a prateleira da perfumaria é menos doloroso do que questionar a origem das essências. Nesse sentido, falar da luta por educação do campo na região cacaueteira baiana me remete a outro tempo, na verdade à um caminhar no tempo, a minha própria trajetória-gente, militante, pesquisadora. No entanto, eu precisava saber mais do que eu já sabia, estranhar a minha própria vida, compreender o eu dialógico, conhecer o *tu* que também constitui o meu eu (FREIRE, 1987), e por isso o retorno a Academia.

Tento, desse modo, também me apegar a essa utopia, desde a ocasião da minha seleção

de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, no âmbito da Linha de Pesquisa I Políticas educacionais, história e sociedade, quando durante a entrevista nas perguntas que diziam respeito ao meu tempo-compromisso com esse programa, a minha resposta era a mesma “o mestrado é uma tarefa de militância”, e não era somente retórica para aprovação, escrever este texto apresenta uma tarefa maior do que preencher planilhas e plataformas. Trata-se também de um meio pelo qual reelaboro a minha experiência vivida e percebida, as motivações diante do contexto sócio, político e cultural que vivencio e as referências que compartilho com meus pares (MATTOS: 2012). Nesta escrita, também me reencontro enquanto militante, questiono nossas formas de lutar e, de certa forma, me fortaleço para novas lutas a partir da compreensão sobre as lutas de sempre.

Portanto, debruçar-me sobre a experiência educacional de uma escola comunitária na região cacauzeira tem como um dos elementos propulsores a minha própria história naquele lugar, afinal, é da vida vivida que construímos os caminhos para pensar a materialidade da nossa existência em suas diversas nuances⁵. E “a vida afinal acontece muito de repente” (ONDJAKI: 2007) então, lá estávamos nós, minha mãe e eu, nos mudando de Itaberaba na Chapada Diamantina para Itabuna, no sul da Bahia, passamos antes um ano em Salvador onde minha mãe frequentou um curso de assessoria popular no ISPAC⁶ e onde também conheceu meu novo pai.

Nesse contexto, meus pais foram convidados para atuar como agentes da Comissão Pastoral da Terra, na região cacauzeira, em 1985, ano do fim do regime militar, das primeiras desapropriações de terra⁷ e da minha primeira memória de música na FM “Dia de domingo” na voz de Gal Costa e Tim Maia. Na TV e nas ruas a palavra democracia estourava, mas a militarização da questão agrária marcava o cenário de despejos, perseguições a trabalhadores rurais, indígenas, e religiosos católicos (MARTINS, 1984). Naquele ano, meus pais foram presos para averiguações e passaram algumas horas em uma delegacia na cidade de Belmonte-BA⁸, município com grande concentração de ocupações e acampamentos, e que atualmente teve o seu território praticamente todo tomado pela plantação de eucalipto da empresa Veracel⁹.

⁵ Parafraseando Marx em A Ideologia Alemã

⁶ Instituto Superior de Pastoral Catequética

⁷ O primeiro assentamento desapropriado no Plano de Reforma Agrária do governo Sarney (1985-1989) está localizado no distrito de Puxim, município de Canavieiras-Ba. Localidade onde seria construída a EACMA.

⁸ Distante 700km de Salvador.

⁹ Empresa papelreira, fruto da fusão da Fibria (BR) com a Stora Enso (suecofinlandesa), que atualmente ocupa uma área com mais de 110 mil hectares (Infraestrutura e plantio) no extremo sul da Bahia.

Termos como grileiros, pistoleiros, posseiros sempre foram recorrentes “à boca miúda” em minha casa e no escritório da Comissão Pastoral da Terra (CPT), para onde íamos, minha irmã e eu, no final da aula e onde aprendi a ler. Comecei lendo cartas, relatórios, recortes de jornal, aprendi também a ler a apreensão quando em situação de conflito, a ler fotografias de massacres, voz trêmula ao telefone...

Minha casa era uma espécie de hospedaria, era a “casa na rua”¹⁰, para onde iam as grávidas que não conseguiram parir na comunidade, os idosos encaminhados a tratamento médico, mulheres que iam para alguma reunião. Me lembro de um dia em que dormiu gente até embaixo da mesa, me lembro das conversas das mulheres, das piadas dos homens, de silêncios e de solenidades, como quando minha irmã e eu tivemos que parar uma brincadeira ou briga (era tudo tão parecido) para fazer silêncio diante de Pedro Bial anunciando a queda do muro de Berlim na TV preto e branco. Na nossa sala estava Uli, uma alemã que trabalhava em uma agência ligada a Igreja Católica, que atuava internacionalmente no financiamento a trabalhos comunitários no Brasil (GOHN, 2012)¹¹, a quem eu praticamente todos os dias perguntava sobre a Alemanha Ocidental e Oriental, naquele momento parecia que a pergunta perdia o sentido, com o tempo, aprendi que não perdeu, a divisão era maior que o muro, e ele caiu muito antes de cair, ou muito depois.

Na minha infância e adolescência, acompanhando minha mãe em seu trabalho/militância, conheci meninas e mulheres que pela força da necessidade se tornaram professoras, “professoras leigas”, mulheres com uma média de três ou quatro anos de escolaridade, que atuam nas escolas da zona rural como voluntárias ou com vínculos precarizados com as prefeituras locais (BESNOSIK, 1988). Essas mesmas mulheres construíram escolas, construções de taipa¹², sala de casa, galpões. Havia almoços, rifas, campanhas, feiras de cacareco¹³, uma série de expedientes para angariar fundos para construir aquelas escolas. Quando o prédio da escola ficava pronto, então havia viagens para a sede do município, reuniões frustradas com secretaria de educação, reuniões de formação de professoras leigas, análises de conjuntura, leituras de Emília Ferrero, Paulo Freire. Havia a vontade de que houvesse uma escola de ensino ginásial para que as crianças continuassem os estudos, a proposta seria uma escola diferente, daí em diante a única palavra que me ocorre é

¹⁰Expressão utilizada para designar a casa na área urbana.

¹¹Maria da Glória Gohn ao referir-se a crise dos movimentos populares (GOHN, 2012) aponta a retirada das “verbas internacionais, oriundas das agências de apoio a trabalhos comunitários em regiões carentes, escassearam.” Esse era o tipo de agência na qual trabalhava Uli, que apoiava projetos em famílias de trabalhadores sem-terra no sul da Bahia.

¹²Casa construída à partir de uma trama de varas ou de bambu preenchida com uma mistura de barro e areia ou barro e cinza, essas casas costumam ser construídas à partir de uma mobilização coletiva, mutirão

¹³Feira de roupas e objetos usados.

“mutirão”.

Antes da EACMA, no entanto, me ocorre outras histórias e outras “escolas”, na quais eu mesma estive em formação, ao tempo em que também frequentava uma escola estranha a mim na cidade. Ou seja, eu era uma criança que vivia na cidade e tinha a minha vida/experiência ligada à roça, da casa dos meus avós em Itaberaba até os assentamentos de reforma agrária na nossa nova região. As paisagens da minha formação de gente/militante/pesquisadora germinaram nos terrenos férteis das muitas vezes em que acompanhava meus pais, principalmente minha mãe nas suas viagens para as “áreas”, designação de comunidades rurais, onde eram realizadas reuniões em que desde muito pequena presenciei toda sorte de história envolvendo a luta pela terra.

Nesse contexto, minha mãe, agente de pastoral da CPT, em uma equipe majoritariamente masculina, se viu no “dilema de Adélia”¹⁴, virava santa ou doida, escolheu a segunda opção, virou doida e abriu a janela, diferente daquelas abertas até então na luta por reforma agrária, abriu a janela com outras doidas, com outras mulheres, abriu a janela daquilo que não era prioridade delas, mas era imprescindível para elas, a escola.

A escola educação formal, naquele momento era um novo caminho desbravado pela educação popular na região cacaueteira, “a educação que o povo cria” (BRANDÃO, 2012) trazia consigo a demanda da instituição escolar no campo, essa demanda não estava, necessariamente, no bojo da Educação do Campo como debate em si, mas enquanto necessidade do fortalecimento do grupo de mulheres¹⁵, para que elas se formassem politicamente e estabelecessem o seu lugar na própria dinâmica produtiva da comunidade (ROSSETO, 2009).

Nessa conjuntura, onde a questão da educação das crianças estava diretamente ligada à necessidade de se estabelecer meios para que as mulheres pudessem exercer a sua participação política na comunidade e fora dela, nasceu, por exemplo, a Escola Nova Esperança na comunidade Tuiuti, no município de Belmonte no ano de 1992, a organização dessa escola foi um dos principais impulsos para a construção da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves, quatro das professoras fundadoras, posteriormente, se tornaram monitoras da EACMA. Desse modo, as famílias que se organizaram em mutirão pela escola Nova Esperança foram os principais entusiastas da organização popular em torno de uma escola que oferecesse os últimos anos do Ensino Fundamental para os pobres do campo.

¹⁴ Adélia Prado no poema Serenata onde se vê no dilema “De que modo vou abrir a janela, se não for doida? Como a fecharei, se não for santa?”

¹⁵ Grupos de mulheres formados nos assentamentos a partir do trabalho de organização comunitária da CPT

A Escola Nova Esperança, no princípio era uma pequena construção de taipa, torta e perigando cair, essa “escolinha” impulsionou sonhos maiores, voos mais altos e as mulheres da Tuiuti, juntamente com mulheres de outras comunidades, formadas em assentamentos de reforma agrária, entenderam que poderiam construir a escola para os “os meninos” continuarem os estudos, já que as classes multisseriadas no campo ofereciam apenas os primeiros anos do Ensino Fundamental. Formou-se daí um coletivo de mulheres, organizadas em torno da luta por educação, que arregimentou homens, crianças, entidade nacionais e internacionais. Essa articulação foi o germe da experiência percebida, um caminho para o compromisso com a tarefa imposta pela história (LUKÁCS, 1978).

No ano de 1995, a partir dos mesmos grupos que construíram “escolinhas” em assentamento de reforma agrária, aldeias indígenas, grupos de formação de professoras, nasceu a Associação Servidora dos Pequenos Produtores, entidade mantenedora da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves que iniciou o primeiro ano letivo, em 1997, com duas turmas de 5ª série, período escolar que equivale atualmente ao 6ºano. Eu não frequentei a escola como estudante, mas frequentei os espaços educativos que ela me proporcionou desde o início. No ano de 1998, quando fui para a Escola Média Agropecuária Regional da Comissão Executiva para o Plano da Lavoura Cacaueira (EMARC/CEPLAC) onde permaneci por três anos do ensino médio/técnico, fiz parte do grupo de estudantes que colaborava com a EACMA em atividades de reforço escolar, apoio técnico no período de férias e também, de algum modo recebia colaboração, acessava a biblioteca, formação política. Essa rede de apoio possibilitou a mim, uma jovem estudante de Agrimensura, conseguisse manter o diálogo com uma educação básica diferente daquela que eu conhecia até então.

Essa escola técnica se arrastou em três anos de conflitos e descobertas, as mulheres que conheci até então me atravessavam a garganta e, como no poema de Conceição Evaristo, meias palavras mordidas me fugiam da boca e vagos desejos insinuavam esperanças, eu estava me tornando também uma daquelas mulheres.

Na EMARC, eu era a única mulher em um grupo de 40 estudantes em uma turma de Agrimensura, passei dois anos aprendendo a odiar a carreira que imaginava seria a minha, posto que quando li *Feliz Ano Velho*¹⁶ decidi que faria projetos revolucionários de construções para o campo, e seria uma engenheira revolucionária. Porém, com 16 anos ouvia barbaridades dos colegas, dos professores, pois gostava de trabalho de campo, mas diziam que deveria gostar de trabalho no escritório. Na Agrimensura, nós mulheres já “sabíamos” desde o

¹⁶Romance de Marcelo Rubens Paiva, onde fala também do desaparecimento do seu pai, o engenheiro Rubens Paiva, durante a Ditadura Militar no Brasil.

início que nosso lugar não era ali. Os professores, todos homens, tinham posturas machistas, homofóbicas e, aos poucos, toda aquela situação me levou à outra paixão, a outra possibilidade, a História. Abandonei o sonho da Engenharia, as condições concretas da realidade me levaram a sonhar outros sonhos, sem, contudo, esquecer os motivos que me faziam sonhar.

Os outros sonhos me levaram à Licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana, onde depois de idas e vindas, me deparei no 6º semestre com a possibilidade de iniciação científica, através da disciplina História Ambiental. Depois de várias provocações da professora Marjorie Nolasco, emergiram questões que me levariam de volta, agora de forma mais sistemática, ao universo de aprendizados políticos que comecei a construir desde a infância. Em 2006, na reta final do curso, a questão agrária na região cacaueira voltava agora como temática para estudo. A minha vida vivida acontece agora como vida a ser compreendida sob o aporte teórico que começava a construir e que continuo construindo até hoje.

Entre o fim da Licenciatura e o ingresso no Programa de Pós-Graduação na UEFS, se passaram quase 10 anos, e foram muitos os dígrafos nesse hiato, esse período não representou propriamente um afastamento do espaço acadêmico, mas era necessário esse tempo para que eu conseguisse retomar outras escolas, outras escritas, outras leituras e novamente voltar para “fazer ciência”¹⁷.

Nesse hiato, ingressei no mundo do trabalho e segui uma linha de militância semelhante à dos meus pais, no ano de 2006 voltei para Ilhéus, atuei como colaboradora na orientação pedagógica na EACMA e entre os anos de 2007/2008 trabalhei com educação ambiental no município de Santo Amaro. Nesses três anos alimentei o desejo de voltar a dialogar com a educação não formal, acreditava que esse seria um caminho interessante para um olhar mais amplo sobre a educação, sobre a política educacional e sobre as teias que engendravam tal política.

No ano de 2009, através de processo seletivo, me tornei agente da Comissão Pastoral da Terra (CPT) na região sul e sudoeste do estado, naquela ocasião, conheci uma nova conjuntura na questão agrária brasileira, não se falava mais do latifundiário como um fazendeiro de nome pomposo e com árvore genealógica que remetia a todos os oligarcas de uma determinada região, mas nos grandes projetos capitalistas no campo, ligados a grandes

¹⁷ Me refiro aqui não a um tempo de construção de conhecimento, mas de vinculação a uma instituição acadêmica, e a possibilidade de construir sobre a vida vivida um quadro conceitual baseado na própria vida, naquilo que já foi elaborado sobre ela e aquilo que tento organizar criticamente neste trabalho.

conglomerados de empresas que iam desde laboratórios de pesticidas a mineradoras, empresas de logística e indústria papelreira. No período, entre 2009 e o início de 2013, tive acesso a várias realidades distintas do rural baiano, e notei que quanto mais o capital avançava de modo especializado e desenvolvido tecnologicamente no campo, recrudescia o estranhamento do camponês quanto às inovações demandadas no processo produtivo, novamente, para mim a instituição escolar entrou em pauta.

Em 2013 resolvi sair da CPT e me preparar para voltar a estudar, entendi que havia chegado a hora de começar a escrever sobre as reflexões que se impuseram no percurso trilhado desde o ano de 2006. Fui convidada a contribuir com o processo de implantação dos últimos anos do Ensino Fundamental em uma escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Assentamento Terra à Vista em Arataca-Bahia a 505 km de Salvador. Por conta da minha atuação junto ao movimento, ingressei no curso de Residência Agrária **Trabalho, Educação e Movimentos Sociais**, uma parceria entre a FIOCRUZ e a Escola Nacional Florestan Fernandes em São Paulo, lá desenvolvi a pesquisa *Mulheres, Militância e Educação: A experiência da construção da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves*, o trabalho de conclusão de curso me apresentou um longo caminho a ser percorrido no sentido de compreender o lugar da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves na luta por educação do campo na região cacauzeira. Trata-se de observar, sobretudo, o papel dos movimentos sociais frente a essa experiência e a dimensão do conceito de escola comunitária, os seus limites e avanços no que diz respeito à autonomia da instituição na construção de uma perspectiva de educação contextualizada para os jovens camponeses da região.

Ainda, entre os anos de 2012 e 2013, fui convidada a coordenar a elaboração da revista comemorativa dos quinze anos da EACMA, tal convite ocorreu em virtude da atuação como articuladora no Ciclo de Encontro das Margaridas, com atividades que envolviam mulheres camponesas para a discussão do combate a violência de gênero e geração de renda, ocorridas no ano de 2012. A elaboração dos textos para a Revista trouxe como urgência a sistematização da experiência da instituição até ali. Tendo em vista que no ano de 2013, a instituição passou por mudanças e suspendeu a oferta do Ensino Fundamental, sentimos que era preciso retomar o processo histórico da EACMA, essa era a minha nova tarefa. No entanto, eu precisava me atentar que essa era uma tarefa para a historiadora, com toda a responsabilidade que a profissão requer. A minha intenção não era ser uma memorialista da instituição, mas pensar a História da Educação na região cacauzeira, uma história não conformista ou romantizada, que consiga compreender o contexto macro que envolve uma determinada realidade, ao mesmo tempo em que se compromete em tentar *transformar as*

ausências em presenças (BOAVENTURA, 2002).

Nesse ensejo, cheguei em 2015, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS. Recorrer a uma área diferente da minha formação inicial decorre da necessidade de me apropriar de leituras e debates que ainda não seriam supridos somente pela História. Assim, compreender a instituição escolar se assenta em uma complexidade epistemológica que eu precisava/preciso acessar para compreender na profundidade necessária o sujeito-objeto de estudo que se apresenta na centralidade desta pesquisa.

Esse programa no qual esta pesquisa está vinculada me possibilitou, através do processo de orientação e das disciplinas oferecidas, um aprofundamento em teorias educacionais e compreensão da forma como a educação pode ser tomada por diferentes grupos sociais. E, se por um lado, a escola pode ser tomada como forma de controle social e limitação do acesso ao conhecimento. Por outro, a escola, a luta por acesso a educação formal, também pode ser uma ação crítica e transformadora da realidade.

Tais conhecimentos juntamente com o envolvimento com a questão agrária na região cacauera e com a própria EACMA instituição sujeito-objeto da presente pesquisa, ao contrário de levar-me à canonização ou cristalização do real, tal qual se apresenta de imediato, me conduz a tentar compreender o objeto em seus pormenores. Desse modo, estabelecer ligações com diversas esferas da complexidade que envolve a questão agrária, a luta por educação dos mais pobres e formas não clássicas de organização política.

A EACMA, no seu processo histórico, balizado aqui entre a fundação da instituição, no ano de 1996, e a suspensão da oferta dos últimos anos do Ensino Fundamental, em 2012, me colocou defronte a alguns elementos que foram aprofundados nesta pesquisa, dentre eles gostaria de salientar o papel da EACMA no debate acerca da Educação do Campo no interior da Bahia, a formação da comunidade EACMA e seu *modo de dizer a sua palavra*, e também, o sentido atribuído à experiência educacional da EACMA pelos sujeitos que se relacionaram com a instituição. Tais elementos foram levantados e analisados a partir da seguinte questão: Como os sujeitos envolvidos com a EACMA avaliam a importância do seu percurso institucional frente ao cenário político da Educação do Campo na região cacauera?

Diante dessa contextualização, estabeleço como objetivo principal desta pesquisa: Analisar a experiência da EACMA através da avaliação dos sujeitos envolvidos sobre o seu percurso institucional. Para tanto, elenco como objetivos específicos: Investigar os marcos da questão agrária e da educação do campo na região cacauera baiana; Apreender o conceito de “comunidade” atribuído pelos camponeses na formação da EACMA; Compreender os sentidos construídos pelos sujeitos, movimentos e instituições populares envolvidos com a

EACMA acerca do seu papel na luta por Educação do Campo na região cacauzeira.

Dos percursos metodológicos: novas perguntas para as respostas que eu pensava conhecidas

Uma vez, assistindo a uma palestra da professora Elis Fiamengue (Departamento de Ciência da Educação/Universidade Estadual de Santa Cruz), lembro-me de uma afirmação que fortaleceu o desejo de voltar à Academia, “toda pesquisa é um pouco uma autobiografia”. Essa assertiva me deixou um pouco mais à vontade para me debruçar sobre um objeto, um lugar, que eu cercava de receios de adentrar como pesquisadora, a minha própria *aldeia*. Cabe salientar, que no presente texto, a autobiografia não é o meu intuito metodológico, mas tal qual o *guardador de rebanhos* de Alberto Caieiro¹⁸, tentei buscar na minha *aldeia* possibilidades de olhar para o *universo* da Questão Agrária, da Educação do Campo, da Organização Comunitária e Formação Humana.

Acredito que a construção desta pesquisa foi enriquecida exatamente com o trajeto metodológico que hesitei tanto em seguir, o estudo de caso. A escolha inicial por uma abordagem teórica baseada no materialismo histórico, de certa forma me causava receios quanto ao que eu imaginava que seriam limitações do estudo de caso para a compreensão da totalidade de um determinado processo histórico. No entanto, o próprio objeto de pesquisa e o quadro teórico-conceitual apontou que essa escolha metodológica fosse uma das formas mais razoáveis de olhar a minha *aldeia*, tendo em vista que tal caminho não significou isolar o objeto, ao contrário, foi preciso me aprofundar no processo histórico e ouvir diretamente os sujeitos e fontes envolvidas com o objeto de pesquisa (YIN, 2015).

O eu-lírico *guardador de rebanhos*, fala do campo e da cidade como lugares de valores distintos, o campo como o lugar do bucólico e a cidade como o lugar de supressão de subjetividades. No presente texto, não trata propriamente dessa dicotomia, mas intenciona refletir sobre o quanto as políticas públicas, com base ideológica urbanocêntrica, tendem para que os moradores e moradoras do campo estejam em um lugar de subordinação e alienados do seu próprio poder de dizer a sua palavra “na cidade a vida é mais pequena (...) tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem dar, e tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver” (CAIEIRO, 1914). Assim, o estudo de caso, aparece aqui como

¹⁸Heterônimo de Fernando Pessoa “Da minha aldeia veio quanto da terra se pode ver no Universo...Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer, porque eu sou do tamanho do que vejo. E não, do tamanho da minha altura...”.

um meio de *ver* o que os sujeitos de um “sistema delimitado” viam sobre a sua *aldeia* e consequentemente sobre o *universo*.

Tal “sistema delimitado” começou a se definir, como objeto de pesquisa, a partir do meu trabalho de conclusão de curso na Residência Agrária em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, intitulado “MULHERES, MILITÂNCIA E EDUCAÇÃO: A experiência da construção da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves”, e do levantamento de depoimentos para compor a Revista Comemorativa dos 15 anos da EACMA. Nessa primeira fase de organização de fontes, pude perceber que a Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves encontrava-se no bojo do *conjunto de necessidades* da classe trabalhadora do campo, que ao experimentar a sua vida também percebe em sua consciência que a resposta à sua necessidade reside na atuação sobre a realidade, engendrando assim novos modos de agir e consequentemente de pensar (THOMPSON, 1978).

Esse *conjunto de necessidades*, como parte da dinâmica de um determinado tempo histórico, passa pela forma como a democracia e a cidadania no Brasil são vivenciadas nas diferentes classes sociais, vestidas de uma seletividade intencional quanto ao acesso aos direitos básicos – saúde, educação, moradia – pelas comunidades do campo e da periferia urbana. O Estado que não consegue ou não tem interesse em dar respostas efetivas às necessidades dos mais pobres é o gestor da desigualdade, enquanto os oprimidos, em um processo de luta por direitos, buscam meios de agir coletivamente e expressar suas aspirações e necessidades a partir de movimentos que buscavam um reconhecimento não somente da reivindicação em si, mas da reivindicação como fruto de uma ação coletiva (TEIXEIRA, 2001).

Tal ação coletiva, enquanto “sistema delimitado” sobre o qual me debrucei, envolve pessoas próximas a mim, aliás, envolvem momentos que eu mesma assisti. Com isso, ao longo da pesquisa tive o cuidado de tentar construir um percurso do estranhamento, entre o eu e o outro, que também sou eu, entre a pesquisadora, que também é sujeito do cenário investigado, e o objeto que trará elementos de si que tomará outros matizes diante da lente da pesquisa.

No entanto, o processo de estranhamento tornou-se praticamente impossível no início do levantamento de dados, havia a dificuldade de me colocar como sujeito “passivo ou imparcial” diante da minha *aldeia*. Assim, busquei o caminho do meio, me vi como parte de um coletivo e não o coletivo em si, mais uma vez o estudo de caso trouxe elementos importantes na construção do rigor científico, compreender os objetos a partir dos dados que emergem na pesquisa de campo, a busca de revelar aquilo que está na estrutura social do

objeto, sua essência. Levando em consideração também a forma como o objeto se revela em sua aparência, o que o fenômeno diz sobre a estrutura e vice-versa (ANDRÉ, 1984; CIAVATTA, 2014).

Nesse sentido, o objeto de pesquisa exigiu a elaboração de uma questão que apresentasse elementos teóricos que pudessem mediar à construção de um olhar analítico sobre uma realidade previamente conhecida chegando assim à seguinte pergunta: Como os sujeitos envolvidos com a EACMA avaliam a importância do seu percurso institucional frente ao cenário político da Educação do Campo na Região Cacaueira? Acompanhando esta reflexão, soma-se também o objetivo geral da pesquisa, a saber: Analisar a experiência da EACMA através da avaliação dos sujeitos envolvidos sobre o seu percurso institucional.

A questão de pesquisa, juntamente com o objetivo geral, são perpassados por conceitos que farão parte do campo de mediações do objeto, dentre eles estão o conceito de experiência elaborado pelo E.P Thompson, um referencial de análise acerca da relação entre “vida material”, “luta social” e “consciência social”, apoiado nas bases do materialismo histórico dialético. O historiador inglês se aprofunda no debate sobre a imbricação da produção cultural (incluindo ideológica e moral) com a produção material (especialmente a econômica) (MATTOS, 2012). Sendo assim, o conceito *thompiano* contribui com a possibilidade de tentar compreender a relação entre os sujeitos que vivenciaram um determinado processo histórico e a consciência social gerada no percurso dessa experiência. Ou seja, para abranger a experiência de uma escola comunitária é necessário ouvir os sujeitos que vivenciaram/formularam tal experiência, além de lançar mão da análise da realidade que circundou tais sujeitos e ofereceu elementos impulsionadores para o desenvolvimento de pensamentos e ações. Compreender o *processo ativo, o processo através do qual os seres humanos fazem sua história* (THOMPSON, 1981).

Juntamente com o conceito de experiência, foi necessário recorrer aos escritos freireanos sobre a Pedagogia do Oprimido, em princípio por conta da discussão acerca do sentido do mutirão levantado nas primeiras fontes consultadas para a elaboração do projeto de pesquisa, e, posteriormente, em virtude de elementos suscitados ao longo do estudo. Afinal, a experiência educacional da EACMA me parece ser também um momento em que mulheres e jovens pensaram o mundo e pensaram em si mesmos no mundo, e se propuseram como questão, buscando saber mais de si, como sujeitos de subjetividades, sujeitos de uma determinada realidade e sujeitos que são imprescindíveis para o entendimento de um determinado coletivo (FREIRE, 1987).

Além desses referenciais, caminhei por outros diálogos teóricos no decorrer do texto a

fim de alcançar os objetivos específicos propostos – Investigar os marcos da questão agrária e da educação do campo na região cacauzeira baiana; Apreender o conceito de “comunidade” atribuído pelos camponeses na formação da EACMA; Compreender quais os sentidos construídos pelos sujeitos, movimentos e instituições populares envolvidos com a EACMA acerca do seu papel na luta por Educação do Campo na região cacauzeira.

Para a investigação acerca da questão agrária foi necessário recorrer ao conceito de conflitualidade trazido por Bernardo Mançano Fernandes, pensando, sobretudo, no processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização do campesinato na região cacauzeira baiana (FERNANDES, 2004), observando o investimento no desenvolvimento da lavoura cacauzeira e a desigualdade de acesso gerados por esse processo, desembocando em lutas por reforma agrária na região. A Educação do Campo foi tomada nesta pesquisa como um processo de enfrentamento e superação da sociedade capitalista urbanocêntrica, que estabelece meios de controle social dos mais pobres através de modelos de desenvolvimento apoiados na desigualdade de acesso aos direitos.

Enfatizamos a necessidade de se discutir o conceito de Educação do Campo e a Educação Popular como formulações dentro do processo de construção de paradigmas de formação humana pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e também a forma como estes referenciais são abordados pelas políticas públicas e a relação que se estabelece com os movimentos sociais nessa perspectiva. Assim sendo, foi imprescindível entender o lugar da EACMA no processo de construção de uma política de Educação do Campo na região cacauzeira a partir de um processo de formação política baseada nas ações e formulações da Educação Popular.

Adentrar a questão agrária como introdução ao processo histórico que desemboca na luta por educação do campo no sul da Bahia remete à necessidade de reconhecer uma realidade nacional a partir de um processo de resistência em um determinado recorte de espaço, compreendendo a sua própria constituição no momento histórico estudado (SANTOS, 2012) para, então, em um processo constante de idas e vindas, compreender a totalidade do debate da reforma agrária e educação do/no campo em uma escala nacional e sua repercussão internacionalmente.

Apreender o conceito de “comunidade” atribuído pelos camponeses na formação da EACMA passa por algumas formulações que vieram antes mesmo do nascimento da expressão “Educação do Campo” como termo que designa a incidência “sobre a política da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012). Os escritos freireanos sobre a educação para a liberdade e as elaborações de Carlos Brandão

sobre Educação Popular possibilitaram fazer uma leitura da mobilização em torno da EACMA de forma histórica, ajudando a refletir sobre essa experiência de uma maneira diferente no percurso da pesquisa, se no início a pergunta era qual o lugar da EACMA na história da Educação do Campo no Sul da Bahia? Agora os questionamentos me levam a adentrar a História da Educação do Campo na região a partir da EACMA e não o contrário.

Os sujeitos da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, em consonância com o quadro teórico sobre o qual me debruçei, tomei como fontes de pesquisa entrevistas com 11 sujeitos envolvidos com a EACMA. A proposta inicial pretendia a abordagem de 12 sujeitos, no entanto, houve problemas técnicos com uma das entrevistas, e quanto à abordagem de uma pessoa ligada aos financiadores, houve incompatibilidade de agendas o que impossibilitou o acesso à fonte. Nesse contexto, foram abordados os seguintes sujeitos:

Sujeitos da Pesquisa	
Nome	Perfil
Adevandro Santos Silva	Técnico em agropecuária, agente do Serviço de Apoio a Organizações Populares (SASOP), estudou os últimos anos do Ensino Fundamental da EACMA. Ex professor. Oriundo do PA Dandara, no município de Camamu-Ba. Estudou na EMARC.
Adriene Viana	Licenciada em Geografia (UNEB/PRONERA), professora da rede pública do estado da Bahia (REDA), fundadora da EACMA, oriunda do Projeto de Assentamento (PA) Tuiuty no município de Belmonte, atuou na EACMA como professora ao longo dos quinze anos de oferta dos últimos anos do Ensino Fundamental. Membro da Associação Servidora dos Pequenos Produtores.
Domingos Souza	Técnico em agropecuária, agente do Serviço de Apoio a Organizações Populares (SASOP), estudou os últimos anos do Ensino Fundamental da EACMA, primeira turma. Ex professor. Membro da Associação Servidora dos Pequenos Produtores. Oriundo do PA Limoeiro, no município de Igrapiúna-Ba. Estudou na EMARC.
Gessiane Francisca dos Santos	Cajueiro I-Uma-Ba, Técnica em Enfermagem, Agente Comunitária, aluna egressa da 1ª turma da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves.
Janira Jesus Souza de França	Educadora Popular, fundadora da EACMA, ex- agente da Comissão Pastoral da Terra, foi diretora e professora da EACMA. Atualmente faz parte da equipe de coordenação da instituição como voluntária.
Jardel Silva Souza	Técnico em Agropecuária, aluno egresso, vereador do município de Jussari (2017-2020).
Johnny da Silva Passos	Professor de capoeira, Arte-educador, filho de pequenos agricultores do município do Jussari- Bahia, aluno egresso da EACMA, ex-professor da instituição.
José Carlos Sena	Licenciado em Geografia, trabalhou na FASE, atuou no CAPOREC,

	<p>militante do Fórum Estadual de Educação do Campo. Professor da rede pública municipal de Itabuna e da rede pública estadual da Bahia.</p>
<p>Marilene Santos</p>	<p>Aluna egressa. Presidenta do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Camamu</p>
<p>Mônica Aparecida Araújo Guerra</p>	<p>Licenciada em Letras (PRONERA/UNEB), atual coordenadora pedagógica da EACMA, foi militante do CAPOREC- Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira.</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Os sujeitos escolhidos para as entrevistas têm como ponto de intersecção o fato de terem se relacionado com a EACMA no período em que a instituição funcionou como uma escola de Ensino Fundamental e continuar se relacionando, ainda que indiretamente, nos dias atuais, quando a escola funciona como um centro de oferta de cursos livres.

As professoras Janira França e Adriene Viana, são fundadoras da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves, ambas se envolveram no movimento por escolas no campo ainda na década de 1980, quando a professora Janira França era agente de pastoral da Comissão Pastoral da Terra e Adriene Viana filha de assentados da comunidade Tuiuty, situada no município de Belmonte- BA organizava turmas de alfabetização junto a outras professoras leigas. A história dessas mulheres se entrecruza na construção de um território da Educação do Campo na região cacaueira, antes mesmo da EACMA, ambas participavam e organizavam espaços de formação para professoras leigas, mobilização para construção de escolas no campo e fortalecimento de grupos jovens.

O professor José Carlos Sena, educador popular, atua desde a década de 1990 na mobilização de alfabetizadores e alfabetizadoras popular através da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional e do Coletivo de Alfabetizadoras e Alfabetizadores da Região Cacaueira, o professor se aproximou da EACMA em razão da mobilização em torno da alfabetização de adultos, cujas classes na proximidade da instituição tinham como educadoras mulheres que também atuavam na EACMA. Posteriormente, nos anos 2000, a EACMA junto ao CAPOREC e outros movimentos de Educação Popular e de luta pela terra, organizaram o Regional Sul do Fórum de Educação do Campo, realizando quatro conferências que eram tidas como meios de reivindicar os direitos sociais já previstos na legislação, e manter ativa a pauta acerca da Educação do Campo na política educacional dos municípios da região.

Gessiane Francisca, Marilene Santos e Jardel Silva Souza são estudantes egressos que atualmente têm um papel de liderança nas suas localidades. Gessiane Francisca é agente

comunitária, estudou na primeira turma e continuou vivendo na instituição durante o tempo em fez o curso Técnico em Enfermagem. Marilene Santos é sindicalista, voltou a estudar depois de adulta e mãe de três filhos, inclusive foi colega de sala de uma das filhas. Jardel Silva Souza é sindicalista, filho de pequenos agricultores e atualmente vereador do município de Jussari, BA.

A professora Mônica Araújo Guerra é a atual coordenadora pedagógica da EACMA, antes de fazer parte da instituição era alfabetizadora popular e arte-educadora. A professora se formou em Letras pelo PRONERA/UNEB durante o tempo em que atuava como professora de Língua Portuguesa da EACMA.

Adevandro Silva, Johnny Passos e Domingos Souza, são alunos egressos que voltaram à instituição como professores, dois dele da área técnica e Johnny voltou para desenvolver projetos na área de arte-educação, música, dança e artesanato.

Além das entrevistas, foi utilizado como fonte nesta pesquisa o Projeto Político Pedagógico da instituição, tendo em vista que esse documento sistematiza a metodologia e os princípios pedagógicos da instituição, possibilitando um maior aprofundamento sobre os conceitos e categorias que perpassam a construção de conhecimento na EACMA.

A abordagem desses sujeitos foi feita através de entrevistas semiestruturadas, tendo em vista a necessidade de conhecer os sentidos que cada indivíduo construiu acerca da sua vivência na experiência da EACMA. O fato de ter alguma proximidade com os entrevistados e seu universo cultural, me levou a estabelecer algumas demarcações que foram desenvolvidas mais ou menos, segundo critérios dos próprios entrevistados (DUARTE, 2002). As questões norteadoras tiveram as seguintes abordagens: Histórico da EACMA; O fazer comunitário no movimento da alternância; Os caminhos de aprendizagem na EACMA; Os caminhos da organização comunitária da EACMA; A EACMA e outros debates em torno da educação dos mais pobres; O processo de transição escola ao centro de formação.

Após a realização das entrevistas, em princípio fiz uma correspondência entre os depoimentos em relação aquilo que o PPP da instituição institui como pilares referenciais, são eles: ancestralidade, identidade e resistência. Ao analisar os depoimentos, a partir dessas categorias, percebi que poderia avançar um pouco mais e para a análise de como os indivíduos significam a EACMA em suas vidas e suas vidas na EACMA. Cheguei desse modo, a uma análise a partir das categorias sujeito, território e comunidade.

Os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com o uso dos seus nomes reais ao longo deste texto.

A partir desse percurso de pesquisa, organizei o presente texto da seguinte forma:

Capítulo I Vida, Luta e Consciência: A Educação na questão agrária da região cacauera

Este capítulo trata da questão agrária na região cacauera baiana e dos marcos da Educação do Campo a partir da fundação, organização e construção contínua da EACMA. O capítulo está dividido em dois subtópicos: A questão agrária na região cacauera da Bahia e A Educação do Campo na questão agrária.

Capítulo II Pedagogia do mutirão: Os caminhos da educação popular para a formação política da classe trabalhadora.

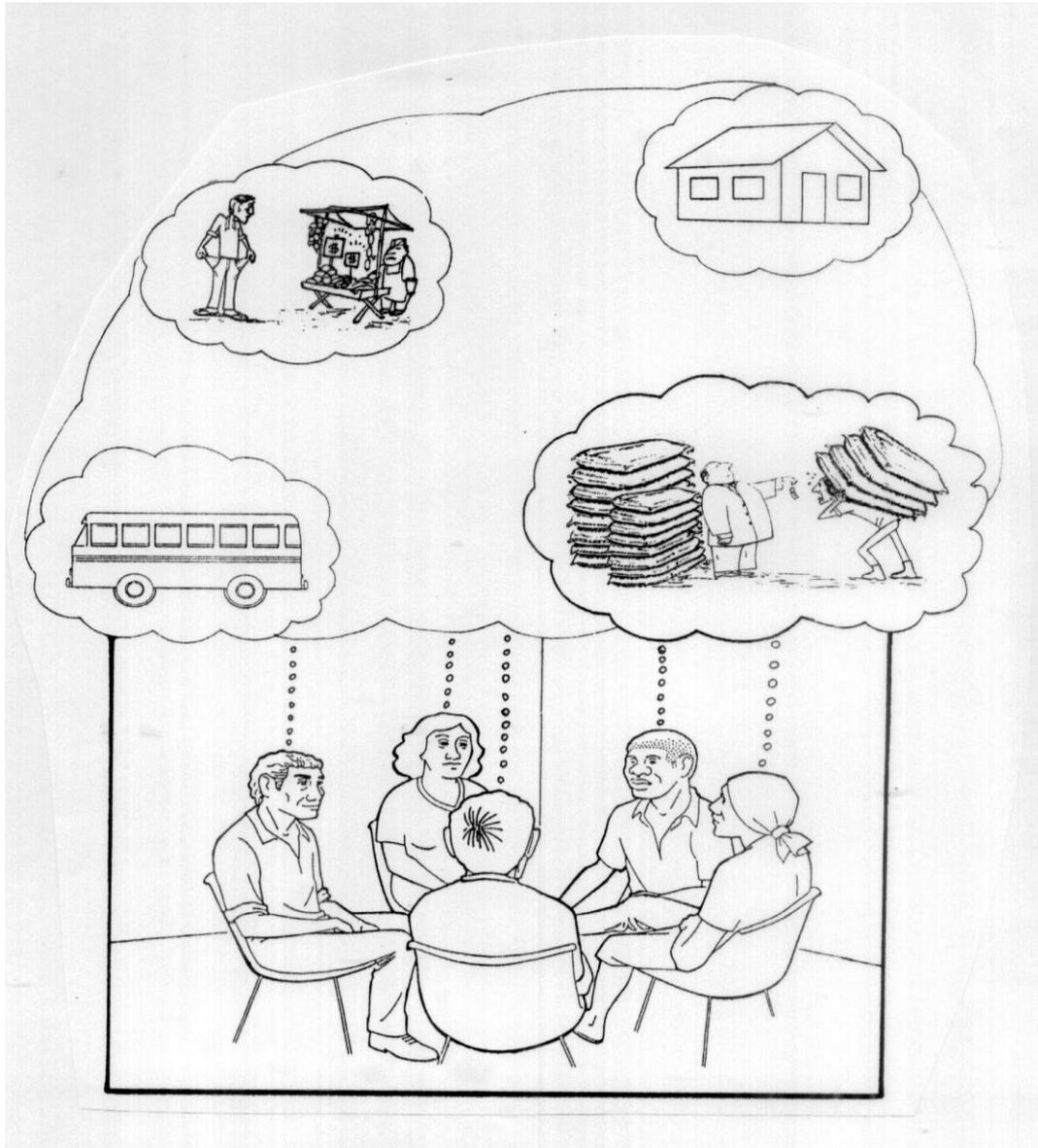
Neste capítulo, abordo o processo de organização comunitária e a formação política dos trabalhadores e trabalhadoras do campo no Sul da Bahia, a partir dos movimentos de Educação Popular. O capítulo está dividido em dois subtópicos: Educação Popular como pressuposto da Educação do Campo e Simbologias Comunitárias.

Capítulo III A experiência educativa da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves: Sujeitos, Territórios e Comunidade.

O terceiro capítulo apresenta os sentidos atribuídos a sua experiência na EACMA, observando as categorias sujeito, território e comunidade. Para tanto, organizo o capítulo em três subtópicos: Sementes de margaridas teimosas em busca de solo fértil: Os sujeitos; Fertilizando o terreno, disputando um lugar: O território; “Floriô”, margaridas teimosas em ciranda- A Comunidade.

CAPÍTULO I: VIDA, LUTA E CONSCIÊNCIA: A EDUCAÇÃO NA QUESTÃO AGRÁRIA DA REGIÃO CACAUEIRA

Figura 1 - Parte do Cartaz do Seminário “Cidadania e Políticas Públicas



Fonte FASE/BA

Nas frentes de trabalho
 Nas terras do fazendeiro
 A gente encontra a morte
 E ele muito dinheiro
 Quero a vida feita vida
 Vencendo a morte cruel
 Vida aqui na terra
 E não no reino do céu¹⁹

A consciência da opressão é um elemento reconstruído, cotidianamente, a partir das experiências vividas e também pelas reflexões acerca dessas experiências. Esse longo caminho, do que se vive e do que se pensa sobre o que se vive, traz à tona novas questões sobre a vida e como podemos agir sobre ela, gerando novos valores e concepções. Utilizei o trecho da canção Mutirão da Vida, como epígrafe deste capítulo, tentando ilustrar aquilo que tomarei como conceito chave para permear os outros conceitos discutidos nesta pesquisa, a abordagem teórica formulada pelo historiador inglês E.P Thompson, *experiência*, a relação entre o *ser social*, a vida vivida, e a *consciência social*, a vida percebida. Tal abordagem me ajuda, neste trabalho, a compreender a dinâmica entre a materialidade da vida e a consciência sobre ela, fornecendo elementos para entender a articulação de trabalhadoras e trabalhadores rurais na região cacauceira baiana na luta por educação para as crianças e jovens do campo. Nessa perspectiva, apresento alguns aspectos da questão agrária no sul da Bahia e o processo de territorialização da Educação do Campo a partir do movimento que fundou, organizou e manteve a EACMA.

A canção mutirão da vida traz subsídios para pensar um desenho da caminhada histórica dos trabalhadores rurais no sul da Bahia, através da leitura sobre a luta pela terra e a luta na terra utilizando a experiência como mediação para apreender sobre a forma como trabalhadores e trabalhadoras rurais do sul da Bahia atuaram no processo de institucionalização de uma escola do campo. Assim, a EACMA em seu processo histórico, parte de um processo de percepção da vida vivida e problematização dessa experiência “(...) as pessoas se veem numa sociedade estruturada de certo modo (por meio de relações de produção fundamentalmente), suportam a exploração” (THOMPSON, 2001, p.274) tal qual na canção onde o eu-lírico sentencia: *nas frentes de trabalho, nas terras do fazendeiro, a gente encontra a morte e ele muito dinheiro*. Está aí a constatação da experiência vivida. Thompson “identificam os nós dos interesses antagônicos, se batem em torno desses mesmos nós”, tal qual aparece na canção: *quero vida feita vida, vencendo a morte cruel*. Está aí o emaranhado entre o que se vive, o que se percebe e o que se luta para mudar, *vida aqui na*

¹⁹Canção Mutirão da Vida- Eugênio Avelino

terra e não no reino dos céus.

Para alcançar o objetivo proposto, o percurso estudado sugere algumas marcações de tempo, neste capítulo observo os movimentos de camponeses na região cacaueira baiana nas décadas de 1980 e 1990. Assim, trarei como subsídio empírico, um diálogo com as entrevistas semiestruturadas da professora Janira Jesus Souza de França e Adriene Viana Lima, ambas fundadoras da EACMA, e também de José Carlos Sena, professor de Geografia e militante do Fórum Estadual de Educação do Campo/Regional Litoral Sul.

Apesar de propor balizas temporais marcadas entre os anos de 1996 e 2012, os marcos temporais discutidos neste capítulo têm o intuito de trazer para o debate o contexto da luta por terra na década de 1980 como parte de um movimento nacional de luta por direitos no processo de redemocratização na política brasileira baseado em organizações nas centrais sindicais, associações e no próprio partido (TEIXEIRA, 2002). Além disso, é interessante localizar o momento, apontado nos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, em que a trajetória de luta por educação para os jovens do campo começou a desenrolar-se e fazer sentido, ou seja, apesar da escola pesquisada datar de 1996, os processos que levaram até a sua institucionalização possuem relevância para a compreensão da sua trajetória, principalmente no que diz respeito ao entrosamento entre os sujeitos dessa experiência a partir do Movimento de Educação Popular e os esforços de mobilização e construção de caminhos coletivos de aprendizados e formação política na década de 1980.

Sobre a década de 1990, apresento uma análise sobre a mudança nas estratégias de luta, quando os trabalhadores e trabalhadoras passaram também a se articular em torno da institucionalização de suas organizações, seja em fóruns, centrais, eventos anuais, centros e escolas (GOHN, 2011). Nesse período, também, a Educação do Campo começa a se definir como pauta dos trabalhadores para a política educacional. Na região cacaueira, diversos grupos começam a se articular em torno de debates como a alfabetização de adultos, a luta por escolas públicas no campo e a questão da continuidade da escolarização para as crianças camponesas após os primeiros anos do Ensino Fundamental.

A partir dessa marcação temporal, é possível observar que a construção de uma escola com oferta dos últimos anos do Ensino Fundamental, no bojo da ação de uma *política camponesa de construção de sua existência* (FERNANDES, 2004), e, a partir de um processo de enfrentamento iniciado em decorrência da reivindicação do direito à educação, passa a ser o mote da luta de um determinado seguimento da classe trabalhadora camponesa.

1.1 O PANORAMA DA QUESTÃO AGRÁRIA NA REGIÃO CACAUEIRA DA BAHIA (1980-1996)

Fazer o percurso histórico da questão agrária no sul da Bahia diz respeito a compreender os processos que geraram a afirmação de uma educação diferenciada para os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Com isso, julgo necessário, antes de partir propriamente para a construção da EACMA, situar o leitor nos meandros da conflitualidade na qual está envolvida a região cacauzeira baiana. Para Bernardo Mançano Fernandes (2004), a análise da questão agrária apenas pelo viés do conflito por terra apresenta uma visão reduzida, porque não leva em conta elementos como o território e a historicidade dos conflitos, nesse sentido, o autor propõe o debate acerca da conflitualidade para a compreensão da questão agrária em seu movimento. Nessa perspectiva, o conceito de conflitualidade nos oferece algumas pistas para o entendimento de um processo de institucionalização na luta por Educação do Campo, a partir dos processos de desenvolvimento territorial rural emergidos da luta pela terra:

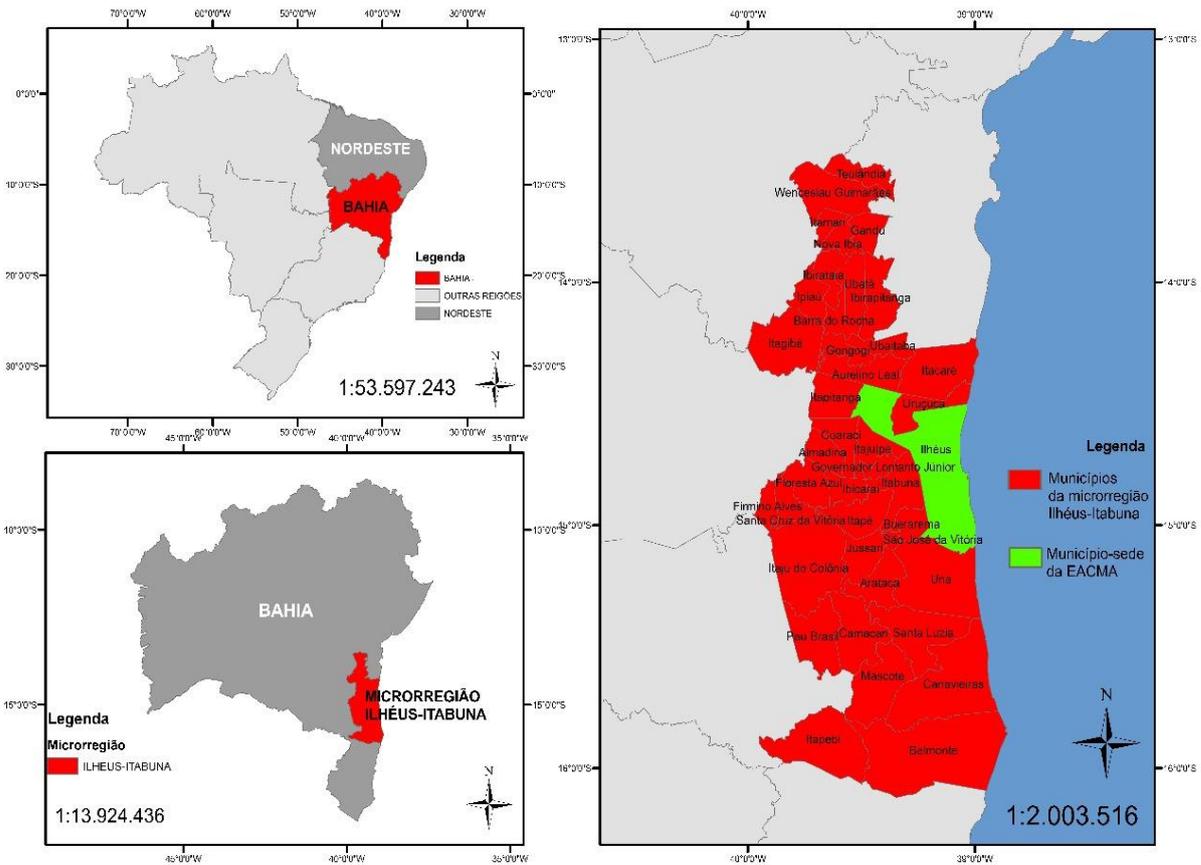
A conflitualidade é um processo constante alimentado pelas contradições e desigualdades do capitalismo. O movimento da conflitualidade é paradoxal ao promover, concomitantemente, a territorialização – desterritorialização-reterritorialização de diferentes relações sociais. A realização desses processos geográficos gerados pelo conflito é mais bem compreendida quando analisada nas suas temporalidades e espacialidades. São processos de desenvolvimento territorial rural formadores de diferentes organizações sociais (FERNANDES, 2004, p.2).

Sendo assim, proponho algumas questões para o melhor entendimento da questão agrária na região cacauzeira à luz do conceito de conflitualidade, a saber: Quais as origens dos conflitos por terra que se apresentaram de forma contundente na década de 1980 na região cacauzeira? Quais modelos de desenvolvimento estão historicamente em disputa naquela região?

Podemos começar definindo o território, posto que nele se encontra a EACMA, *locus* deste estudo na Região Cacauzeira da Bahia²⁰, tendo como principais centros urbanos os municípios de Itabuna e Ilhéus. Segundo dados sistematizados por Selem Asmar (1985), esta região envolvia um número de 28 municípios responsáveis, no ano de 1981, por 70,07% da área safreira, 53,56% do total de cacauzeiros implantado entre 1978 e 1981, e expressivos 86,16% da área de cacau renovada no mesmo período.

²⁰ Opto aqui por reafirmar a designação Região Cacauzeira tendo em vista que os processos pesquisados neste trabalho, concernente a questão agrária e Educação do Campo dizem respeito a desigualdade de classes geradas à partir do monocultivo do cacau

Figura 2 - Mapa da Microrregião Ilhéus-Itabuna



Fonte: IBGE, com adaptações feitas por Maria Alice de Oliveira, 2017.

Atualmente, com a reconfiguração da gestão pública por Territórios de Identidade²¹ o termo Região Cacaueira entrou em desuso na gestão de políticas públicas estaduais e federais, e por vezes ao longo do texto utilizarei os termos vigentes como territórios Litoral Sul e Baixo Sul, pois estão circunscritos nessa reterritorialização, efetuada pelo Estado, os municípios onde estão localizadas as comunidades de origem da instituição-tema desta pesquisa. Com exceção dos municípios de Belmonte e Itapebi localizados no Território de Identidade Costa do Descobrimento.

A crise cacaueira, nos últimos 30 anos, provocou uma desestruturação em toda cadeia produtiva do cacau e em todas as relações econômicas na região. Entre os anos de 1981 e 2010 a produção de amêndoas por kg/ha caiu cerca de 70%. Enquanto isso, outras tentativas de novos meios de produção foram implementadas, tais como: o agrocombustível, polo de

²¹Desde o ano de 2007, a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia adotou a divisão regional por Territórios de Identidade, baseada em características culturais, econômicas e sociais “Os territórios de Identidade são conceituados no Decreto 12.354, de 25.08 no seu § 1º - Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial” (BLATT e GONDIM, 2013).

informática, empreendimentos de logística, dentre outras. Essas iniciativas foram fruto da parceria público-privada para novas viabilidades econômicas ao lado de outros investimentos como o turismo e ações localizadas de fomento à cultura (BAIARDI e TEIXEIRA, 2010). Desse modo, a gestão por Territórios de Identidade criou a sensação de um replanejamento na região no que diz respeito às políticas públicas e a atenção a outros setores da economia e da sociedade. Porém, os investimentos estatais ainda são hegemonicamente voltados para grandes projetos capitalistas, sobre os quais a classe trabalhadora tem pouco ou nenhum poder de participação na gestão.

O planejamento das políticas públicas para a região cacauzeira até a década de 1990 estava em prol dos interesses da burguesia cacauzeira, com forte “preocupação” com a sobrevivência do capitalismo tal qual se apresentava em essência, ancorado nas bases do monocultivo e na concentração de terras, promovendo também a pesquisa e desenvolvimento científico-tecnológico acessível apenas a alguns poucos, através da CEPLAC e UESC.

Na década de 1980, a questão agrária, ou seja, a desigualdade econômica dos grupos ligados à produção agrícola, desde o fazendeiro que concentrava terras, até os *contratistas*, trabalhadores rurais que residiam nas cidades, gerou conflitos pela posse da terra, esses conflitos, por sua vez, colocaram a região cacauzeira baiana dentre as zonas prioritárias do Plano Nacional de Reforma Agrária do Governo Sarney entre os anos de 1985 e 1989 (HEREDIA et.al., 2001). A disputa entre os latifundiários do cacau e os trabalhadores rurais gerou novas formas de socialização e novas elaborações sobre desenvolvimento.

Na região cacauzeira, as políticas públicas que estavam vigentes desde a década de 1950 eram baseadas na intervenção do Estado através de políticas desenvolvimentistas direcionadas a agricultura para exportação e acumulação de bens de capital, fundamentado, inclusive em um investimento na formação de mão-de-obra técnica e pesquisas científicas para a garantia desse projeto. Atualmente, no mesmo fluxo de reafirmação do capitalismo está a política de Territórios de Identidade, esta, porém, apresenta-se como uma política de desenvolvimento regional baseada nos mecanismos de participação desenvolvidos por movimentos sociais, e organizações não-governamentais nas décadas de 1980 e 1990, tais como conselhos, fóruns e câmaras temáticas (TEIXEIRA, 2002).

Porém, a política de Territórios de Identidade, se analisada a fundo, pode-se ver que as discussões que partem de movimentos classistas ou de grupos excluídos das esferas de direitos esbarram no processo de internacionalização da economia que, tal qual em 1957, continuam pendendo para o fortalecimento dos atores hegemônicos agora sob a forma de empresas multinacionais cujo capital tem origem desconhecida ou transitória como é o caso

da empresa Bahia Mineração (BAMIN), parceira do governo do estado da Bahia no projeto Porto Sul.²²

O monocultivo de cacau, no sul da Bahia, durante sua fase de maior proeminência, caracterizou-se, dentre outros aspectos, pela absorção da mão de obra familiar dentro de uma lógica capitalista, dependência das flutuações de mercado e certa especialização produtiva, além da baixa taxa de autoconsumo (REZENDE, 1978). Esse cenário foi tomado de um lado por trabalhadores que não percebiam em sua experiência a sua própria pobreza, ou ainda, não pensavam historicamente a respeito. Esses trabalhadores se aproximam da situação que Milton Santos (2007) apresentou como pobreza incluída eram pequenos proprietários, os primeiros a sofrer socialmente com as baixas de preço do cacau atribuindo a condições naturais ou até mesmo naturalizando as flutuações do mercado. Durante o auge do cacau, para esse grupo, o suspiro de esperança do pobre nas roças de cacau era tornar-se um proprietário, dono das plantações do “fruto dourado”, ele também um dirigente do processo produtivo (BAIARDI, 1984).

A estrutura de divisão territorial da região cacaeira, durante anos demonstrou uma falsa ideia de que havia uma distribuição igualitária de terras, dado que a maior parte dos imóveis rurais na década de 1970 e 1980 possuía cerca de 50 hectares. No entanto, tal visão, escondia na verdade o fato de que havia sim uma concentração de propriedades contíguas ou mesmo distantes entre si que faziam parte do espólio de um mesmo dono ou família (ASMAR, 1985). As dimensões da propriedade favoreciam o absenteísmo do patrão, e estabelecia a proletarização da mão de obra a serviço produção agrícola para o mercado externo. As roças de cacau não comportavam um grande número de trabalhadores, a maior parte deles vivia nas periferias das cidades adjacentes às fazendas em situação de marginalização de esferas de consumo e direitos.

O direito à moradia, por exemplo, era tomado como um instrumento de coerção e submissão por parte do latifundiário quanto ao trabalhador rural nas roças de cacau. Com o Estatuto da Terra na década de 1960, os proprietários de terra passaram a limitar o número de trabalhadores residentes, e limitar também os recursos para a subsistência, como por exemplo, a permissão para a implantação de hortas e criação de pequenos animais. Entre as limitações advindas do Estatuto da Terra na década de 1960 e a crise causada pela vassoura-de-bruxa na década de 1980, que ocasionou o abandono de diversas fazendas de cacau e

²²Projeto de complexo intermodal que comporta um porto off-shore e uma ferrovia, fruto da parceria público/privado, alia investimentos do governo do estado da Bahia e governo federal á interesses de grupos de exploração de minério.

consequentemente na eliminação de postos de trabalho conduzindo um movimento migratório para regiões periféricas de Itabuna e Ilhéus, as maiores cidades da região, agravando as condições de moradia e consequentemente o acesso aos direitos básicos de saúde, educação, etc. (SANTOS, 2014).

No romance de Euclides Neto, “Os magros”, o autor apresenta as relações de trabalho na lavoura cacaueteira, através das contradições sociais geradas pelo capitalismo a partir da história de duas famílias, um proprietário ausenteísta, Doutor Jorge, e um trabalhador rural residente, João, os chamados trabalhadores de aluguel ou agregados. O romance que se alterna entre a narrativa do cotidiano dos dois personagens, e apresenta a lógica do desenvolvimento de forma desigual e combinada no bojo da produção cacaueteira, demonstra bem a situação dos trabalhadores que viviam de forma precária e desumana nas fazendas de cacau. A lucratividade do cacau submetia a vida dos trabalhadores às mais cruéis condições de trabalho, tudo pertencia ao fazendeiro, a terra e o trabalho, o fruto e o homem.

Acordou assustado, a boca amargava. O estômago beliscando e uma sensação de sofrimento. As estrelas lá estavam, quietas, adormecidas, quase. E bem longe o mingunte vermelho parecia um pedaço de carne fresca. Por ali se juntavam os cacaueteiros pesados a farinha e um taco de carne. Mas os frutos maduros da cor da lua pertenciam ao fazendeiro. Neles era proibido tocar a não ser pra colheita. Ai daquele que apanhasse um coco! (NETO, 2014, p.22).

Essas proibições quanto ao uso da terra e a supervalorização do “fruto dourado” deram o tom do que se tem até os dias atuais em se tratando da relevância da produção cacaueteira, principalmente no que concerne ao hoje conhecido como Território de Identidade Litoral Sul. Em tentativas renitentes de salvar o cacau, ao longo das décadas de 1980 e 1990, o Estado implantou políticas públicas salvacionistas para essas terras, como se tal lavoura fosse à única possibilidade de riqueza e desenvolvimento.

Autores que estudam o tema regional afirmam:

Nem diante das diversas crises por que passou a cacauicultura ou mesmo em frente dos profundos desequilíbrios econômicos e sociais da região, se nota, salvo raras exceções, preocupações ou questionamentos desse modelo de produção, como se fora ele a forma mais acabada, mais desenvolvida, vista como ponto de chegada da história e não como mais uma, ensejada pelo modo de produção capitalista, por sua vez um modo historicamente definido (BAIARDI, 1984, p.80).

Também na “literatura do cacau” essa visão determinista acerca do fruto se mostra em diversas histórias e personagens, dentre eles o personagem de Jorge Amado, Juca Badaró, um

desbravador que enfrenta os mistérios e perigos da mata do Sequeiro Grande em nome de tornar-se ele também um grande cacauicultor,

Juca Badaró não via na sua frente a mata, o princípio do mundo. Seus olhos estavam cheios de outra visão. Via aquela terra negra, a melhor terra do mundo para o plantio do cacau. Via na sua frente não mais a mata iluminada pelos raios, cheia de estranhas vozes, enredada de cipós, fechada nas árvores centenárias, habitadas de animais ferozes e assombrações. Via o campo cultivado de cacauzeiros, as árvores dos frutos de ouro regularmente plantadas, os cocos maduros, amarelos. Via as roças de cacau se estendendo nas terras onde antes fora mata. Era belo. Nada mais belo no mundo do que as roças de cacau. Juca Badaró diante da mata misteriosa, sorria. Em breve ali seriam os cacauzeiros, carregados de frutos, uma doce sombra sobre o solo. Nem via os homens com medo, recuando. Quando os viu, só teve tempo de correr na sua frente, se postar na entrada do caminho de parábélum na mão, uma decisão no olhar:

-Meto bala no primeiro que der um passo... (AMADO, 1964, p49-50).

A experiência vivida nas lavouras de cacau influenciava diretamente a luta por direitos e o estabelecimento de novas formas de sociabilização na região. Os processos de auge e crise fixavam também os preços de produtos e serviços, e conseqüentemente toda a superestrutura; as relações de poder ligadas à gestão pública, a ciência e o desenvolvimento das artes. Tudo atendia ao desenvolvimento da cacauicultura e de certa forma ainda atende, senão a cacauicultura em si, aos seus filhos legítimos, com o declínio econômico da produção de cacau na década de 1980, as políticas de modernização da agricultura na região não davam conta de por um lado atender os interesses da propriedade privada e por outro favorecer um contexto propício ao fortalecimento das organizações populares na luta pela terra, nascendo à possibilidade de novos modelos de desenvolvimento rural na região, agora, pelo menos em intenção coletiva, fora da lógica da reprodução ampliada das contradições do capitalismo (FERNANDES, 2004).

A conflitualidade propõe territórios que vão além de um recorte físico, também compõem espaços de disputa de concepções e imaginários. Assim, podemos inferir que os elementos concernentes às relações sociais e produtivas que envolveram a classe trabalhadora, principalmente entre o final da década de 1970 até meados de 1990, refletiram no imaginário da população regional, carregando essas relações com tintas de patriarcado, preconceito étnico e supervalorização da monocultura e do trabalho assalariado. O movimento que envolve a questão agrária do sul da Bahia abarca várias escalas de conflitualidade, criminalização dos mais pobres, conflitos de gênero e geração, questões étnicas e relações trabalhistas. O conflito por terra faz parte de um processo histórico que desenha os grupos e projetos em disputa, não

é somente sobre ter ou não ter terra, mas quais as determinações históricas que levaram a um determinado grupo ser detentor de terra em detrimento de tantos outros grupos desterritorializados?

Quem são os acampados e assentados? Os índios desaldeados, os negros sem terra e os imigrantes nordestinos que vieram ainda na esperança do cacau como no passado e ficaram por aqui que foram ser trabalhadores rurais e hoje se encontram desempregados (Valderli- CPT. Pesquisa de Campo realizada em 15.11.05) (FREITAS: 2009 p.140).

Temos, assim, uma história econômica delineada sob a égide da monocultura do cacau, com relações de trabalho precarizadas e desemprego (DEMETER: 1997), onde, ainda que em tempos de alta produtividade, a riqueza produzida gerava também a concentração de renda e de terras (HOFFMAN IN DEMETER, 1997), uma concentração que excluía os sujeitos em suas múltiplas identidades. De tal modo, é possível esboçar um desenho dos excluídos do urbano e também do não urbano na região cacaeira, os viventes do não-lugar; indígenas, negros, trabalhadores rurais sem-terra. Nesse desenho, as tintas da exclusão se mostram de forma ainda mais acentuada quando diz respeito aos jovens, crianças e mulheres.

A atuação do Estado, intervindo de modo a tentar sustentar alguma produtividade na lavoura cacaeira, manteve a lógica da produção para exportação de matéria-prima, com parques ou nenhum incentivo ao beneficiamento e ao autoconsumo, e a criação de uma vontade geral de que a única saída possível seria investir no cacau. Ou seja, quem não tinha terra para garantir a produtividade condizente à lógica dos investimentos era negligenciado pelas políticas públicas de fomento agrícola, para esses sujeitos todos os decretos e pacotes pró-cacau eram mais nocivos do que a própria crise, tendo em vista que a salvação da lavoura era perdição do trabalhador, afundado na pobreza extrema e na exploração da sua força de trabalho.

Dentro dessa lógica, destacamos o Decreto Federal nº 40987/57 de criação da Comissão do Plano da Lavoura Cacaeira (CEPLAC), com seu pacote tecnológico que tinha o intuito de sanar os efeitos da crise de produção na década de 1950, quando o valor internacional de comercialização do cacau caiu cerca de 50%. Aponto também a criação da Organização Internacional do Cacau para administrar o Acordo Internacional do Cacau (1972). Desse modo, os estímulos estatais alavancaram a economia, chegando a expressivos recordes até os dois primeiros anos da década de 1980, porém no ano de 1982, os derivados do cacau chegaram a apenas 2% das importações, não atendendo, desse modo, ao volume de investimentos feitos durante duas décadas (FGV, 2001). A crise iniciada em 82 se arrasta até

os dias atuais, dando sinais de melhorias pontuais, porém nada que se assemelhe a arrecadação anterior à década de 1980.

A intervenção estatal se estendeu também para a criação de políticas de crédito, fator importante para reaquecer a produção agrícola no sul da Bahia, colocando o Brasil, na década de 1970, como segundo produtor mundial de cacau (MENEZES; CARMO-NETO, 1993). Tal intervenção por parte do Estado demonstra uma vinculação direta a uma determinada classe social e, nesse caso, a partir da criação da CEPLAC e da própria EMARC²³, foi possível, naquele momento, salvaguardar a propriedade privada e evitar que fossem evidenciadas as contradições do modo de produção.

A política de crédito garantia, de certa forma, a inclusão de pequenos produtores, no entanto a dívida não sanou completamente a crise, fazendo com que esse grupo também passasse por um processo de empobrecimento tendo em vista que essa situação acabou gerando um grande número de pequenos produtores inadimplentes, impossibilitado de conseguir novos investimentos e acessar novas tecnologias de produção e controle de pragas (SILVEIRA, 2015). Os arranjos entre o Estado e empresas e instituições globais para criar soluções localizadas, parcializadas, segmentadas, ao invés de mudar a estrutura de produção, aumentam o número daqueles que alienam a sua mão de obra ao capital. Tal experiência, a pobreza produzida a partir de políticas públicas para sanar a pobreza, pode suscitar novas formas de se perceber no modo de produção, tendo atitudes passivas ou propondo novos modelos de desenvolvimento (SANTOS, 2007).

Cabe dizer, que nesse período, o pequeno produtor familiar com sua “roça” entre 3 a 10 hectares de terra, obtinha também alguma facilidade de acesso ao crédito e com isso chegavam à margens de lucro consideravelmente superiores à agricultores de outros tipos de cultura. (BAIARDI e TEIXEIRA: 2010). No entanto, esses mesmos pequenos agricultores, juntamente com os meeiros²⁴ e posseiros²⁵ foram aqueles que mais sofreram os efeitos das ondas de crise que se mostraram de forma contundente nas décadas 1980 e 1990. A experiência da pobreza abarca diferentes atores e por isso a própria organização para a luta pela terra apresenta diferentes vozes e diferentes projetos se contrapõem a concentração de terras vigente na década de 1980.

²³Escola Média Agropecuária Regional da CEPLAC, fundada no ano de 1965.

²⁴ Contrato de Parceria Agrícola previsto no Estatuto da Terra, que estabelece a cota de 50% da lavoura comercial como o pagamento para o proprietário da terra. Os produtos provenientes da “lavoura branca”, como mandioca, milho e feijão são disponibilizados integralmente para a subsistência dos meeiros, e com os excedentes comercializados nas feiras populares

²⁵Trabalhadores que não possuem o título de propriedade da terra embora já vivam tradicionalmente em um determinado território.

Esse período trouxe consigo a recessão econômica que se apresentou de forma incisiva no bojo da redemocratização do Brasil, e se caracterizou como um período de baixo crescimento da economia, inflações estratosféricas, e o poder público como responsável por 82% da dívida externa (SCHNEIDER: 2010). O cenário econômico caótico contribuiu para uma instabilidade econômica em todo país e conseqüentemente também na região cacauzeira.

Em meados da década de 1980 já se falava em “crise do cacau” delineando um quadro de desemprego, migração forçada e aumento da ocupação desordenada em áreas urbanas, estima-se que entre os anos de 1980 e 1991, na região, a população do campo cresceu 5%, enquanto na cidade os índices demográficos chegaram a crescimento de 40%. Somado a isso, o fato de a cadeia produtiva regional está intimamente ligada à produção cacauzeira, decorreu um considerável aumento nos índices de desemprego também na cidade, haja vista que, durante o período, o setor primário ocupava quase 60% da população economicamente ativa da região, residentes no campo ou não (DEMETER, 1997).

O processo de crise, de certa forma, corroborou para que uma série de questões sociais emergisse sob a forma de reivindicações populares, as principais questões eram o aumento do desemprego e os problemas de moradia. Para Freitas (2009) a corda da crise cacauzeira arrebentou para o lado dos pequenos produtores que se encontravam endividados, dos camponeses expropriados e dos territórios indígena. No entanto, as contradições sociais geradas por esse quadro contribuíram para a organização de grupos de luta pela terra formado por assalariados e trabalhadores temporários, além da luta por demarcação das terras indígenas Pataxó *hã-hã-hãe*. Certamente, significa que as crises podem gerar passividade, fome, ondas migratórias, mas podem também ser a brecha necessária para aqueles que não são assistidos pelas políticas de salvação do capital.

As organizações sociais emergidas da crise cacauzeira eram apoiadas por organismos da Igreja Católica - Comissão Pastoral da Terra e Conselho Indigenista Missionário, tendo em vista que as organizações sindicais não conseguiam abranger todos os sujeitos do campo em suas reivindicações (MEDEIROS, 2004).

Assim, os movimentos com fins de ocupação de terra no sul da Bahia, nas décadas de 1980 e 1990, não tinha em princípio uma articulação institucional entre si, as ocupações se davam de forma paulatina, silenciosas, com grupos organizados nas periferias de pequenas cidades que tinham como intuito resolver mais as questões de moradia do que de trabalho. Nas áreas ocupadas, os posseiros criavam benfeitorias, e os conflitos se acirravam quando as ocupações eram descobertas (HEREDIA, 2001). Porém, existiam elementos que unificavam esses grupos, acredito que um deles diz respeito ao sonho de estudar e a escalas da

conflitualidade, que excedem a questão da produção encerrada em si mesma, se refere ao projeto de território pensado por mulheres e jovens, a escola. Sobre a articulação em torno da construção de uma escola, a professora Adriene Viana aponta que no início a articulação contava com o apoio de agentes da Comissão Pastoral da Terra e do financiamento internacional:

A gente não tinha nome, não tinha local. A gente só tinha na verdade, né... o sonho... só existia o sonho. Que era esse sonho de dessa construção. E aí quando passa... e foi noventa e cinco... noventa e cinco... noventa e seis a gente continua pensando. Aí daqui a pouco, quando Janira retorna da Europa, ela diz assim 'já to com o dinheiro pra comprar pelo menos o terreno...' Aí nós pensamos 'puxa, nós já estamos com essa escola na mão... temos que pensar agora o local...' A princípio se pensava em fazer no assentamento, porque nós éramos de vários assentamentos de Itororó. Era Guanabara, era Tuiutí, Fortaleza, Cajueiro (Adriene Viana, professora, fundadora da EACMA, 2016).

O processo histórico campesinato no sul da Bahia não apresenta uma “obediência” aos modelos ditos clássicos de organização da classe trabalhadora, ainda aqueles que viviam nas periferias urbanas e trabalhavam no campo não encontravam no sindicato a representatividade para pautar questões como moradia, desemprego e a negação de direitos trabalhistas. Desse modo, a Teologia da Libertação²⁶ foi o principal instrumento de articulação da classe trabalhadora camponesa, sobretudo em áreas de conflitos e na conjuntura de violação de direitos de organização e participação durante a ditadura militar no Brasil (MEDEIROS, 2002). A Teologia da Libertação, através da Comissão Pastoral da Terra levou a Questão Agrária do Sul da Bahia para uma escala internacional, potencializando outras saídas para o financiamento das organizações populares por fora do Estado.

Dados obtidos em pesquisa no acervo de sistematizações de avaliações anuais da Comissão Pastoral da Terra demonstram que o desemprego e a violência no campo são dois aspectos que aparecem de forma recorrente quando se fala dos principais problemas identificados pelos trabalhadores rurais da região ao longo das décadas de 1980 e 1990. Observa-se, portanto, que a experiência vivida pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais nesse período provocou uma série de questões para a organização popular, oferecendo matéria-prima para outras elaborações acerca da crise do cacau além daquelas pautadas pelo senso comum em decorrência do modelo de desenvolvimento baseado na manutenção do

²⁶Corrente progressista que utiliza imagens bíblicas e experiências de vida dos pobres da América Latina para inspirar a luta por libertação das situações de injustiça social, incluindo aí solidariedade a grupos de luta pela terra, educação popular, saúde popular, direito, dentre outros.

status quo. Assim, a pauta da retomada do crescimento econômico reivindicada pelos grandes cacauicultores, já não fazia parte das bandeiras da classe trabalhadora, tendo em vista que a memória dos “tempos áureos” do cacau remontava a um tempo em que além de uma balança comercial favorável aos latifundiários, havia também disparidade na distribuição da riqueza da região.

A criação de novas pautas, a partir da experiência percebida e de novas elaborações, trouxe, na passagem da década de 1980 para 1990, mudanças nas reivindicações da classe trabalhadora do campo, enquanto o debate nos anos 1980 centrava-se na luta por terra, ocupações, acampamentos. Na década de 1990, a organização comunitária e a institucionalização da luta eram questões que se impunham, ou seja, era chegado o momento da luta pela terra, na terra.²⁷ Fernandes (2004), observa que o movimento de luta pela terra cria dimensões de espaço de socialização política, promove o aprofundamento, também teórico, sobre o conflito. Essas dimensões, por sua vez, criam pontos de junção pelo reconhecimento de trajetórias semelhantes entre os sujeitos e grupos, gerando um comportamento/ação/pensamento de classe (THOMPSON, 2001).

Tais mudanças refletiram também na metodologia das lutas e no desvelamento e protagonismo de outros sujeitos, tais como mulheres e crianças. Nesse ensejo, a conflitualidade além de suscitar modelos de desenvolvimento, demarca também concepções de democracia, direitos, cidadania, ou seja, tende no processo de elaboração mais complexa, a desvendar tipos de violência estrutural, aos quais grupos mais vulneráveis estão suscetíveis, por outro lado, esses mesmo grupos podem ser impelidos a pensar e pautar a sua diversidade no processo de fazer política (SANTOS, 1998). Assim, pensando a partir do processo histórico da territorialização dos camponeses no sul da Bahia, a experiência não é estática e constantemente propõe mudanças, tal como aponta Schneider sobre as mudanças nas ações das organizações populares entre as décadas de 1980 e 1990:

Na década de 1980 as organizações e movimentos sociais que haviam sido reprimidos durante a ditadura militar retornaram ao cenário político (Sader, 1988). Contudo, a diferença desta época, é que na década de 1990 o escopo de ação dos movimentos e das organizações sociais parece ter se alterado, pois deixaram de ser apenas reivindicativos e contestatórios, passando também a ser proativos e propositivos. Acrescente-se a isto o fato de que várias organizações da sociedade civil ganharam diversidade e espessura, podendo-se citar como exemplos as organizações não-governamentais (ONGs), as associações, as cooperativas, entre outras. De uma maneira geral, pode-se dizer que a sociedade civil readquiriu e ampliou a diversidade de

²⁷ Síntese de acordo com dados obtidos nos relatórios anuais da Comissão Pastoral da Terra (1983-1998.)

formas de expressão de sua complexidade política o que, sem surpresa, acaba estimulando conflitos e disputas, e às vezes revelando suas contradições (SCHNEIDER, 2010, p.514).

As contradições apontadas por Schneider parecem residir naquilo que diz respeito ao desenvolvimento do “novo espaço público, denominado público não estatal” tal como discorre Maria da Glória Gohn (2004) sobre o processo de fragmentação do Estado e a “parceria” entre o poder público e a sociedade civil para a discussão das questões sociais a partir da década de 1990.

Os trabalhadores, e principalmente, as trabalhadoras rurais, ao se depararem com uma “opção” do Estado em não gerir políticas para mudanças estruturais, se articulam em prol de “resolver” as suas próprias questões no que concerne à esfera dos direitos por fora do Estado, com apoio de organizações não-governamentais e entidades religiosas, adentrando o campo da fragilidade de situar-se no não lugar entre o público e o privado. No entanto, essas mesmas trabalhadoras constroem caminhos de atuação política para, por conseguinte, construir sua própria sobrevivência (SANTOS, 1998).

1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA QUESTÃO AGRÁRIA

Para o historiador inglês E.P Thompson (2001) é o movimento da luta de classes que define historicamente as classes, é nessa dinâmica que os sujeitos se veem em situação semelhante, se solidarizam, criam meios de sobrevivência e estabelecessem relações classistas, ou seja, interagem coletivamente diante de um projeto antagônico de sociedade. O conceito de conflitualidade debatido por Bernardo Mançano Fernandes (2004) dialoga com a discussão de Thompson na medida em que além de observar a historicidade das classes na análise de como no processo de tornar-se camponês através da territorialização do espaço, também vê na própria luta de classes o movimento gerador de debates e elaborações tanto no plano teórico quanto prático acerca do Estado capitalista e da disputa dos modelos de desenvolvimento.

Nesse sentido, os trabalhadores e trabalhadoras fazem história a partir da realidade em que estão inseridos, fora do invólucro do determinismo econômico e de categorias rígidas, desse modo, a consciência não é dada aprioristicamente, ao contrário, acontece como exercício diário de reflexões sobre a própria vida. A professora Adriene Viana, ao tratar do processo de percepção da experiência vivida pelos camponeses e camponesas, aponta as diversas questões que emergem no processo de territorialização no assentamento, a questões

de geração e o lugar da juventude na luta pela terra. A forma como a construção de uma escola em sua comunidade, no início da década de 1990, contribuiu para a politização das questões do cotidiano, a necessidade de outro olhar sobre a educação, desperta questões além dela mesma,

Outro ponto que eu acho muito positivo, foi porque assim... com a construção da escola, eu percebo que a... a... a juventude da minha comunidade mesmo, elas começaram a perceber que a educação é importante. [...] Mas assim, trabalhar mesmo essa construção política do indivíduo, isso requer tempo, isso requer um trabalho mais diversificado. E o campo, como ele é diverso, ele ainda exige muito mais, né. O campo ele tem uma diversidade muito grande, e de vários conflitos que a gente não considera. Um exemplo, os conflitos familiares, conflito... é... da própria terra, que era um problema naquele momento, as terras não estavam todas legalizadas. Só uma parte que dizia que tava legalizadas, mas não estava. Então, é a partir desse momento que a gente começa na verdade, a ser... ser mais político. E com isso a gente conseguiu passar pras pessoas que a educação é positiva, que a educação pode dar certo sim, e que a gente só vai crescer mentalmente, a mentalidade mais crítica, né, se a gente conseguir fazer essa diferença. Porque senão, não vale a pena. (Adriene Viana, professora, fundadora da EACMA, 2016)

Ao situar o momento em que, em sua opinião, o grupo passa a ser mais político, a professora Adriene Viana (2016) aponta elementos que para ela devem ser levados em conta no processo de politização da classe, a escola e a família. Na sua narrativa, a educação, aquilo que ela chama de educação “positiva”, educação para tornar a “mentalidade mais crítica” é o ponto de aproximação dos jovens da comunidade.

A fala de Adriene Viana (2016), anteriormente apresentada, demarca a importância da educação para a mudança na vida das pessoas da sua comunidade, ela traz a educação como algo importante para formação política e a reflexão sobre os conflitos nos quais o campo está imerso. Dessa forma, pode-se inferir que a construção da escola trouxe novas percepções, que vão além do utilitarismo da “escola rural pobre”, percepções que, de fato, podem trazer outro sentido de desenvolvimento para a comunidade.

A escola aqui, me parece ser um importante elemento aglutinador para os assentados da comunidade da professora Adriene Viana, se por um lado a conflitualidade do capital gera o latifúndio, a escola reduzida e uma educação superficializada para os pobres do campo, a ocupação da terra, por sua vez, propõe novas questões sobre a situação vivida antes do processo de reterritorialização dos camponeses. Dentre essas questões, está o acesso à educação, se para a professora Adriene Viana (2016), “o campo, [...] é diverso, ele ainda exige muito mais”, aparece aqui nessa fala um pensamento que é transformador da

consciência social, demonstra um novo projeto, onde o campo não é apenas o não urbano ou o que ainda não se urbanizou, mas um território complexo, diverso, que exige mais.

A conflitualidade dos camponeses gera novas percepções, novas palavras, ao dizer que o campo exige muito mais, a professora Adriene Viana (2016) nos dá pista de quais caminhos os jovens da Tuiuty buscaram para se contrapor as marcas de um processo histórico de exclusão onde os pobres da zona rural acessam uma educação menor, com menos complexidade, a educação da “escolinha”. Tal como observa Arroyo e Fernandes (1999, p. 17):

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras.

A ideologia que embasa políticas públicas que estabelecem uma educação onde as crianças e jovens do campo necessitam apenas de uma escola utilitarista e simplória ratifica o paradoxo sobre o qual o Brasil está historicamente assentado, uma contradição que ao passo que confronta, também combina o desenvolvimento e a pobreza, tal qual a imagem do ornitorrinco utilizada por Francisco de Oliveira (2003) para analisar a sociedade e a economia do país. Assim, temos uma conjuntura que se assemelha a um animal que é ao mesmo tempo mamífero e ovíparo, peludo com pés e bico de pato, bem como uma realidade onde o mesmo Estado que investiu cerca de 187 bilhões de reais no agronegócio no ano de 2015/2016, principalmente, para o que se refere à elevação do padrão tecnológico, é também o que permitiu o fechamento de cerca de 38 mil escolas do campo nos últimos 15 anos.²⁸

O processo desigual de desenvolvimento territorial do capitalismo também cria estratégias para o controle através da alienação do trabalho, um desses meios é a educação, ora, uma educação reduzida e reducionista é necessária para manter um exército de trabalhadores com qualificação mínima para atuar nas áreas em que os progressos científicos e tecnológicos ainda não asseguram inteiramente a produção agrícola. O tratamento dado as crianças e jovens do campo, no que diz respeito a educação, na região cacaueteira nas décadas de 1980 e 1990, variava entre a inexistência da unidade escolar ou salas de aula precarizadas, e ainda, em alguns municípios, de transporte escolar, todas essas ações completamente

²⁸ Dados aferidos no site do Ministério da Agricultura e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

distanciadas de um projeto de educação emancipatória com conseqüente, mudança social. Sobre esse período o professor José Carlos Sena observa:

E no momento que o Estado não cumpriu esse papel, e ainda não cumpre de certa forma, mas não cumpria totalmente... não chegava... o Estado não chegava em determinadas localidades. Eu digo no campo, né. O campo ainda não tem a presença massiva pra atender à educação. Atende de forma precária. Havia um projeto, uma política... que era a política do transporte. O transporte escolar é muito mais presente do que a própria escola, né... Você tá me entendendo. A escola não chega até a localidade de difícil acesso. Não chega lá no extremo. O Estado chega com o transporte escolar, e não com a escola, com o professor. Então, distâncias... transporte escolar pra pegar o aluno mais distante e tal... em trazer pra cidade e oferecer uma educação urbana, que não reconhece o cidadão do campo, que não conhece as especificidades do sujeito do campo. Então traga o aluno da roça... o aluno que tem... dos assentamentos, da área quilombola e indígena como se fosse o mesmo aluno que mora na periferia ou no centro da cidade. Então, não vê a especificidade desse sujeito. (José Carlos Sena, professor e membro do Forum Estadual de Educação do Campo/Litoral Sul).

Dialogando com o depoimento do professor sobre a opinião de que “a escola não chega no lugar de difícil acesso”, é necessário também ressaltar que o difícil acesso também é produzido pela construção deliberada do campo como lugar esvaziado (LEHER, 2012). Nesse contexto, a produção do atraso não é um caminho natural do campo, mas parte de um Estado que atua passiva ou ativamente para a definição de territórios dependentes de políticas públicas superficiais e clientelistas (SANTOS, 2012).

O processo de conflitualidade do capital gera lugares de privilégio e lugares de negligência, o mesmo Estado que se apoia na justificativa do difícil acesso para o descaso com a educação das crianças do campo, é o mesmo que estabelecesse pacotes tecnológicos e científicos para aprimoramento de técnicas de produção para a monocultura, o que define o não urbano de difícil acesso, às vias físicas, ou às vias ideológicas?

O modelo de desenvolvimento gerado pela conflitualidade do capital cria infraestruturas para o campo e para a cidade, nesse projeto, a cidade luminosa, moderna e avançada engrena um rural que precisa ser esvaziado para que esteja, enfim, totalmente a serviço do capital, que é hegemonicamente urbano (LAMOSA, 2013). Esse atraso no qual o rural esteve inserido ao longo da história econômica brasileira, alijou também a sua população dos processos de formação acadêmica advindo de um disparate entre as políticas de escolarização para o campo e para a cidade.

Sobre as intencionalidades na formação socioeconômica espacial, Milton Santos observa que:

As diferenças entre os lugares são o resultado do arranjo espacial dos modos de produção particulares. O “valor” de cada local” depende de níveis qualitativos e quantitativos dos modos de produção e da maneira como eles se combinam. Assim, a organização local da sociedade e do espaço reproduz a ordem internacional (SANTOS, 1974, p.68).

Os modos de produção tornam-se concretos sobre uma base territorial historicamente determinada. Deste ponto de vista, as formas espaciais seriam uma linguagem dos modos de produção. Daí na sua determinação geográfica, serem eles seletivos, reforçando dessa maneira a especificidade dos lugares. A localização dos homens, das atividades e das coisas no espaço explica-se tanto pelas necessidades “externas”, aquelas do modo de produção “puro”, quanto pelas necessidades “internas”, representadas essencialmente pela estrutura de todas as procuras e a estrutura das classes, isto é, a formação social propriamente dita (IDEM, 2012, p.28).

Tal como aparece no depoimento do professor José Carlos Sena (2016), em diálogo com a assertiva de Santos, o que faz a “a escola não (chegar) no lugar de difícil acesso” é exatamente o fato de o rural pobre ser distante da cidade em diversas dimensões, é a forma como o modo de produção capitalista seleciona os acessos aos direitos, ao desenvolvimento, essas distâncias são relativas de acordo com aquilo que na percepção de quem detém o modo de produção e o controle político deve ser possível para uma determinada classe.

Nesse sentido, a polícia quando executa um despejo em uma ocupação de camponeses não sente a distância, o político, em época de eleição, não encontra dificuldades para chegar aos seus eleitores, ainda que estes se encontrem nos lugares aonde se chega apenas de trator, barco ou simplesmente a pé. Logo, o difícil acesso é produzido pela formação social, pela exclusão e pela dívida social, a própria produção da pobreza (SANTOS, 1998).

Esse difícil acesso que justifica a ausência de direitos no campo, é o mesmo que atestam o lugar do Brasil na divisão internacional do trabalho, fundamentado prioritariamente na exportação de matéria prima, com um investimento estatal que favorece a concentração de terras, abalizada pela internacionalização e também pela verticalização da produção agrícola. Essa verticalização é baseada na estrangeirização das terras brasileiras que controlam desde a pesquisa em torno das sementes, insumos, armazenamento, até o beneficiamento e o escoamento (LEITE; MEDEIROS 2012).

Diminuir distâncias e produzir acessos é um dos desafios da classe trabalhadora do campo no processo de reterritorialização através da ocupação de latifúndios. Ao propor uma nova lógica de produção e conseqüentemente novas formas de sociabilidade, propõe-se também uma nova organização do espaço, a formação de um novo lugar. Assim, o esforço por escolarizar as crianças nos assentamentos diz respeito também a novo modo de se apropriar

do espaço, não somente habilitar novos operários da terra, mas mediar uma nova relação com a terra, orientar a possibilidade da formação camponesa no novo território. Sobre o processo de recriação da vida vivida Fernandes (2004) observa que,

A ocupação e a conquista do latifúndio, de uma fração do território capitalista, significam a destruição – naquele território – da relação social capitalista e da criação e ou recriação da relação social familiar ou camponesa. Este é o seu ponto forte, que gera a possibilidade da formação camponesa, da sua própria existência, fora da *lógica da reprodução ampliada das contradições do capitalismo*. (FERNANDES, 2004, p.7)

Nesse sentido, qual seria o papel da escola na construção de um território camponês no Sul da Bahia? De que forma a discussão acerca da educação traz para os homens e mulheres do campo novas questões sobre suas vidas e inaugura ou edita relações? A EACMA aqui aparece não como o projeto em si, mas como parte importante de uma caminhada, a efetivação do acesso à educação e a construção de novos espaços de protagonismo para a juventude camponesa.

1.2.1 Trilhando caminhos para a construção da Educação do Campo no Sul da Bahia

Sair da “lógica da reprodução ampliada das contradições do capitalismo” significa também estabelecer novas lógicas, novas formas de caminhar, de construir os acessos, sobre alguns percursos trilhados pelos trabalhadores e, sobretudo, as trabalhadoras do sul da Bahia, na narrativa da professora Janira França, pode-se conhecer alguns passos rumo a Educação do Campo na região Sul da Bahia a partir da articulação de mulheres, no final da década de 1980, que se propunham a pensar meios de superar a ausência de políticas educacionais para suas comunidades:

Então, qual foi a providência, né, naquele momento... era de descobrir gente que tinha na comunidade que também tava preocupada. E sobretudo, gente que tava preocupada e que tinha disponibilidade pra ensinar os meninos, pra começar as aulas. E aí na época a gente encontrou... na Fortaleza tinha Neuza, Neuza Maria. Na Cajueiro tinha Fátima e tinha uma outra pessoa que eu não me lembro quem era a outra pessoa. Sei que na Cajueiro... Dona Maria também na Cajueiro, e na Tuyuti ninguém assim. Na Tuyuti, na Piaçava, e em outros lugares... na Poço, a gente não tinha muita gente que se dispunha a dar aula. Aí a gente começou então... começou a propor primeiro a preparação desse povo. Então, começou com pequenos cursos de alfabetização. De alfabetização para as pessoas que iam dar aula, não de alfabetizar essas pessoas, mas de como essas pessoas... de recursos pra essas pessoas utilizar pra essa alfabetização. Aí por exemplo, a gente

utilizava Paulo Freire, Emilia Ferreiro, usava muito aquelas plaquinha, os pedaços das palavras... aquele sistema de alfabetização. Aí na Tuyuti, na Fortaleza, e na Cajueiro, na Guanabara foram as quatro comunidades assim, que o pessoal entendeu a proposta, e que foi embora. Fortaleza eu me lembro que não tinha nem onde ensinar, e ensinava debaixo de um pé de pau. Os menino levava o tamborete, sentava e ela ia dar aula. Na Tuyuti começou na casa de Lourdes, de Dona Lourdes, e mais tarde em mutirão, o pessoal conseguiu construir... fazer uma construção sete por sete, que dividiu ao meio e fez duas salas. E aí, as meninas é que começaram dar aula. Quatro adolescentes. Na época, Adriana e Adriene tinham quinze anos, Wedna também, Fatinha que eu acho que não tinha treze... tinha treze anos. E Valda, que já era uma senhora, que também assumia a dar aula. Bom, aí foi o primeiro ano... eu ia pra Tuyuti e ficava quinze dias, uma semana... todo ano no início do ano pra junto com as meninas dar uma primeira engrenada nas aulas. Na Fortaleza, que era mais próximo, eu podia ir e vir com mais vezes. A Guanabara também. A Cajueiro... (Janira França, professora, fundadora da EACMA, 2016).

A preocupação com a educação das crianças, a disponibilidade e o processo de formação das educadoras populares demonstra um empenho em superar a situação de opressão vivida antes do assentamento, ora, se “a escola não chega no lugar de difícil acesso”, os camponeses “constroem” outras “estradas”, outros “meios”, constroem a sua própria escola. Vê-se que no próprio referencial teórico utilizado pelo movimento citado pela professora Janira França para construir um modelo de alfabetização para essas áreas, o intuito era o de não de trazer uma escola estranha para as crianças camponesas, mas de construir um modo próprio de fazer essa escola acontecer, dialogando com Paulo Freire (1987) “no momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo *ser mais*” (p.34).

Do final da década de 1980, período de organização das primeiras turmas até meados da década de 1990, o movimento por escolas no campo começa a ficar mais complexo, buscando superar a falta de escolas, iniciou-se com pequenas turmas, embaixo de árvores, na sala de residências, posteriormente veio à construção de escolas propriamente. Um movimento “teimoso” que agregou em si trabalhadores e trabalhadoras rurais, Igreja Católica, e movimentos de Educação Popular.

O empenho e criatividade na busca de recursos para a construção de escolas na Região Cacaueira aponta para uma contradição na atuação dos movimentos sociais na década de 1990 e 2000, de um lado, a tentativa de disputa de espaços de participação política e do outro a ação voluntária de tentar, institucionalmente, suprir as lacunas causadas pela negligência do Estado com a educação dos mais pobres. Enquanto, no caso da ocupação de terras, o caminho trilhado foi o do embate direto com o Estado, com ações como a ocupação do INCRA, por

exemplo, no caso da educação, a estrada é um tanto mais sinuosa e o despertar para a “desnaturalização” da negação ao saber formal é mais complexo.

Observando a questão da educação para os trabalhadores e trabalhadoras rurais, desde os anos de 1920, nos debates promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE) em torno da questão do acesso ao ensino primário, demonstrou-se certa preocupação com a falta de instrução escolar dos imigrantes que chegavam às grandes cidades brasileiras para trabalhar na construção civil, nas fábricas e no setor de serviços. Argumentava-se da dificuldade de dirigir uma massa de homens incultos, que por isso estaria mais vulnerável a desordem do *discurso bolchevista* (CARVALHO apud RIBEIRO, 2013). De então, a alfabetização, e até mesmo a escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, como um projeto civilizatório do capital esteve em maior ou menor evidência no que diz respeito às políticas públicas, variava-se, sobretudo, quando a educação era tomada como possibilidade de empoderamento e emancipação pelos subalternizados, tal como ocorreu com a autoorganização para construção de escolas em assentamentos na década de 1980 e posteriormente, na década de 1990 com a tentativa de fazer um projeto de uma escola de oferta dos últimos anos do Ensino Fundamental em parceria com uma prefeitura de um dos municípios da região cacauzeira,

Foi quando Padre João Smith conseguiu um terreno lá em Canavieiras, no município de Canavieiras, no Puxim [?]. E aí ‘pronto, nós já temos o terreno... pronto, ótimo... com esse dinheiro agora a gente vai construir...’ Mas, todo mundo sabe como é a prefeitura, a prefeitura de Canavieiras falou ‘eu não tenho... nós não temos interesse de contribuir com isso, porque é quase uma escola... porque assim, é quase que pra filho de pobre, é pra filho do campo, então nós temos a nossa... se vocês querem construir a de vocês, nós não temos nada a ver com isso’. (Adriene Viana, professora, fundadora da EACMA, 2016).

Esse jogo de importância quanto à educação dos mais pobres do campo esteve presente nas políticas públicas de cunho conservador, instituídas diante da efervescência de movimentos de alfabetização e formação política na década de 1960, como o Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura Popular (MCP) (Recife/PE), Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (Natal/RN), Centro Popular de Cultura (CPC) criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), e Sistema Paulo Freire com experiências de alfabetização e conscientização de adultos (FÁVERO, 2006) e também a partir da década de 1990, quando o

movimento social camponês coloca em pauta a educação do campo em contraposição à educação rural (KOLLING et. al, 2002).

Em ambos os períodos, a resposta do Estado perante as mobilizações populares refletiu em ações que sequestraram as reivindicações apresentadas como bandeiras de luta, implantando novos formatos de programas e políticas que serviram, na verdade, para reeditar velhos conteúdos e ideologias. Na década de 1960, por exemplo, o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), criado pelo decreto de Lei nº 5.379/67, misturava elementos da Teoria de Capital Humano²⁹ a uma perspectiva de alfabetização funcional para adultos. Ou seja, os métodos e a concepção de educação que considerava os saberes e práticas dos analfabetos e se pretendia libertadora dão lugar, na política pública, a uma perspectiva educacional narradora, não dialógica, definida por Paulo Freire (1987) como uma educação bancária.

Do mesmo modo, desde o final da década de 1990, juntamente com os processos que a instituíram a Educação do Campo como política pública, ocorre a implementação e massificação do Programa Escola Ativa para as escolas multisseriadas rurais, baseado em teorias escolanovistas, com forte adesão de prefeitos e secretários a uma “concepção civilizatória trazida de outra época, direcionada, na sua origem, à preparação para o trabalho industrial urbano” (RIBEIRO, 2013, p.684). Assim, enquanto os movimentos camponeses se articulam em prol de uma formação na qual o próprio camponês é protagonista, o financiamento estatal para as escolas do campo chega para um projeto educacional voltado para a formação de mão de obra que atenda às demandas do capital, seja ele o agronegócio, a construção civil, ou qualquer outro emprego precarizado na cidade.

No Sul da Bahia, essa tensão entre a educação do Estado e a educação construída pelos próprios trabalhadores também é nítida, os parâmetros e paradigmas divergem, mas não somente no plano teórico, o conflito demonstra uma disputa por um projeto de sociedade, e por um novo dimensionamento sobre a formação humana, o saber e o trabalho. O professor José Carlos Sena avalia que a escola gerida pelo Estado:

Não reconhece a cultura camponesa, o jeito de ser, de falar, de cultuar, de viver a produção. Então não reconhece esse sujeito. Pensa todo mundo igual, padronizado, como se todo mundo fosse um produto fabricado com a mesma forma. Então, os movimentos sociais nessas experiências de educação, tem outra visão sobre o sujeito. [...] Quase todos vive essa experiência Paulo Freiriana de reconhecer as diferenças, as nuances da

²⁹Na teoria do “capital humano”, os custos da educação são considerados investimentos, como se incrementar a formação levasse, conseqüentemente, a uma mobilidade social do próprio educando. Sobre o conceito de Capital Humano ver artigos de Gaudêncio Frigotto “Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação”. Contexto e Educação, v. 9, n. 34, p. 7-28, 1994.

realidade, e reconhecer as diferenças dos sujeitos. E viver... conversar a partir da própria realidade, né. Não pra ficar na realidade, mas pra ir pra mais distante. (José Carlos Sena, professor, membro do Fórum Estadual de Educação do Campo).

O depoimento do professor José Carlos nos aponta uma importante exemplificação para a compreensão da experiência da luta por educação do campo como parte de um projeto de sociedade antagônico ao *status quo*. Quando afirma “E viver... conversar a partir da própria realidade [...] Não pra ficar na realidade, mas pra ir mais distante), ou seja, outra educação como resposta a uma realidade que se repete historicamente, uma educação que supere o estranhamento de si mesmo, faça os sujeitos irem “mais distante” aquilo que foi imposto como a única opção de educação. Dito de outro modo, homens e mulheres que pensam a sua experiência vivida e elaboram, em conjunto, novas vivências.

Nesse ensejo, e em contrapartida a tentativas históricas de modelos educacionais homogeneizantes, vejo a necessidade de que pesquisadores e pesquisadoras e os próprios movimentos sociais se voltarem para experiências como a da EACMA ou qualquer outra escola do campo como objeto de análise. Haja vista, que a educação dos mais pobres do campo ainda se mostra como uma ameaça ao *status quo*, ao mesmo tempo em que, embora desde o ano de 1997, os movimentos sociais disputem políticas públicas para que seja assegurado um modelo de gestão da Educação Básica senão “por” ao menos “com” a classe trabalhadora, o próprio Estado empurra a proposta da Educação do Campo para a invisibilização, Ou seja, através do controle político, o Estado, a serviço do projeto do capital, pode mudar ou mesmo transformar as reivindicações da classe trabalhadora, causando, ao longo do processo de territorialização dos camponeses refluxos e desmobilização (FERNANDES, 2004).

A Educação do Campo nasceu das lutas dos povos camponeses por uma educação que preconizasse o modo de vida da classe trabalhadora não urbana no bojo da sua estrutura política e pedagógica. O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária em 1997 e a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo no ano de 1998, ambos em Luziânia-DF, foram espaços fundamentais para uma apropriação nacional por parte do movimento camponês da necessidade de se construir um novo paradigma de educação para o campo e com o campo (FONEC, 2012).

Essa educação que dialoga com o modo de vida camponês se consolida a partir de processos históricos como esse que envolve a EACMA. Ao examinarmos as relações que antecederam a fundação da instituição, as mudanças de percepção com relação à educação

para as crianças e jovens do campo e a forma como construíram uma história da educação do campo na região cacauzeira baiana, veremos como homens e mulheres, indivíduos submetidos à pobreza, ao assalariamento, ao analfabetismo, à falta de moradia, decidem que têm direito à educação, e mais, definem que podem institucionalizar tal decisão. Sobre o processo inicial de gestão da EACMA, a professora Janira França relata:

No geral, nas comunidades tinham os grupos de suporte, que era majoritariamente mulheres, né. Depois a diretoria da associação mantenedora, ela sempre foi formada majoritariamente por agricultores dessas comunidades-mães, né, da Instituição hoje. Então assim... e um cuidado que tinha, é que diretoria, ela fosse representada por todas as comunidades que... de onde vinham os alunos. Então, não era assim, que a diretoria era todo mundo de uma comunidade. Mas na hora da organização, da arrumação dos cargos, a preocupação é que todas as comunidades fossem contempladas. E nas próprias comunidades tinham os grupos que apoiavam, de apoio. Por exemplo, pra se ter uma ideia, nos dois primeiros anos enquanto a escola não tinha ainda uma estrutura financeira de suporte mesmo que garantisse a manutenção. Era feito uma espécie de cesta básica nas comunidades, pelo menos em três comunidades, tinha um grupo de três mulheres, que elas arrecadavam quilos de alimentos, e elas mandavam cá pra escola. A Tuyuti sempre foi a responsável pela farinha. A Tuyuti fornecia a farinha que garantia a alimentação de farinha o ano todo. Não só farinha, como tapioca pra fazer cuscu, mingau. (Janira França, professora, fundadora da EACMA, 2016).

A iniciativa institucional em 1996, com a fundação da Associação Mantenedora dos Pequenos Produtores e da própria EACMA, me parece parte de um movimento histórico da década de 1990 que vai além de um caso isolado na região cacauzeira baiana. Desse modo, também posso crer que se não houvesse reivindicações uníssonas por educação do campo naquele momento, havia uma elaboração intelectual e prática acerca do que pode vir, enquanto projeto de sociedade, depois da ocupação ou retomada da terra.

Nos escritos de Cavalcante (2010), é possível identificar a multiplicidade de grupos que amadureceram o debate acerca da Educação do Campo do qual resultou nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer do CNE/CEB nº36 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Também o Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da educação do campo em 2003. Trabalhadores rurais, pequenos agricultores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, entidades de assessoria popular, Escolas Famílias Agrícolas, organizações comunitárias. Enfim, uma miríade de povos e reivindicações que demonstra a histórica precariedade da formação escolar no espaço não urbano brasileiro, ao passo que evidencia a conflitualidade inerente a esse processo, enquanto

o Estado amíúda a educação para os mais pobres, os trabalhadores e trabalhadoras refletem sobre esse tipo de ação estatal e se articulam buscando territorializar o seu projeto de educação na política educacional.

O Movimento de Articulação por uma Educação do Campo surgiu nos meados dos anos 90 (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), quando os movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), junto a entidades de organizações sociais como Organização das Nações Unidas pra Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UnB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), resolveram colocar na mesa de negociações com o estado, as demandas e prioridades educacionais do rural brasileiro. Em decorrência desse processo, iniciou-se, como avanço para o diálogo entre estado e sociedade civil, o reconhecimento da necessidade de reconstrução do projeto político pedagógico para o campo brasileiro, carregado de idiosincrasias e diversidades na sua realidade plural, mas aparentemente unificado pelo mesmo princípio de equidade e justiça socioambiental em suas reivindicações e plataformas políticas (CAVALCANTE, 2010, p.557).

As demandas e prioridades educacionais do rural brasileiro não apareceram em um “apagar e acender de luzes” são frutos de elaborações que dizem respeito ao próprio processo viver e pensar o mundo no movimento de luta pela terra. Está presente no momento do trabalho de base, na articulação para a ocupação ou retomada, também nos acampamentos, o “proterritório”, onde se estabelecem escolas itinerantes, grupos de alfabetização de adultos e crianças. Posteriormente, no assentamento, o processo de territorialização impõe a necessidade de pensar novos parâmetros de desenvolvimento, um projeto para aquele novo lugar, mais uma vez a educação entra em pauta. O território como espaço de vida (FERNANDES, 2009) vai agregando novas lutas, novos valores, novos conceitos, dessa maneira, a luta por educação também passa a ser mais complexa, das salas de alfabetização até a formação acadêmica dos camponeses, a construção política do território vai sendo elaborada a partir das necessidades que a própria vida impõe e do desejo de ser mais.

Desde o ano de 1997, apesar do estabelecimento de políticas públicas como os cursos de licenciatura em Educação do Campo e do próprio Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o cenário ainda aponta para um processo de esvaziamento forçado do espaço não urbano. Segundo o Censo Escolar de 2015, entre os anos de 2003 e 2014, cerca de 36.596 escolas do campo foram fechadas. O professor Roberto Leher (2014) atribui tal cenário a uma opção irrefutável do Estado pelo agronegócio, trazendo à tona a questão do entrave na elaboração de políticas públicas educativas emancipatórias para o

campo em uma conjuntura de arrefecimento do processo de reforma agrária e distribuição de renda no país.

Os números em torno do fechamento das escolas do campo entre os anos de 2003 e 2014, período em que estava em vigência governos ditos de esquerda, evidenciam uma opção do Estado por um modelo de territorialização que não coaduna com o desenvolvimento do projeto camponês, ao contrário, mantém a lógica de políticas superficiais produtoras de pobreza, pois trazem em si o elemento desmobilizante, o fim em si mesma.

Só que aí nós fomos começando a buscar no Estado o financiamento pra poder bancar essa experiência. Então, parcerias, convênios e tal... Só que aí nós encontramos a grande dificuldade, que é lidar com o Estado. Que é negociar. Negociar com o Estado não é fácil. Principalmente com pessoas que não compreendem também... os administradores, os gestores que não compreendem também a dinâmica dessa população. E o financiamento que chega... o ano letivo começa em março, abril... em março, por exemplo, o financiamento só chega em julho, agosto, setembro, e não pode ser pagamento retroativo. Então... esse é um grande gargalo que encontramos no financiamento público. Antes, as agências internacionais bancavam a educação... essas experiências educativas populares, porque no Brasil, via que o Estado não financiava esse tipo de educação. Posteriormente o Brasil começou a veicular que era um país rico, que não depende, então, de financiamento externo. Principalmente depois de dois mil e dois pra cá. Que foi o governo Lula, o governo popular... as agências do Estado... Então não precisa mais de financiamento externo pra bancar a educação, porque o Brasil é um país rico, o Brasil é um país que pode se bancar. E é verdade, né. Nós não pode negar isso. Se nós tivesse no Brasil uma distribuição melhor de renda. Se nós tivesse no Brasil um olhar das empresas, das agências... das próprias pessoas que disse 'não... nós vamos financiar essas experiências educativas populares'. Nós tínhamos condição de tá fazendo um trabalho belíssimo sem depender da ajuda externa. Só que nós não temos isso, infelizmente. E o Estado não tem uma política séria pra atender essa população lá onde ela está morando (José Carlos Sena, professor, membro do Forum Estadual de Educação do Campo/Litoral Sul).

Atualmente as políticas para a Educação do Campo são instituídas “em versões de projetos, campanhas e palavras de ordem que (vêm) ³⁰ vinham com suas multifacetadas intenções demarcadas pelo desejo de conter a população rural nos seus lugares de origem, ainda que sem condições dignas de neles sobreviverem” (CAVALCANTE, 2010, p.554). A política educacional baseada em projetos e campanhas pode ser analisada na conjuntura do que o professor José Carlos Sena aponta em seu depoimento como a não existência de “uma política séria”, e sobre o que Milton Santos (2007) analisa sobre o Banco Mundial e as políticas que “atacam, funcionalmente, manifestações da pobreza, enquanto estruturalmente

³⁰ Grifo nosso

se cria a pobreza ao nível do mundo. E isso se dá com a colaboração passiva ou ativa dos governos nacionais” (p.73). Esse contexto confirma um momento histórico no século XXI que desmobiliza a classe trabalhadora, ou ainda, promove conflitualidades que incidem sobre as instituições e movimentos, levando a novas mudanças na organização popular.

Os quase 20 anos de debates e lutas em torno de outra proposta de educação para a classe trabalhadora no campo não foram suficientes para garantir a educação do próprio Estado (MARX, 2012) acerca da necessidade de uma política educacional que seja ao mesmo tempo diferente da perspectiva da educação rural, problematizadora da questão agrária e das contradições inerentes ao projeto de desenvolvimento no qual se apoia a sociedade brasileira. Com essa prática, o Estado sonega aquilo que aparece como necessidade premente no que diz respeito às políticas educacionais para as populações camponesas, como bem coloca Kolling et.al (2002, p.19).

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.

A fragmentação da Educação do Campo abole aquilo que exatamente deveria ser o elemento fundante de uma política educacional para os camponeses, *a formação das pessoas como sujeitos do seu próprio destino*. Ao elencar, nas políticas públicas para a educação no mundo não-urbano os indivíduos por sua especificidade regional, étnica e cultural sem levar em conta a socialização do meio de produção através da reforma agrária e demarcação dos territórios indígenas e quilombolas, o próprio Estado tenciona para iniciativas assentadas na precarização, no “imediatismo de tecer estratégias criativas para sua sobrevivência diária” (OLIVEIRA, 2000, p.308).

No Brasil, as dificuldades de acesso à educação estão intrinsecamente ligadas a problemas que envolvem outros direitos como moradia, acesso justo ao mercado, saúde, infraestrutura, etc. No que diz respeito à Educação do Campo, a indiferença e a não priorização da questão agrária nas políticas de Estado dão a tônica a fragilidade de iniciativas em sua realização efetiva no chão da escola. Esse cenário tencionou, sobretudo na década de 1990, para ações que se organizavam em torno de uma visão de autonomia que ao invés de reivindicar do Estado o cumprimento das políticas públicas, faziam das organizações não governamentais, populares ou não, os próprios executores daquilo que em princípio, seria o papel da própria gestão pública.

A questão da qualidade da oferta educativa para o campo, as estratégias de ação da classe trabalhadora em um determinado período histórico, e os avanços e recuos que permearam a prática da cidadania na consolidação do Estado neoliberal no Brasil, nos coloca, como objeto de pesquisa, frente à configuração de uma escola que se encontra “no polêmico debate do público e do privado com poucas chances de clareza conceituais e políticas na dinâmica das sutis relações entre regulações, culturas e práticas institucionais legitimadas” (CAVALCANTE, 2011, p.97). Ou seja, uma escola situada no contexto de instituições públicas não-estatais, fruto ao mesmo tempo da luta por educação do campo e da “onguização” da oferta de direitos básicos na década de 1990 (SILVA: 2001).

Dessa contradição, emerge a EACMA fundada no ano de 1996, por um grupo de trabalhadoras e trabalhadores rurais, indígenas e militantes de movimentos populares urbanos e/ou ligados à ala progressista da Igreja Católica da região sul da Bahia. A EACMA é fruto do seu tempo, das ferramentas que a realidade ofereceu aos trabalhadores e trabalhadoras rurais do sul da Bahia para que fizessem a sua própria história. Não há como prescrevermos como a classe deve se comportar diante do real, ao contrário, a pesquisadora precisa compreender quais os elementos históricos que levaram a uma determinada ação da classe, e como esse processo incidu e incide sobre consciência social, refazendo caminhos de experiências, tal como aponta Thompson (1981, p.26):

Mas "a relação de conhecimento entre o real e o real" pode ainda perfeitamente ser uma relação real e determinante, isto é, uma relação da apropriação ativa por uma parte (pensamento) da outra parte (atributos seletivos do real), e essa relação pode ocorrer não em quaisquer termos que o pensamento prescreva, mas de maneira que são determinadas pelas propriedades do objeto real: as propriedades da realidade determinam tanto os procedimentos adequados de pensamento (isto é, sua "adequação ou inadequação") quanto seu produto. Nisto consiste o diálogo entre a consciência e o ser.

A EACMA não é fruto do partido, do sindicato, da “sigla”, mas de uma caminhada que promoveu o ajuntamento, promoveu o mutirão. As “propriedades do objeto real”, a precariedade do projeto de Reforma Agrária para o Brasil, o caráter funcional da política educacional, as dificuldades de diálogo com o poder público, a atuação de entidades ligadas à ala progressista da Igreja Católica, o diálogo com entidades internacionais, esse é o chão onde as margaridas teimam em brotar, é o lugar onde o fazer-se comunitário se realiza como projeto de sociedade antagônico ao individualismo que embasa as relações na monocultura e no latifúndio.

O papel da EACMA na disputa da política educacional no sul da Bahia mostra-se, principalmente na sua participação na criação do Regional Sul do Fórum de Educação Estadual de Educação do Campo (FEEC), juntamente com outros movimentos e entidades como o CAPOREC, a FASE Bahia, o MST, os professores indígenas Tupinambás, a Secretaria Municipal de Educação de Itabuna e outros organismos que juntos realizaram quatro conferências de Educação do Campo no Sul da Bahia entre os anos de 2004 e 2008 (EVANGELISTA, 2013).

No documento da Regional Sul do FEEC, o Fórum aparece como “um espaço político não-institucionalizado, plural e democrático, de debates sobre a Educação do Campo” (IDEM, 29), esse coletivo, que reúne diferentes nuances de sujeitos que compõem a questão agrária no Sul da Bahia, tira do anonimato, as escolas nascidas a partir de mutirões organizados nas comunidades e traz essas experiências para uma grande roda, para o debate, para a evidência. A partir do Fórum, as escolas deixam de ser experiências isoladas e passam a comunicar a territorialização da Educação do Campo na região.

O fazer-se comunitário acentuado na década de 1990, mas que ganha outras escalas o bojo da Educação do Campo, ao longo da década de 2000, assinala para o que emerge pra mim como uma Pedagogia do Mutirão, um conjunto de práticas e teorias, ainda não sistematizadas, que embasam o fazer coletivo nas comunidades de assentamento. O mutirão como ação política vai aparecer tanto na construção de uma escola, quanto na produção agrícola, na construção de unidades de beneficiamento, como as casas de farinha, na organização da matéria-prima para o escoamento, debulhar a pimenta do reino, torrar o guaraná, enfim. O “ser coletivo”, que em um determinado momento histórico, envolveu também o deixar de ser operário do cacau, e tentar romper completamente com os símbolos constituídos pelo trabalho submetido ao capital na lavoura cacauzeira. Como bem demonstra os dados de campo de Hingryd Freitas (2005, p.151).

A natureza de trabalho das fazendas de cacau desfavorecia a construção coletiva da identidade de classe porque os trabalhadores nem sempre trabalhavam juntos, mesmo nas fazendas com 60 trabalhadores, o gerenciamento da produção dividia a propriedade em áreas ou glebas, sendo que cada gleba era ocupada por dois ou três trabalhadores e em muitos casos, os trabalhadores moravam em avenidas diferentes. Várias das grandes fazendas eram formadas pela junção de pequenas fazendas, sendo mantida a mesma unidade de subunidades produtivas. Não tinha, por exemplo, cem ou duzentos trabalhadores indo colher cacau como iam para um talhão de cana [...] (Pesquisa de campo realizada em 14/11/05).

Daí que se o princípio educativo do mutirão, aquilo que dá razão à sua prática, é a própria coletividade, é a tentativa em comunhão de fazer com que todos se reconheçam intelectuais de um novo processo de organização, que vai na contramão do individualismo estimulado na hegemonia do cacau. Com isso, o percurso de tornar-se comunidade não ocorre de forma linear ou harmoniosa desde o princípio, tendo em vista que o mutirão é um meio de organização “estranho ao capital” (FERNANDES, 2004) e por isso mesmo estranho a quem foi submetido historicamente a um fazer baseado na disputa, na competição, na submissão do trabalho à mais-valia.

A vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada (Guimarães
Rosa)

CAPÍTULO II: PEDAGOGIA DO MUTIRÃO: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA DA CLASSE TRABALHADORA

Figura 3 - Camponesas e camponeses assentados da Comunidade Fortaleza (Una-BA), parte do grupo de fundadoras e fundadores da EACMA



Fonte: Revista Comemorativa, 15 Anos- EACMA

Peregrino nas estradas de um mundo desigual,
 espoliado pelo lucro e ambição do capital,
 do poder do latifúndio, exotado e sem lugar.
 Já não sei pra onde andar.
 Da esperança eu me apego ao mutirão.³¹

Eu sou feliz é na comunidade.
 Na comunidade eu sou feliz.³²

Para mim, que vivia no campo, sentia a necessidade de uma escola diferente que nos ajudássemos pensar a nossa produção, que trabalhasse as técnicas de plantio e adubação orgânica para aumentar a nossa renda. Pensar a escola para além dos estudos das disciplinas de língua portuguesa e matemática. Na EACMA, eu conheci matérias diferentes e assuntos distintos como: campo, educação do campo, povos tradicionais, juventude rural e políticas públicas (Jardel Silva, técnico em Agropecuária, aluno egresso, 2016).

Estas epígrafes oferecem possibilidade de olhar o processo de formação política e a organização da luta da classe trabalhadora no sul da Bahia, a partir dos movimentos de Educação Popular. As práticas e abordagens vivenciadas pela EACMA no processo fundante da Educação do Campo na região, traz em si uma trajetória de denúncias sobre o processo de opressão e a engrenagem da pobreza na lavoura cacaueteira, revelando as determinações objetivas da desigualdade econômica e social. Além disso, reside também nessa caminhada o fazer-se de uma comunidade-escola, uma articulação que perpassa sonhos elaborados nos processos educativos vivenciados nos movimentos de Educação Popular nas décadas de 1980 e 1990 no Sul da Bahia e se efetiva com a construção de uma escola dos últimos anos do Ensino Fundamental pelos camponeses da região.

A proposta educativa da EACMA, na discussão da luta de classes, apresenta, no interior sua *práxis*, a problematização acerca das nuances que levam a desumanização dos sujeitos do campo, tais como as questões étnico-raciais, geracionais, questões de gênero, ou seja, uma multiplicidade de fatores que envolvem aspectos culturais que são de grande relevância para a compreensão dos sinais de resistência dos camponeses e camponesas.

Nessa perspectiva, a EACMA não seria somente uma escola, nos moldes burgueses de pensar a educação formal, que define um lugar no mercado, mas, um modo próprio de fazer educação popular, com metodologia própria, com quadro de conceitos e práticas que entrelaça diversos saberes, que mesmo sendo um espaço formal, também se propunha a questionar os

³¹ Canção **Peregrino nas Estradas**- Autor não identificado

³² Canção **Eu sou feliz é na comunidade**- Autor não identificado

caminhos de exclusão que geravam a formalização da educação, e a intencionalidade da superficialização do acesso ao saber na educação oferecida nas escolas da zona rural.

Desse modo, para compreender a EACMA é necessário também se pensar caminhos de aprendizado e a forma como os saberes sistematizados na escola básica e também aqueles sistematizados na família, se encontram e formam uma possibilidade de educação construída pelos próprios trabalhadores e trabalhadoras. Nas palavras de Benjamin Garcia (1980, p.109) “O saber popular é fruto de experiências de vida (...). É a partir deste saber que o grupo se identifica como tal, troca informações entre si, interpreta a realidade em que vive.” A construção desse saber diz respeito à maneira como os trabalhadores e trabalhadoras inscrevem nas suas lutas as suas formas ativas de tomar decisões e executá-las.

O fazer educação na EACMA, também dialoga com uma formação política, que no caso dos camponeses do sul da Bahia, pode ser compreendida a partir do mutirão, da organização coletiva da força de trabalho, manual e intelectual, para a concretização de necessidades imediatas ou de longo prazo. Nesse sentido, o mutirão mobiliza esforços coletivos para realizar alguma ação, trata-se de um tipo de articulação que enquanto elemento educativo necessita de uma comunidade, ainda que no nível abstrato. O mutirão não é engendrado por estranhos, é preciso criar afinidades e reconhecer rostos para que haja a iniciativa da cooperação, é desse modo, nessa “comunidade imaginada” que se assenta uma iniciativa de tomar nas mãos a construção de uma experiência de educação escolar diferente do que se havia vivido até então entre as comunidades camponesas do sul da Bahia, na década de 1990.

O conceito de comunidade imaginada é elaborado por Benedict Anderson (2008, p.32) para explicar a nação, para ele, “Ela (a nação) é imaginada porque mesmo que os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles”. Esse mesmo conceito pode ser utilizado aqui para pensar a EACMA como comunidade que se formou antes mesmo de sua institucionalização, e nasceu antes mesmo da sua fundação.

A “comunhão” que funda essa comunidade nasce de vários elementos que proporciona encontros entre os sujeitos envolvidos na EACMA. Um dos fatores que encadeiam essa comunidade é a territorialização do campo pelas comunidades de assentamentos, nascidas de interesses que se opõem, ou sobrevivem, à concentração fundiária, e aos interesses de grupos ou empresas que detém o latifúndio, sejam eles ditos produtivos ou improdutivos. A EACMA nasce da articulação de interesses sobre a necessidade de uma escola no campo, e no seu

desenhar-se, na organização de uma escola que contemple uma determinada classe social e seu projeto de sociedade (LÖWY, 1985); (ZIMMERMANN In: MEDEIROS et.al, 1994).

O percurso educativo constituído a partir dos movimentos de Educação Popular, que envolviam grupos camponeses, Comunidades Eclesiais de Base³³, entidades ligadas à Igreja Católica e a Teologia da Libertação, na região cacaueteira baiana nas décadas de 1980 e 1990, deu um sentido pedagógico aos processos organizativos que tinham como finalidade desde somar forças para as atividades como beneficiar alimentos, farinhadas³⁴, debulhar feijão, guaraná³⁵, até pensar a efetivação de direitos comunitários básicos como “a construção de uma escola” ou de “um posto de saúde”. Ao tentar compreender esse percurso, é possível notar que, sobre ele, vai se desenhando uma comunidade e é ela quem impele indivíduos de várias comunidades e movimentos sociais a sonhar o mesmo sonho, a comungar entendimentos sobre o mundo e a se propor a agir junto em prol da realização de ideias e aspirações, e, sobretudo, necessidades (IDEM).

Essa composição político-educativa começa a se anunciar nesta pesquisa como uma *Pedagogia do Mutirão*, e se define como tema do presente capítulo, dividido em duas partes, onde serão discutidas a Educação Popular e o processo de Formação Política que perpassa a experiência da EACMA, nele serão analisados os depoimentos como utilizados no primeiro capítulo e também os relatos da professora Mônica Guerra, atual coordenadora pedagógica da instituição, dos técnicos em agropecuária e educandos egressos Domingos Souza e Jardel Silva, da técnica em enfermagem e educanda egressa Gessiane Francisca, e da sindicalista e educanda egressa Marilene Santos. Nesses depoimentos encontro meios de discutir o processo de construção de novas sociabilidades, o projeto de educação que pautou a EACMA, e o conceito de *comunidade* presente no seu fazer-se.

³³ Pequenos grupos organizados e torno das paróquias locais, que organiza sua liturgia em torno de questões de sobrevivência, moradia, desemprego, concentração de terras.

³⁴ A farinhada é uma atividade coletiva que envolve os membros de uma comunidade se reúne para fazer farinha de mandioca, observa-se uma divisão sexual e geracional do trabalho nesse tipo de atividade. Na farinhada, costuma-se doar a força de trabalho, ou ainda promover trocas não monetária. Nesse espaço são atualizados aspectos da cultura de uma determinada localidade, ofícios, cantorias, rezas, saberes, e tc

³⁵ Tal qual a farinhada, a reunião de uma comunidade para preparar produtos como feijão e guaraná para o escoamento no mercado, arregimentando força de trabalho à partir de trocas não monetárias.

2.1 O MUTIRÃO: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRESSUPOSTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os textos utilizados na epígrafe deste capítulo trazem imagens interessantes no que diz respeito à importância do fazer comunitário, do mutirão, na formação política dos oprimidos. Segundo Freire (1987) é em diálogo, “na teoria da ação dialógica, (onde) os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (p.165). Nas epígrafes em questão, palavras como “esperança”, “felicidade”, “escola diferente” vinculam-se a experiência coletiva, ou seja, é possível ler que nessas referências o “ser mais” está ligado ao aprendizado de “ser com”, a superação da opressão sai da esfera individual, da errância e passa, para o princípio comunitário: a comunhão.

Perceber-se em um lugar de opressão, tendo como caminho a apreensão da realidade em uma prática coletiva, desenha formas de pensar soluções e construir novas sociabilidades. Essa caminhada pode ser narrada de diversos modos e servir de referência para outros grupos, assim vai se desenhando uma prática educativa baseada na vida do próprio povo, nos seus saberes. Essas práticas ao mesmo tempo em que se definem como tal, irradiam e formam redes de esperança, ressignificando a própria existência.

Dizer que a EACMA é uma experiência de classe dos camponeses do sul baiano não encerra a complexidade na qual ela se encontra, é necessário começar a compreender o modo como essa escola se formou. Nessa perspectiva, olhar para as “escolas” que vieram antes e inauguraram reflexões e métodos – a Educação Popular, a mística, a Teologia da Libertação, a busca pela compreensão da ancestralidade – que permitiram acessar um jeito de ser dos subalternizados da lavoura cacaueteira.

Nesse sentido, a EACMA, me parece ser um dos documentos de identidade dos camponeses da região cacaueteira, ela própria demonstra ser a sistematização da luta pelo direito a uma educação a partir dos próprios trabalhadores e trabalhadoras rurais. Uma escola diferente exatamente porque reflete os sujeitos que, até então, não se viam representados em outros espaços formais de construção de conhecimento, como afirma o técnico em agropecuária Jardel Silva “*a escola, como costume dizer, se tornou a minha segunda família. Os diretores, as professoras, os colegas de turma e os alunos novos, eles vinham da mesma realidade e isso nos tornava irmãos*”.

Conhecer sobre si, construir signos, práticas e conceitos para a compreensão do mundo e a superação da opressão; a fala de Jardel Silva, e dos outros entrevistados, remete à

experiência educativa da EACMA ratificando a ideia de que comungar a mesma realidade dá um sentido de pertencimento aquele lugar. Assim, ao esmiuçar este elemento, pode-se encontrar significantes para as relações de trabalho, o pertencimento étnico-racial, as relações geracionais, a relação com o Estado, um emaranhado de diálogos que encaminha um olhar sobre a formação da classe. Vir da “mesma realidade” e “ser irmão” são termos que medeiam à experiência de classe de Jardel Silva e códigos que incluem em si uma ideia de formação de comunidade ou o fortalecimento comunitário. Esse modo de viver a classe também determina os esforços, os meios, a forma como um determinado grupo luta e celebra:

É necessário ter sensibilidade para descobrir o código do outro antes de imediatamente catalogá-lo dentro de nossas categorias. Facilmente se vêem fantasmas de alienação, ideologia dominante, espontaneísmo, etc., em movimentos e expressões que nada têm a ver com estes rótulos (acabam por ser rótulos e não categorias, tal o simplismo da análise). É necessário saber ouvir e para isto precisa-se escutar e escutar novamente (GARCIA, 1980, p.99).

A formação no mutirão excede as circunscrições categóricas estabelecidas na linguagem política da esquerda tradicional, e essa é uma questão que chama a atenção no processo de fundação da EACMA, perceber, “escutar e escutar novamente”, quais os conceitos e categorias que emergem ao tentar constituir uma instituição escolar que estabeleça o diálogo horizontal entre o conhecimento produzido na comunidade/vida e na escola/vida.

A EACMA agrega em si, principalmente no processo de fundação, comunidades que tiveram como articuladoras políticas as organizações pastorais e não os partidos de esquerda e os movimentos sociais clássicos, como os sindicatos. Nesse contexto, o mutirão, como método, é a proposta de ação sobre a realidade percebida e problematizada através de caminhos não lineares e de soluções que nem sempre se encaixam naquilo que os quadros conceituais pré-estabelecidos versam sobre a formação e organização da classe trabalhadora.

O conceito de experiência de E.P Thompson me ajuda a enxergar a historicidade do pensamento da classe sobre si mesma, e por essa historicidade a organização para a luta não segue um modelo, um parâmetro, por que a vida em seu desenrolar, a realidade social em seu acontecer, que tem na questão econômica seu fator determinante em última instância, é também pensada pelos sujeitos. O pensamento e a ação sobre a realidade só é possível sobre elementos da própria realidade. Os homens e mulheres que fizeram a EACMA, o fizeram tão somente com elementos oferecidos pela realidade, os arranjos para a manutenção do projeto não passaram ao largo daquilo que estava disponível como a lente para a realidade, daí que

modelos clássicos de organização da classe trabalhadora não fazem sentido se tomados como parâmetro estático.

Desse modo, na análise da experiência educativa da EACMA, observando o aprendizado acumulado nos mutirões, é possível perceber que a percepção dos sujeitos sobre essa comunidade tende a adentrar a forma como os aspectos culturais, até então negligenciados ou invisibilizados, são tomados como elemento de grande relevância e caminhos mais frequentemente utilizados para o fazer da Educação do Campo nessa escola.

Sobre esse olhar para o aspecto cultural na organização da classe trabalhadora, Thompson traz uma importante reflexão:

Estou colocando em questão - e os marxistas, se quiserem abrir um diálogo honesto com os antropólogos, *devem* colocar em questão - a ideia de ser possível descrever um modo de produção em termos 'econômicos' pondo de lado, como secundárias (menos 'reais'), as normas, a cultura, os decisivos conceitos sobre os quais se organiza um modo de produção. Uma divisão teórica arbitrária como esse, de uma base econômica e uma superestrutura cultural, pode ser feita na cabeça e bem pode assentar-se no papel durante alguns momentos. Mas não passa de uma ideia na cabeça. Quando procedemos ao exame de uma sociedade real, seja qual for, rapidamente descobrimos (ou pelo menos deveríamos descobrir) a inutilidade de se esboçar respeito a uma divisão assim. (...) Nenhum sistema agrário fica de pé após um dia sem os complexos conceitos de direito de uso, de acesso e de propriedade. Onde devemos colocar esses conceitos: na 'base' ou na 'superestrutura'? (THOMPSON, 2001, p.254-255).

É sobre os conceitos que emergem da experiência da classe, estejam eles relacionados ao modo de produção em si, ou ao próprio sentido que as pessoas dão as suas relações que precisamos estar atentos para compreender a história da EACMA. Deslocar o olhar dos modelos clássicos de organização da classe trabalhadora, para a própria luta da classe e as suas peculiaridades, trouxe a compreensão dos modos de educar a si mesmos construídos na luta. No estudo sobre a EACMA foi possível observar que ao sonhar com uma escola e ao agir para que essa escola acontecesse foi se definindo também uma pedagogia, fundada nos preceitos da Educação Popular, nas vivências e reflexões dos camponeses, um jeito de aprender e ensinar, baseado na coletividade, na doação e nas trocas.

Essa pedagogia nascida da labuta diária dos mutirões para construção de casas de taipa, da troca de solidariedade entre mulheres, das farinhadas, das colheitas do guaraná, das celebrações da vida ampliam o olhar para além das soluções cotidianas de sobrevivência. Desse modo, a partir das elaborações sobre o aqui e o agora, no sentido local, os camponeses e camponesas começaram também a problematizar o aqui e agora em escalas mais

abrangentes, a cidade, o estado, o país. Dessa organização nascem atitudes coletivas para além do “pão de cada dia”, nascem esperanças de mudanças, articulações para reivindicações frente ao Estado, ou seja, comportamento de classe. O mutirão que confronta o Estado antes da fundação da escola é o mesmo que se mantém no sentido de fazê-la funcionar:

Naquele período dos anos noventa até o início dos anos dois mil, nós tínhamos uma certa... um certo foco pra mobilização. Tínhamos capacidade pra nos mobilizar. E tínhamos um discurso que o Estado não assumia. E o Estado realmente não assumia. (José Carlos Sena, professor, membro do Fórum Estadual de Educação do Campo/Litoral Sul).

Essa dificuldade com o Estado, a gente vivenciou durante os quinze anos que ela funcionou como escola de Ensino Fundamental. (...) O Estado (...) não consegue ver a educação como uma estratégia de fortalecimento, de construção de sujeito, de... de desenvolvimento. O Estado tem visto e tem assumido a educação e a escola como gasto. Como gasto, eu preciso pensar o tempo todo como reduzir os gastos. Como é que eu reduzo os custos? O Estado, ele não investe (no aluno do campo). Ele não quer investir, exatamente porque ele não tá preocupado com a construção de cidadão, com construção de sujeito. Ele quer manter um... ele quer manter os indivíduos, e não construção de sujeitos. (Janira França, professora, fundadora da EACMA, 2016).

Essa divisão dos movimentos (...) das instituições e essa questão também das (...) agências que financiavam os projetos das escolas família. E as prefeituras também que já tinha os convênios (...) dificultava muito a fazer um convênio com uma prefeitura e ela manter, né. E assim, eu acho que a escola... a escola de Ilhéus, né, essa escola aqui, ela consegue ser diferente. (Domingos Souza, técnico em Agropecuária, aluno egresso, ex monitor, 2016).

Esse lugar de antagonismo quanto ao Estado³⁶ e a falta de adesão a um movimento social gerou, em um primeiro momento na pesquisa questionamentos sobre a legitimidade dessa experiência em um processo revolucionário. Ao partir de referenciais que se propõem a pensar a luta de classes, mesmo escolhendo o caminho da experiência, tive certa dificuldade em começar a pensar na experiência da EACMA sem passar por aquilo que acreditava que deveria ser uma consciência adquirida em um movimento classista. Sobre isso, Boaventura Sousa Santos (SOUSA SANTOS, 2007, p.19), atenta para o fato de que “os marxistas, os críticos, centraram-se mais na emancipação, mas a ideia foi sempre uma visão eurocêntrica dessa tensão; uma visão, portanto, colonialista.” Em diálogo com essa assertiva E.P

³⁶ Nos depoimentos coletados para esta pesquisa, os entrevistados ao se referirem ao Estado, costumam relacionar com os poderes executivos municipais, estaduais e federais. Ou seja, relacionam o termo à instância administrativa do poder público.

Thompson (1987), teórico de tradição marxista, ao pensar criticamente a história dos trabalhadores e trabalhadoras e a forma como elaboram sobre sua vida, ressalva que:

Ela, a classe operária, é tomada como tendo uma existência real, capaz de ser definida quase matematicamente – uma quantidade de homens que se encontra numa certa proporção com os meios de produção. Uma vez isso assumido torna-se possível deduzir a consciência de classe que “ela” deveria ter (mas raramente tem), se estivesse adequadamente consciente de sua própria posição e interesses reais. Há uma superestrutura cultural, por onde esse reconhecimento desponta sob formas ineficazes. Essas “defasagens” e distorções culturais constituem um incômodo, de modo que é mais fácil passar para alguma teoria substitutiva: o partido, a seita ou o teórico que desvenda a consciência de classe, não como ela é, mas como deveria ser.

Esse caminho do que deveria ser, mas não do que se é se tornou um grande percalço sobre as perguntas necessárias para elucidar as questões que envolvem a experiência da EACMA. Nesse percurso foi preciso tomar como objeto de análise alguns termos e ações, tais como o que intitula esse capítulo, a Pedagogia do Mutirão, para compreender o modo como esses sujeitos leem a realidade e atuam sobre ela. Trata-se, portanto, de uma primeira aproximação com uma prática educativa baseada no trabalho coletivo, em ações imprescindíveis para se remontar um novo tipo de sociabilidade na luta pela terra. No mutirão, dialogam o caráter voluntário de trocas de serviço, uma estrutura mais ou menos horizontal de troca de saberes, símbolos, objetos, serviços.

Noventa e dois. Aí na época, havia uma discussão de uma associação que era formada por... pelas dioceses. E eu conversei com Dom Paulo, e Dom Paulo me autorizou a fazer parte dessa associação. Então, a diocese se filiou a essa associação, e eu representaria a diocese nessa associação. Nessa associação, a gente conseguia... é que eu conseguia me mexer, e que pra mim foi ótimo porque a CPT... eu tava na CPT, então a CPT articulava e através dessa associação eu conseguia recurso. Então foi a partir dessa associação que nós conseguimos recurso por exemplo pra trabalhar com a juventude, pra fazer experiência da horta comunitária com a juventude na Tuyuti, pra financiar alimentação pra os doze de noventa e oito, e mais oito que apareceu em noventa e três, que aí ficaram vinte pessoas. Então a gente fazia um trabalho com as famílias assim... a partir da associação a gente conseguia roupas, porque chegava muita roupa da Itália. Daí a gente separava as melhores, encaminhava pras comunidades pra que as famílias vendessem, e esse dinheiro, uma parte era pra pagar a passagem dos meninos até Itabuna. E a outra parte era pra escola, porque as prefeituras não assumiam. Por exemplo... ahn... Belmonte, que era na Tuyuti, as famílias conseguiram em mutirão, construir a escola. Cada família deu uma telha, quem tinha árvore deu árvore, quem não tinha árvore... e não tinha como dar o dinheiro pra comprar telha, construía os móveis, os bancos, as bancadas que os meninos iam sentar. E as famílias faziam rodízio, cada dia um grupo de família mandava merenda. A gente conseguiu um apoio, a

gente garantiu o leite, que eles iam comprar numa fazenda do outro lado. Aí a gente garantia... essa associação garantia, e o complemento eram as famílias que davam. Isso a partir de noventa e dois, noventa e três, que foi também quando aumentou o pessoal na escola. (Janira França, professora, fundadora da EACMA, 2016).

Acredita-se que a palavra mutirão seja de origem tupi, significa ajuda mútua e gratuita. Ao longo da minha atuação como agente na Comissão Pastoral da Terra, pude ouvir o uso desse termo em diversas regiões do estado da Bahia. Nas entrevistas, a ação coletiva e o próprio mutirão apareceram como cerne das explicações acerca do trabalho e da partilha. Porém, o mutirão, tal como gostaria de abordar aqui, não envolve somente pessoas e grupos próximos, mas diversas escalas de apoio e trocas. É um movimento que excede o lugar, suscita conflitos, promove aprendizados e envolve aspectos complexos de sociabilidade.

A atuação sobre a realidade a partir de uma perspectiva de fortalecimento coletivo parte de uma tentativa de “desdomesticação”, sair do lugar que o opressor definiu para oprimido, o lugar de carente, de analfabeto, de inculto (FREIRE e NOGUEIRA, 1993). Sair desse lugar, e “ser mais”, significa fazer-se sujeito do seu próprio movimento, nas narrativas das pessoas entrevistadas para esta pesquisa, essa retomada de si aparece sempre em consonância com a descoberta do coletivo. Ser mais significa ser mais com o outro.

Para Freire (1987), “esta busca por *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônica entre opressores e oprimidos” (p.75). É nesse caminho de comunhão onde encontro o que chamo de Pedagogia do Mutirão, a forma como a atitude coletiva educa e propõe a superação de modelos, estruturas e representações. Um aprendizado baseado na coletividade tira o indivíduo do “ensimesmamento”, oferece à reflexão um mundo que está além dos arredores da sua própria casa.

Os sujeitos enredados nessa dinâmica que chamo de Pedagogia do Mutirão encontravam-se, nas décadas de 1980 e 1990, envolvidos em processos de formação política ligados aos grupos vinculados a Teologia da Libertação. Nesse período, construíram caminhos educativos onde premência de transformação social, fez com que os indivíduos se percebessem como “expressão política de si mesmos”, ou seja, tomando nas mãos não somente a luta por direitos, mas também encontrando possibilidades de se construir, ainda que no plano local, estratégias de acessar os direitos, em um contexto de total negligência do Estado.

A partir de vários mutirões, nasceram escolas nos assentamentos e aldeias indígenas, cartilhas e cursos de formação para agentes de saúde, nasceram moradias, estruturas de

beneficiamento como as casas de farinha (BRANDÃO, 2001; CUNHA, 2015; BERGAMASCO, 1997; ANDRADE, 2005). O mutirão foi uma, dentre as tantas metodologias nascidas do próprio povo em direção a uma incidência direta na realidade. Diante da falta de “condições de reproduzir dignamente a sua vida material e espiritual, também desenvolveram articulações, movimentos e lutas em defesa dos seus direitos” (BRANDÃO, 1994 apud PALUDO, 2012, p.283). Esse esforço, mobilização, organização, capacitação da classe trabalhadora, na forma de construir conhecimento como “prática política”, quando cada grupo encontra o caminho do seu “saber-fazer”, pode ser conceituado como Educação Popular. Nesta perspectiva, está longe de ser uma “escola” no sentido normatizador da palavra, esse “saber-fazer” é ele próprio o germen do processo educativo, baseado na experiência de cada coletivo.

No contexto de uma sociedade baseada na perpetuação da submissão do trabalho ao capital, a concepção de educação, ainda que dentro de parâmetros progressistas, costuma ser tomada como um meio de “suportar” a opressão, gerando diversas expressões de conformismo (MÉSZAROS, 2008). Em contrapartida a esse conceito de educação, e também pela negação do acesso a ele, nasce um processo educativo, advindo de diversas expressões de organização e protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras. Em escalas diferentes, essas experiências marcam um movimento que, principalmente entre as décadas de 1960 e 1990, ficou conhecida como Educação Popular, segundo Conceição Paludo (2015):

A Concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital (p.220).

Desse modo, a Educação Popular perpassa diversos aspectos da vida das trabalhadoras e trabalhadores, sobretudo porque tem na construção do saber a possibilidade de transgredir/superar a situação de opressão. Assim, uma nova ordem social não ocorre em um acender e apagar de luzes, ela é utopia, é o que sustenta a marcha, a caminhada. Da urgência de cada momento histórico emergem novas ações e novas relações, esse entrecruzado de teoria e prática propõe novos modelos, novas problematizações, ruindo, cada vez mais, o *status quo* (SANTOS, 2007).

O processo de reterritorialização a partir da reforma agrária cria novas formas de sociabilidade, pressuponho que seja muito difícil passar por reuniões, acampamentos, despejos, plantios, colheitas, farinhadas, construções de taipa, ações que solicitam o trabalho coletivo, sem ao menos questionar o “opressor hospedado” (FREIRE, 1987) em nós. A Pedagogia do Mutirão começa a se definir para mim como um modo de viver novas sociabilidades, em um processo dinâmico de trocas, onde cada indivíduo se compromete com o coletivo e o coletivo também se compromete com aquele indivíduo.

No mutirão, a doação é o princípio organizativo, doa-se trabalho, cuidados, objetos, esforços, tudo aquilo que em uma sociedade capitalista é tido como mercadoria, passível de alienação. Essas doação e trocas são educativas e comunicam a construção de novos territórios, no caso desta pesquisa, observados a partir dos assentamentos de reforma agrária e movimentos camponeses.

Para Fernandes (2009):

O campesinato é uma classe que além das relações sociais em que está envolvida, tem o trunfo do território. A cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção. E pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio. Conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e manter sua identidade socioterritorial. São condições fundamentais para o desenvolvimento da agricultura camponesa (p.5).

Nesse sentido, os “espaços políticos” e a “identidade socioterritorial” perpassam novas formas de se constituir enquanto grupo e enquanto indivíduo. O território não é o ambiente do consenso, mas de uma reestruturação que deveria ser baseada na tentativa de se empreender um esforço de refletir e agir sobre o mundo de modo a questionar as estruturas que promovem a exclusão social e econômica.

Do processo educativo, a partir do trabalho coletivo, emergem novas visões sobre infância, gênero, organização política, potencialidades. Ser mais, “ser coletividade”, enxergar o outro na caminhada política, por exemplo, no mutirão, a formação se dá no processo da ação em si, cada um “doa o que tem” enquanto saber, trabalho. Enfim, a interação deve ser feita de maneira mais horizontal e democrática possível. No mutirão, todos são importantes, todos cabem. Dizer que o mutirão envolve um processo de “horizontalização” de saberes, não significa, contudo, dizer que tais processos ocorrem de forma passiva, sem conflitos, ora, o caminho até o mutirão envolve também vislumbrar uma nova ordem social, em menor ou maior escala, dependendo da experiência de cada grupo, e muitas vezes difícil construir

consensos. A professora Adriene Viana, em sua narrativa, ressalta a vivência coletiva como um caminho de aprendizado, para ela existe um processo de humanização na experiência em comunidade:

Esse lado mais humano mesmo de estar em comunidade e pensar no outro. Eu não posso pensar que as coisas vem só pra mim. Mas eu tenho que pensar que as coisas podem ser pra mim, mas pode ser pro outro também. Porque eu não tenho, mas vamos dizer que o outro tem. Mas o que eu tenho, talvez o outro não tenha. Então é dessa forma que a gente tem que aprender a conviver, né. E quando a gente aprende a viver em comunidade, é isso que a gente aprende. E assim, em comunidade eu já tenho vivido muito, viu. Falo hoje que... talvez hoje assim, eu não consiga viver sozinha. Se eu não fosse casada, talvez eu não conseguiria viver sozinha. Porque eu só sei viver em comunidade. Deve ser por isso que eu nasci em grupo. Se eu não tivesse nascido em grupo, eu não seria assim. (Adriene Viana, professora, fundadora da EACMA, 2016).

Humanizar-se, para Paulo Freire (1987), é a vocação ontológica dos homens e mulheres, é na humanização que os indivíduos problematizam e, de certa forma, superam a situação de opressão. A sindicalista Marilene Santos, estudante egressa da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves, voltou à sala de aula junto com suas filhas quando elas ingressaram na EACMA, anteriormente o caminho da escolarização de Marilene fora interrompido pelos diversos obstáculos que se interpõem no percurso de aprendizado formal das crianças camponesas. A sindicalista reconhece a solidariedade como um caminho necessário para o fortalecimento dos indivíduos e de uma nova postura política na luta:

Eu sei que não é fácil, mas a gente não pode cruzar os braços. A gente precisa muito de outras pessoas pra se fortalecer, passar essa coragem e essa vontade de lutar. Essa vontade de levar alguém à frente de algum trabalho, temos que multiplicar. Por isso que não me deixo abater por certos tipos de coisas. Não abaixo minha cabeça. Eu sei que alguém me ajudou a chegar até aqui, e eu preciso ajudar alguém também. (Marilene Santos, sindicalista, aluna egressa, 2016).

Essa solidariedade como atitude radical (FREIRE, 1987) dialoga com a forma como Godelier (2001) localiza o dom na sociedade contemporânea, “em nossa cultura, o dom continua a derivar de uma ética e uma lógica que não são as do mercado e do lucro, e antes se opõem, resistem a ela”. Acredito que a solidariedade que gera o dom, impulsiona algo que vai além da oposição e resistência, gera senão um novo paradigma, um novo projeto. Para esse autor o dom não, necessariamente, horizontaliza as relações, ao contrário, pode-se estabelecer verticalidades, hierarquias, dívidas. A abordagem de Godelier ajuda a compreender o primeiro

momento do estabelecimento do vínculo entre os sujeitos da pesquisa, que vêm de uma trajetória de tutela política, clientelismo (FREIRE e NOGUEIRA, 1993). Esses indivíduos representam aqueles que necessitam do dom. No entanto, o processo formativo, sobre o qual a professora Adriene Viana e a sindicalista Marilene Santos se referem em seus depoimentos, remetem ao movimento de Educação Popular que ao proporcionar novas formas de organização, pode, também, ressignificar o movimento de doação e solidariedade. Emerge daí outras formas de (co) vivência e leituras da realidade.

Se em um primeiro momento os sujeitos da presente pesquisa estiveram no lugar social de depositários do dom, acessando recursos das entidades ligadas a Teologia da Libertação, é possível também que esse financiamento no caminhar dos movimentos populares tenha se mostrado como um meio de viabilizar o sonho, avançar rumo à utopia. Os agentes de pastoral, os Centros de Educação Popular, as Comunidades Eclesiais de Base ajudaram a constituir pedagogias a partir da vida do próprio povo. Essas pedagogias, diferente da educação baseada nos princípios do progresso individual e individualista, “seria um tipo de educação não apenas para transformar as pessoas (...) (mas uma educação) que refletisse com as pessoas a transformação de um país inteiro” (FREIRE e NOGUEIRA, 1993, p.17).

Para Dermeval Saviani (2005) a Pedagogia pode ser percebida ou compreendida como a “teoria da educação” ou a teoria da prática educativa, “o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa.” (SAVIANI, p.1). Naquilo que chamo de Pedagogia do Mutirão, observada nas elaborações dos camponeses nas décadas de 1980 e 1990, é possível notar um conjunto de conceitos e símbolos que educam sob diversos aspectos, como por exemplo, noções sobre família, sobre lugares de aprendizado, sobre organização da classe trabalhadora.

A solidariedade emerge como um dos conceitos nos quais se apoia a Pedagogia do Mutirão, esse movimento iniciado por mulheres, jovens e crianças tem na ação solidária os meios de dizer a sua palavra, ora, esses sujeitos são exatamente aqueles que se encontram no não lugar, na luta de classes e na própria classe. A construção de escolas a partir do mutirão perpassa também por “desfazer estigmas socialmente construídos (...) e no que diz respeito ao papel da mulher (e das crianças), ainda mais destituída de cidadania, na dificuldade de romper com estruturas patriarcais e também alcançar um lugar de protagonismo, além do reconhecimento enquanto trabalhadora” (CUNHA, 2015, p.5).

No mutirão, a preservação da vida aparece como tema central, baseado nos pressupostos da formação política ligados aos símbolos propostos pela Teologia da Libertação, a utilização de textos e metáforas bíblicas, tais como: a busca pela “vida em abundância” dialogam com

um projeto de sociedade onde haja superação de dicotomias verticalizantes homem/mulher, adulto/criança, homem/natureza. As tomadas de decisões envolvendo um princípio coletivo ao mesmo tempo em que sugerem novas formas de sociabilidade propõem novas instituições, uma escola comunitária, uma ciranda, uma horta comunitária,

Em outras palavras, as práticas da educação popular representam desde já a vontade de criar espaços autônomos, espaços nos quais o manejo do poder se realize em forma compartilhada, dentro de uma crescente relação entre iguais. Nesta perspectiva as opções metodológicas adquirem relevância especial... A busca de formas educativas de caráter participativo, de reflexão coletiva da prática dos próprios atores, do desenvolvimento de relações de solidariedade entre os membros, a superação dos dogmatismos e preconceitos etc., constituem opções-chave neste sentido. (La Educación Popular Hoy en Chile: Elementos para Definirla, p. 13 apud BRANDÃO, xxx, p.50).

Educar através da participação é um dos caminhos nos quais a gênese da EACMA teria encontrado solo fértil, na medida em se organizava por uma estrutura escolar nos assentamentos de reforma agrária nas décadas de 1980 e 1990, as trabalhadoras e trabalhadores rurais construam uma vivência concreta diferente da vida vivida no assalariamento. Nos depoimentos levantados para esta pesquisa, a solidariedade aparece como o alicerce das relações educativas, ao doar algo e agregar-se ao mutirão, o indivíduo recebe/entrosa-se em uma experiência educativa, e ao passo que recebe, novamente doa a quem chega a possibilidade de uma nova forma de se relacionar com a outra/outro, com a natureza e consigo mesmo.

No depoimento da professora Janira França (2016), o processo até chegar a uma associação que reunia em si comunidades, agentes de pastoral, financiadoras internacionais, apresenta idas e vindas, e a cada percalço que se apresentava o grupo novamente voltava a problematização. A professora narra o nascimento da Associação Servidora dos Pequenos Produtores pontuando os diversos sujeitos envolvidos nessa ciranda, entre os anos de 1992 e 1994, as famílias se organizavam para manter seus filhos estudando na Escola Família Agrícola de Itororó (EFA de Itororó) e também para manter as escolas nas comunidades, tendo em vista que as prefeituras embora reconhecessem as instituições escolares nos assentamentos não destinava verbas para os mesmos. No ano de 1994 com o fechamento da EFA de Itororó, a questão da continuidade da escolarização, que embora não houvesse adormecida, ganha mais corpo. A existência de uma EFA em Itororó não limitou as pessoas a somente pensar em meios de enviar seus filhos para outra cidade, mas alimentou o horizonte

de possibilidades para que houvesse recursos, não somente materiais, para que as crianças dessem continuidade aos seus estudos, esse era o foco da questão.

Bom... quando foi noventa e quatro, começou ter problemas na escola de Itororó. Porque a escola era um prédio que não foi pensado pra escola. Essa escola foi um projeto pra orfanato, e tava sendo utilizado pra escola. E aí tinha o conselho paroquial, pressionava porque não era pra ser uma escola, era pra ser orfanato. E aí, final de noventa e quatro a escola fechou. A escola fechou, os nossos retornaram, a meninas concluíram e já tinham concluído a oitava série, e aí era Adriana e Adriene concluíram a oitava série. Fátima mais as outras, Fátima e Wedna e os outros faziam ainda a sétima, aí elas voltaram. Aí um grupo de Belmonte... porque no grupo de Una, já havia uma movimentação. A partir de quando as meninas foram pra Itororó, começou uma movimentação na própria comunidade pra que a prefeitura garantisse transporte pros meninos estudarem em Una ou Colônia, porque Colônia tinha já o Ensino Fundamental dois. E aí já havia uma movimentação. Até porque, quando essas meninas, meninas e meninos, começam a ir pra Itororó pra estudar, começa a incentivar outras crianças a almejar ir pro ginásio. Então já começa uma movimentação dentro da comunidade também pra... e a Fortaleza é uma comunidade que (...) tinha uma autonomia. Tinha um grupo... um grupo de mais ou menos vinte ou trinta pessoas que garantia muita coisa assim de ir pra prefeitura, de reivindicar, de ocupar a prefeitura se fosse necessário. E aí, a partir daí eles começaram... então, quando fechou a escola de Itororó, pra o pessoal de Colônia, na Fortaleza não teve problema, porque o pessoal garantiu. Garantiu o transporte. Aí já começava a ter o caminhão que levava o pessoal pra estudar. (Janira França, professora, fundadora da EACMA, 2016)

Havia uma série de direções que poderiam ser tomadas, dentre elas aparecem duas que julgo importante destacar neste trabalho, de um lado um posicionamento político frente ao poder público para a garantia de transporte escolar para as crianças do campo. Eis, a meu ver, uma possibilidade de compreender o movimento por políticas públicas para Educação do Campo, observando os processos que antecederam o seu batismo dentre os eventos I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1997), I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), Seminário Nacional (2002) e II Conferência Nacional por Educação do Campo (2004) (CALDART, 2012). É da organização dos movimentos camponeses, a prática tomada como reflexão e a reflexão tomada como prática, observando as peculiaridades regionais e as determinações objetivas que excluem a população do campo da esfera de direitos e cidadania, é daí que nasce a Educação do Campo, da “escola resumida” é que nasce a escola feita por camponeses.

Para aqueles a quem o embate direto com o poder público ainda se mostrava como uma perspectiva cercada de limites notou-se a articulação de outros meios, a escola era o

tema, mas o lugar no percurso rumo a ela precisava ser analisado e discutido, para que comunidades que não tinham as mesmas ferramentas que aquelas do município de Una-Bahia, pudessem também garantir a escolarização dos jovens e crianças,

Tuyuti não. Porque Tuyuti fica na contramão, não tinha como... não tinha acesso. E pra o pessoal da Tuyuti, (...) nós negociamos com a paróquia de Itapebi que acolheu as meninas. Era um grupo de sete que a paróquia acolheu. A gente montou um espaço com eles, com fogão, essas coisas... e garantia a alimentação. E eu ia a cada quinze dias, eu ia pra Itapebi acompanhar a escola delas. Acompanhar o desenvolvimento delas na escola. Em (...) noventa e quatro, quando fechou, a gente começou a dizer 'opa, e agora? A gente não tem condição mais...' Na verdade, em noventa e três quando formou o grupo de vinte, a gente já começou pensar. Dizer 'oh, a gente não vai ter condição... se aparecer aqui mais vinte, a gente não tem condição de pagar transporte e manter essa gurizada em Itororó com uma taxa de alimentação. (...) O transporte da comunidade até a cidade, era mantido pelas famílias e pelas feiras de cacareco que a gente e eles proporcionavam. Mas se fosse mais vinte? A gente não tinha condição mais. Então a gente começou pensar 'oh, de repente a gente precisa discutir então como é que a gente pode replicar aqui essa escola, essa experiência...' (IDEM).

Entre o embate direto com o poder público e a sinuosidade do “fazer com as próprias mãos” os movimentos camponeses no sul da Bahia, se viram na década de 1990, na necessidade de fazer história com as condições que estavam ao seu alcance, “replicar” a experiência da EFA era uma possibilidade para uma parte dos sujeitos que faziam dos assentamentos o lugar do “rural em movimento”. “A dinâmica do que temos e o que queremos, os sujeitos do rural em movimento construíram (não solitariamente) o percurso da Educação do Campo que se pronunciava de forma irrefutável e quase surpreendente no Brasil dos anos 90 e 2000” (CAVALCANTE, 2010, 557). A EACMA, então, nasce de uma necessidade de pronunciar/anunciar uma escola, um jeito construído pelos camponeses para institucionalizar uma educação pensada a partir da sua própria vida, mas que dialogasse não somente com uma comunidade, mas com todas aquelas que estavam envolvidas nesse processo.

na discussão, principalmente com as mulheres, as mulheres achavam que não dava certo (a escola em uma comunidade) (...) do próprio conflito de dizer 'a escola tá na minha comunidade, então eu tenho mais direito do que vocês que tão chegando... vocês... a escola é nossa e...', problemas que pra elas ia ser difícil de administrar. E aí a gente começou a pensar então, em encontrar um espaço neutro pra construção da escola. Um espaço que fosse de todo mundo, mas que não tivesse na casa de ninguém. Mas tinha que ser um espaço onde tivesse próximo as comunidades. Aí a gente começou a buscar, começou a buscar, começou a buscar. E a partir daí, de noventa e

quatro, a gente também começou a fazer a feira de cacareco, que antes financiava a ida das meninas, essas feirinhas de cacareco, elas começaram a financiar compra de objetos que serviria pra uma possível escola, se viesse a ter. Então começou a comprar tecido pra fazer lençol, tecido de toalha pra fazer toalha, panela, xícara... essas coisas básicas, né, do espaço pra morar. (Janira França, professora, fundadora da EACMA, 2016).

Viabilizar a escola mostrou-se como parte do processo da experiência educativa da própria escola, enquanto ia-se definindo uma escola, ainda sem nome, a escola já estava sendo, os sujeitos já viviam o que posteriormente seria incorporado como parte do método. O mutirão, a roda, a partilha, uma possibilidade utópica, um lugar a ser construído, nos depoimentos das professoras Adriene Viana (2016) e Janira França (2016), sobre o momento do nascimento da escola:

Então aqui nasce... a ideia é a partir do momento que chega mais gente do que o que a gente consegue manter em Itororó. A gente começa já entrar em pânico, e daí a gente começa a pensar que o melhor mesmo seria (...) discutir uma associação, tanto que quando a gente comprou... ganhou esse sítio em Canavieiras em noventa e cinco... e quando eu voltei da Europa em julho, e havia a possibilidade da diocese de Insbrique assumir, a gente começou a associação. Aproveitou das reuniões do povo que já tava envolvido desde noventa e quatro, até que era os pais, mães e parentes do pessoal que já estudava em Itororó. E a gente começou a discutir a fundação da associação. E a associação é fundada em noventa e cinco (IDEM).

Aí precisava construir uma escola. 'Puxa, a gente podia pensar numa escola família agrícola... mas não temos dinheiro, como é que vai pensar essa escola família agrícola?' Aí foi no momento que Janira ganhou o prêmio Dom Oscar Romero. Aí a gente 'puxa, essa é a nossa possibilidade... porque nós temos nenhuma outra possibilidade de construir, a não ser essa...' E Janira acreditou na proposta, acreditou no grupo também que isso é muito importante. Ela disse 'não, se vocês toparem, eu topo'... 'não seja por isso, toparemos'. 'Agora, estão sabendo que vai ser difícil...' 'ah... difícil... isso aí de fato vai ser...' E aí tudo que a gente fazia, tipo assim, fazia um paninho de bordado, e a gente tava sempre nos grupos, a gente colocava pra escola nova, pra nova escola família. Não tinha nome, mas a gente sempre colocava escola família, escola família. E livros, Janira começou a receber algumas doações, porque quando a gente tinha terminado o Ensino Fundamental dois, a gente precisava continuar estudando (Adriene Viana, professora, fundadora da EACMA, 2016).

A construção dos depoimentos sobre o nascimento da escola demonstra a organização de um sonho coletivo, onde os diversos sujeitos e instituições envolvidas no mutirão não pudessem se perder na narrativa, aqui aparece as camponesas e camponeses, Igreja Católica e os agentes de pastoral, as mulheres, as famílias, as diferentes estratégias que se entrecruzam.

Outro aspecto observado, diz respeito à forma como as doações, o financiamento, o dinheiro aparentemente, não fazia desse coletivo um receptor somente.

No caso das doações, o movimento da caridade é ressignificado, nenhum financiamento é colocado em hierarquia com outro, é como uma engrenagem, é agregado a outros movimentos para se angariar fundos, faz parte do mesmo mutirão, o prêmio, o pano de prato bordado, os livros, tudo no final se transforma em escola. Aqui, o mutirão, a doação do esforço para avançar rumo à utopia, servindo de argamassa para a memória. Nas falas, o dom, o mutirão, seja ele em escala local, ou internacional, arremete os sujeitos e o próprio movimento para a ação de ser mais.

Desse modo, quando reivindico uma compreensão da “Pedagogia do Mutirão”, se trata, sobretudo de voltar às bases da humanização dos homens e mulheres através da emancipação nascida do reconhecimento da debilidade dos mais pobres, e da necessidade de, coletivamente, se criar meios para sua libertação (FREIRE, 1987). Melhor dizendo:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é uma tarefa histórica, é tarefa dos homens (p. 37).

A educação é tomada pelos homens, e, sobretudo pelas mulheres como tarefa para superação de uma determinada realidade, nesse caso, romper com a negação ao acesso a uma educação que dialogue com suas vidas. A escola não é a única luta dos movimentos camponeses, acredito que nem no sul da Bahia, nem em parte nenhuma do mundo a educação seja a pauta primordial, mas sinto que ela é o cerne, o que permite acessar de forma consciente e reflexiva os saberes necessários à construção de uma nova sociabilidade.

A Educação do Campo não teve seu início na negação da educação rural como política pública, ao contrário foi no processo de educação coletiva, aprendizados para a labuta diária que surge o questionamento sobre a educação aligeirada, rasa, distante da vida no campo. É a partir daí que se reivindica, mas que também se faz uma educação pensada a partir dos sujeitos do campo e por eles. Sobre a relação da Educação Popular e a Educação do Campo, Marlene Ribeiro afirma que,

Do mesmo modo que a expressão "campo" remete às lutas históricas do campesinato, educação popular carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade que, na sua caminhada histórica, participam, realizam e sistematizam experiências de educação popular. (...) Tendo por sujeitos coletivos os movimentos sociais populares, a educação do campo que

reivindicam e os experimentos pedagógicos que realizam não poderiam, no nosso entendimento, ser identificados senão como educação popular (2008, p.42).

Desse modo, é importante ainda neste capítulo analisar o processo de formação política na EACMA, compreendendo o modo com a Pedagogia do Mutirão, como o meio encontrado pelas camponesas e camponeses para realizar ações e elaborar sobre sua própria experiência, também deu o tom da construção de um referencial de formação humana, incorporado pelo Projeto Político Pedagógico.

É importante ressaltar, que seria ingênuo esperar que em seu fazer pedagógico, circunscrito na educação formal, essa escola abandonasse toda a formação política que deu o tom das lutas que antecederam a sua institucionalização. Na organização do grande e constante mutirão que deu sustentação à EACMA, encontra-se a construção de um modelo de formação humana que traz como “pilares de referência” a “ancestralidade, a identidade e a resistência” (Projeto Político Pedagógico/EACMA, 2009, p.3).³⁷

Tais pressupostos delimitam um lugar de onde essas camponesas e camponeses querem ser lidos, a classe aqui evidencia uma série de signos que precisam ser lidos para que se compreenda a própria experiência de classe dos sujeitos desta pesquisa. Se no início da pesquisa, termos como “partido”, “sindicato”, “bandeiras” e “megafones” me faziam certa falta, mas no decorrer do acesso aos documentos e aos depoimentos analisados em consonância ao estudo sobre o conceito de experiência em Thompson, foi possível compreender que:

a experiência é ainda mais rica do que o senso comum, porque corresponde a um saber acumulado através do trabalho, que é necessário para responder aos desafios colocados pelo cotidiano dos movimentos sociais populares do campo. Parece-nos, então, que a educação popular dá conta da abrangência das experiências pedagógicas realizadas por esses movimentos que estamos focalizando. Na América Latina, povos indígenas, negros descendentes de (...) africanos que se tornaram quilombolas, camponeses e famílias pobres, brancos, negros, índios e mestiços que vivem do trabalho informal não

³⁷ No Projeto Político Pedagógico da EACMA, a “ancestralidade”, “identidade” e resistência” são colocados como “pilares referenciais” da sua formação, o conceito atribuído a essas três categorias no documento em questão é: ANCESTRALIDADE Fonte inesgotável de pulsão, energia, movimento, criatividade e exemplo a ser seguido pelos herdeiros de qualquer tradição . Respeito aos que existiram e aos que virão, suas histórias, suas produções consideradas legítimas porque demarcatórias de estágios que se sucedem ininterruptamente. “Para o homem da tradição, existir não significa simplesmente viver, mas pertencer a uma totalidade”. IDENTIDADE Forjada pela ancestralidade, é princípio organizador de todas as ações educativas, pois sem ela não existe raiz, referência de si e do outro, enquanto pertencimento, vínculo nas relações sociais a partir de uma singularidade que garante a diversidade cultural dos povos. RESISTENCIA Processo de luta pela sobrevivência física, cultural, social, política, determinando as relações, inclusive no espaço escolar e reintroduzindo as histórias do negro como histórias de lutas, de dignidade e heroísmo do povo brasileiro (CEAFRO, 2007).

cabem no conceito "classe operária". Mas também não podem ser enquadrados como classe proprietária de terras e capital, nem como lumpem proletariado, ao qual Marx ([198-?]) se refere como "o lixo de todas as classes". Seus processos organizativos e de luta escapam aos modelos europeus; quando muito, se aproximam do conceito de classes subalternas de Antonio Gramsci ou, como já afirmamos anteriormente, de classes populares, sem perder de vista as contradições próprias de suas formas de inserção nas relações sociais de produção, através do mercado. Essas populações vêm lutando há séculos; organizam-se em movimentos sociais populares, criando alternativas de sociedade e de educação que pressupõem um projeto de emancipação social (RIBEIRO, 2008, p.52).

Sendo assim, o estudo da experiência abre portas para a compreensão das simbologias que vão se construindo no processo de vivência comunitária proporcionada, neste caso pelo mutirão. O lugar social onde o grupo que viveu a EACMA se enquadra, traz uma miríade de aspectos que levam a compreensão de que na EACMA, a experiência é fundante e é fundada pela consciência de ser preto, pobre, indígena, mulher, camponesa, tais vivências vão dando contornos às experiências pedagógicas, ocorridas em diversos trânsitos, os professores aprendem, as educandas e educandos aprendem quem vem passar um tempo aprende, quem fica também aprende. Domingos Souza (2016) que vivenciou a EACMA como educando, educador e membro da Associação Servidora dos Pequenos Produtores, resume a EACMA nas seguintes palavras:

é a preparação pra vida, né. Eu acho que na nossa discussão... tava lembrando de uma frase aqui, que a gente não tem num momento de aprendizado, tantos nas escolas, né, e nesses... nessas parcerias de escola família, escola família comunidade, a gente não tem que vim pra escola pensando em se preparar só pra universidade. Mas, sim a gente tem que se preparar pra vida, pra convivência, e tentar ser melhor do que a gente é. Eu acho que a escola trabalha isso aí, na gente, no jovem então, é essa a questão que eu falo de educação pra vida. Porque eu posso passar por vários processos de formação, mas minha formação, meu processo de aprendizado inicial, eu vou levar aí pra outras vidas.

A comunidade EACMA que tem como elemento de aglutinação a mobilização baseada nos mutirões estabelece a realidade como fundamento da comunhão entre os sujeitos, ao tempo em que tem na própria vida o objetivo dos aprendizados construídos na instituição. Essa vida já não pode ser igual àquela vivida antes da inserção e construção dessa comunidade, que para os sujeitos entrevistados, inaugura uma nova vida, com novos parâmetros e uma nova sociabilidade, desenhando assim, um novo homem e uma nova mulher territorializando o território camponês.

2.2 SIMBOLOGIAS COMUNITÁRIAS: A FORMAÇÃO POLÍTICA PARA ALÉM DO PRESCRITO

A experiência educativa da EACMA, uma escola situada em uma cidade de um estado nordestino, está por si só envolvida em diversas esferas de ausências, negações produzidas a partir de modelos do que deveria ser uma escola ou até mesmo uma escola para a classe trabalhadora. Os próprios movimentos sociais, por vezes, instituem formatos e perspectivas que dialogam muito mais com bibliografias, teorias e conceitos formulados a partir de experiências de trabalhadores europeus do que com sua própria vida e as especificidades do seu tempo e lugar.

Tais especificidades, na experiência estudada, dá o tom daquilo que se apresenta na construção educativa a partir do mutirão, uma diversidade de vozes que precisam ser ouvidas para haver o desenvolvimento de um projeto de educação democrático a ponto de, ao menos, permitir que se expressem todos os matizes da população camponesa no sul da Bahia. O acúmulo político da organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do sul da Bahia, nas décadas de 1980 e 1990, revelou, no processo de institucionalização da EACMA, a necessidade de se pautar aquelas reflexões que emergiram de relações entre sujeitos plurais e tanto traziam em si diversas marcas de opressão, como evidenciou métodos, visões de mundo, palavras. Conceitos muito familiares nas reflexões cotidianas do próprio povo, mas ainda muito pouco aprofundadas como parte da elaboração intelectual de uma determinada classe.

Boaventura Souza Santos em **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social** (2007), apresenta uma reflexão sobre as ausências produzidas pela monocultura de saberes, analisando aquilo que não se encaixa nos formatos hegemônicos ou nos referenciais usualmente lidos e mantidos no silenciamento epistemológico, acadêmico e político. O autor faz, inclusive, uma crítica ao próprio marxismo e a forma como, segundo ele, esse referencial teórico hierarquiza saberes e atrela o futuro a uma ideia de progresso baseada em parâmetros ocidentais e eurocêntricos.

A discussão de Boaventura Souza Santos é pertinente para esta pesquisa, tendo em vista entender a realidade da EACMA, passa, também, por compreender parte da história dos camponeses no sul da Bahia através dos parâmetros construídos pelos próprios sujeitos deste estudo. Tal experiência, ao ser evidenciada, tenta tornar presente não somente outras possibilidades de organização social – como o partido e movimentos sociais institucionalizados – como também refletir sobre o ideal de formação escolar crítica.

Partindo para a reflexão sobre uma racionalidade que institui modelos e, quando não silencia certas vivências e elaborações dos mais pobres, invisibiliza nos formatos apriorísticos os sujeitos e suas experiências. Dialogando com Souza Santos (2007), onde o autor afirma:

muito do que não existe em nossa sociedade é produzido como não-existente, e por isso, a armadilha maior pra nós é reduzir a realidade ao que existe. Assim de imediato compartimos essa racionalidade preguiçosa, que realmente produz como ausente muita realidade que poderia estar presente (p.28).

Ao presentificar os caminhos de formação humana, baseada em uma educação política popular, os sujeitos que construíram a EACMA revivem metodologias e conceitos que demonstram sinais de resistência de uma determinada forma de ver o mundo, tais sinais dialogam com uma riqueza de aspectos que retomam uma possibilidade criativa do povo, saberes que existem não em função do saber do opressor, mas por conta da persistência em sobreviver, em reterritorializar a partir de modo próprio de ler a realidade.

Os “pilares referenciais” do Projeto Político Pedagógico da EACMA (2009); a ancestralidade, a identidade e a resistência, em um olhar mais demorado, não estão distantes daquilo que Roseli Caldart (2012, p.57) analisa como questões que perpassam a Educação do Campo “trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura (...)”. No entanto, a EACMA, ao trazer um quadro conceitual que coloca em evidência categorias que, embora estejam em interface com as questões propostas por Caldart, desvelam outros códigos próprios da realidade dos camponeses do sul da Bahia, transforma em presença aquilo que se dilui nas teorias clássicas sobre a luta de classe, mas que na labuta diária é o elemento que produz exclusões.

Esse quadro conceitual delimita um território imaterial, delimita relações que embora sejam abstratas, materializa outras formas de se relacionar com a terra, por exemplo. A construção de um lugar intelectual, de pontos de vista dentro do espaço, estabelece um texto no contexto, ou seja, estabelece formas de entendimento do mundo e formas de explicação do mundo. É dessa imaterialidade que podemos chegar no entendimento não só do método, mas da intenção do fazer.

Sobre a forma como a espacialização de uma escola e a composição da Educação do Campo se construiu e se constrói na região cacauzeira, pode-se dialogar com Bernardo Mançano Fernandes sobre a intencionalidade no processo de territorialização camponesa:

Essa determinação é uma *ação propositiva* que interage com uma *ação receptiva* e a representação do espaço como fração ou fragmento se realiza. Assim, a *intencionalidade determina a representação do espaço*. Constitui-se, portanto, numa forma de *poder*, que mantém a representação materializada e ou imaterializada do espaço, determinada pela intencionalidade e sustentada pela receptividade. Sem essa relação social o espaço como fração não se sustenta (FERNANDES, 2005, p.27).

Assim, a Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves, como parte de um processo da vida em coletividade dos camponeses da região cacauzeira, e como representação do que almeja enquanto paradigma de educação para os jovens do campo agrega ou reelabora, em seu movimento educativo, sobre conceitos que perpassaram todos os tantos mutirões que levaram a sua institucionalização. Os “pilares referenciais” dão sentido a uma educação pensada para ir além da preparação para estar a serviço do mercado, e ao ser institucionalizada, trouxe para o campo do saber formal, os conhecimentos vivenciados pelos povos do campo, proporcionando o estabelecimento de uma experiência educativa onde os sujeitos envolvidos consigam encontrar a sua própria experiência vivida e percebida.

Os pilares referenciais aparecem nas entrevistas nesse movimento de receptividade de um conceito e da tentativa de trazê-lo para o fazer-se da sua experiência individual, para a (re) construção de si como sujeito e para a afirmação da comunidade. Ancestralidade, identidade e resistência, aparecem aqui como o ponto de elaboração de um sentimento individual de pertencimento e para a constituição de uma identidade coletiva, essa trama não apresenta um caminho linear, tampouco está consolidada por conta da espacialização da escola, ela se faz e se refaz em relações internas desse grupo e na ressonância desses conceitos nos grupos de origem dos sujeitos e naqueles que são, também, fruto da irradiação dessa experiência.

A ancestralidade

(...) estudei quatro anos, e nesses quatro anos aprendi muita coisa, onde eu me enxerguei como negro (...) assumi minha identidade, principalmente descobri minhas raízes (Johnny Passos, arte-educador, aluno egresso, ex-monitor, 2016).

Na América Latina e no Brasil, os movimentos de Educação Popular demonstram a preocupação em discutir a formação política, as questões étnico-raciais, tendo em vista que a opressão imposta aos mais pobres passa por processos de subalternização étnica e racial (MARQUES, 2008). No entanto, a identidade racial, tal como está posta no depoimento de Johnny Passos, envolve uma série de subjetividades sendo necessário ir além para destrinchar

um pouco mais acerca de como o entrevistado apreende “se enxergar como negro”, “assumir a identidade” e “descobrir suas raízes”.

A experiência vivida e a experiência percebida dos camponeses e camponesas da região cacauera baiana passa por problematizar o silenciamento e a criminalização dos povos quilombolas e indígenas tão evidentes no sul da Bahia. No entanto, a abordagem acerca da identidade não encerra as questões concernentes à forma como as diferentes constituições étnicas convivem no sul da Bahia. Porém, ao estabelecer esse como um dos pilares da sua pedagogia, a EACMA estabelece relações, retoma práticas culturais e afirma referenciais civilizatórios, acredito que esteja aí a marca do que se entende por ancestralidade.

A narrativa de Johnny Passos (2016) revela uma percepção de si reconstruída a partir do pilar da ancestralidade, em um movimento de autodescoberta e autoafirmação frente a um coletivo, que comunica para esse sujeito uma familiaridade com sua própria história. No Projeto Político Pedagógico da EACMA, a ancestralidade aparece como o princípio do respeito à história que foi e a história que virá nesse sentido a ancestralidade é tida como um dos fatores que instituem o pertencimento a uma totalidade.

Reconhecer-se negro supõe o fortalecimento da identidade e estimula um olhar mais abrangente sobre a história do campesinato na região. A subalternização aqui não ocorre somente pela submissão da força de trabalho, mas pela submissão da cultura, da tradição. Assumir a identidade tende a levar ao compromisso de pensar a emancipação em uma totalidade que engloba aspectos importantes na compreensão da história da luta pela terra na região.

A Identidade

(...) eu ouvi um dia de uma professora (...) ‘eu preciso voltar aqui sempre... porque aqui eu me renovo, porque aqui eu afirmo minha identidade...’ (...) discutir a identidade é também discutir as suas origens, pensar que o seu posicionamento vai ajudar às muitas vidas que estão em seu contato diretamente (Mônica Araújo, coordenadora pedagógica da EACMA 2016).

A EACMA, de acordo com o depoimento de Mônica Araújo, é um lugar por si político, pois, a própria dinâmica de se propor um espaço em constante construção, estimula processos de reencontros e compreensões afirmativas de si. Desse modo, o vínculo de quem passa pela instituição demonstra um comprometimento com diversos processos de resistência reconhecidos na afirmação da identidade, seja ela camponesa, étnica, de gênero, política. A

noção de pertencimento comunica e instaura comunidades em diversas escalas. Trata-se de acúmulos identitários, novos vínculos sociais que colocam em interface diversas nuances dos saberes e práticas dos camponeses e camponesas. A partilha de aprendizagens sobre si constrói caminhos de aprendizagens emancipatória em comunhão, elaborando significados coletivos.

A identidade aqui é um meio de reafirmar a comunidade, criar o “nós”, nós indígenas, nós camponeses, nós negros, nós pobres, nós mulheres (NOVAES, 1993), essa coletividade passeia entre relações abstratas e relações que se materializam seja no reconhecimento como alguém que é da EACMA, ou como “princípio organizador” de uma pedagogia (PPP, 2009). Cabe, contudo, analisar que a dinâmica da identidade que favorece um sentimento de pertencimento dentro da comunidade EACMA, pode ao mesmo tempo ser fragilizado fora do espaço da instituição, onde os indivíduos encontram tensões muito mais evidentes que os coloca entre a negação e afirmação, tendo em vista que a interação fora dessa comunidade, e nem mesmo dentro, ocorre sem que haja negociações, e, portanto, conflitos.

Existe aí um movimento cíclico, um vir a ser sendo constante, que proporciona novas percepções da vida vivida, compreendendo o tempo de agora, a historicidade e as identidades que vão emergindo nos processos educativos necessários ao fortalecimento e resistência do grupo. E que, por vezes, ou quase sempre, esbarram na necessidade de um movimento de avanços e recuos. Por exemplo, se é necessário para a professora, citada no depoimento de Mônica Araújo, voltar ao espaço da EACMA para afirmar a sua identidade, significa também que em outros espaços essa identidade é fragilizada, e, de certa forma, ainda existe um caminho longo entre voltar à instituição e conseguir construir outras relações onde um determinado grupo estabeleça uma maior visibilidade social e a partir desse elemento que lhe visibiliza instituir relações horizontais de poder.

A Resistência

(...) quando eu cheguei lá, veio logo o impacto, foi quando eu comecei a abrir meus horizontes, meus pensamentos. E com esse acompanhamento da escola eu já tenho conseguido realizar meus sonhos. E esse alicerce, eu acho que não vai cair tão cedo. Não cai não. (Adevandro Santos, técnico em Agropecuária, aluno egresso, ex-monitor, 2016).

A resistência aqui aparece na metáfora do alicerce bem construído, o processo que vai da ampliação de horizontes à realização de sonhos. A explicação de Adevandro Santos remete aos pilares anteriores, percepção da ancestralidade, afirmação da identidade, uma tríade que

tanto é gerada pela interseção de saberes elaborados na escola e na comunidade, como também garante que os indivíduos assumam o compromisso da sua continuidade.

A sobrevivência da EACMA depende da vivência, da reflexão sobre a experiência dos sujeitos que constituem a instituição. Nesse sentido, que o paradigma de formação humana gerado na Educação Popular que se reconstrói nessa escola, gera processos educativos em vários níveis e propõe territórios e comunidades que se forma por/para compor um paradigma de Educação do Campo na região.

Essa resistência, para acontecer, passa um caminho nada pacífico, tendo em vista que em um território construído sobre a negação da diversidade étnica, tal qual a região cacauera, a diversidade que se espera valorizar no fazer-se da EACMA, é também um dos aspectos pelo qual passa o processo de subordinação dos camponeses e tentativa de expropriação dos seus territórios. Por exemplo, nessa região, existe uma negação da identidade quilombola e a criminalização e o descrédito quanto à identidade indígena, principalmente, em relação aos povos Tupinambás.

Assim, é necessário pensar esses pilares no processo de territorialização da Educação do campo, também como um meio de garantir ao mesmo tempo a identidade cultural que vem da apropriação do sentido da ancestralidade no fazer pedagógico, e, ao mesmo tempo, se refletir de que modo essa identidade institui resistências nos campos da política e da economia, perfazendo assim, um modo de vida camponês que reconhece em sua territorialização a diversidade cultural.

Essas categorias, os “pilares referenciais”, perpassam a experiência educativa da EACMA e a vida das pessoas envolvidas com a instituição. É, também, através delas que os sujeitos percebem a si mesmos entre a experiência vivida e a vida modificada a partir da sua relação com a escola. Somado a isso, a percepção de si e de sua própria história, esses indivíduos elaboram sobre o seu aqui e agora, sobre o espaço físico e sobre o espaço histórico (FREIRE, 1987). Assim, ao partir das categorias ancestralidade, identidade e resistência para o entendimento das ideias e práticas evidenciadas nas entrevistas, mostrou-se necessário avançar no campo categórico, alcançando, desse modo, para análise das fontes, o aprofundamento acerca do sujeito, a mulher e o homem entre o fazer-se da sua própria vida e a sua vida na instituição. O território, o lugar escola e os lugares aos quais a escola se articula. Na interface entre o sujeito e o território, encontra-se a comunidade, onde a vida vivida é colocada a todo tempo como tema, levando cada uma das pessoas que compõem essa experiência a se verem como seres construtores de novas realidades.

Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Vou sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal(...)
Assim dizendo a minha utopia
Eu vou levando a vida, eu vou viver bem melhor
doido prá ver o meu sonho teimoso um dia se realizar
E Eu viver bem melhor

Milton Nascimento

CAPÍTULO III: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA ESCOLA AGRÍCOLA COMUNITÁRIA MARGARIDA ALVES: SUJEITOS, TERRITÓRIOS E COMUNIDADE

Figura 4 - Desenho de Hana Dias, 14 anos. "A Escola".



E quando se fala de mulher, dela ocupar um espaço e ficar a frente de um trabalho, os preconceitos são muito grandes e a dificuldade é maior. Se você não tiver alguém que possa te ajudar, que te fortaleça e que te dê coragem, você nunca dá o passo pra frente porque tem muita coisa pra te botar pra trás, para te dizer que você não é capaz, porque você não é formada, ou alfabetizada, nem uma técnica, e não é capaz de fazer aquilo. Você escuta muito isso. E eu via nessa escola uma educação que me ajudou muito nessa caminhada. E se não fosse isso, eu não estaria hoje dando essa entrevista (Marilene Santos, sindicalista, aluna egressa, 2016)

Porque a experiência do fórum ainda tá muito voltada principalmente para as escolas em assentamentos, lá no MST e depois lá no MLT, e a Escola Agrícola Margarida Alves que era referência (no sul da Bahia) então para a educação do campo, que executava e praticava os princípios da educação do campo. E além de ser escola, também era referência pra Pedagogia da Alternância. (José Carlos Sena, professor, membro do Fórum Estadual de Educação do Campo/Litoral Sul).

Não era a comunidade qualquer. Não era comunidade só que tava vivendo uma questão da escolaridade. Mas era a comunidade que tava preocupada com o outro, preocupado com a família do outro, preocupado com a produção do outro, com a produção não só de alimentos, mas com a produção de conhecimento. (...) Então a gente... essa comunidade na verdade era uma comunidade que se fortalecia todo tempo com essas outras, né... cada experiência vivenciada aqui. A todo momento a gente sai aqui, dessa comunidade, desse entorno aqui, e ia buscar fontes, outras fontes, beber em outras fontes. ‘Vamos ver como tal comunidade tá trabalhando... a comunidade tal tá tendo escola? Por que não tá tendo escola?’ E ao mesmo tempo, além de tá nesse contexto de buscar as comunidades rurais, mas também as universidades, que tinha certeza que a gente aqui sozinho... não ia sair muito, não ia crescer tanto (Adriene Viana, professora, fundadora da EACMA, 2016).

Os trechos apresentados como epígrafes deste capítulo foram retirados das entrevistas realizadas entre o final do ano de 2016 e o início de 2017, neles estão presentes categorias e conceitos que perpassam a experiência educativa da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves (EACMA). O depoimento da sindicalista Marilene Silva traz consigo um olhar sobre a sua trajetória pessoal e a forma como, segundo ela, a *escola* lhe ajudou nessa caminhada. O professor José Carlos Sena, membro do Fórum Estadual de Educação do Campo, ressalta o lugar da instituição enquanto referência da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância na região que atualmente é chamada de *Território Litoral Sul*.

O terceiro trecho é uma síntese dos depoimentos anteriores, a professora Adriene Viana, fundadora da EACMA, fala da instituição que ela mesma ajudou a construir e esmiúça as categorias na explicação sobre o fazer e o fazer-se dessa *comunidade*. A professora, filha de trabalhadores rurais moradores de assentamento, ela própria aluna egressa de uma Escola

Família Agrícola, com um histórico de escolarização tardia muito semelhante a de muitas crianças e jovens camponeses, ressalta em sua fala que o foco da comunidade não era somente a escolarização, mas o sujeito desse processo, o indivíduo e a complexidade que o compõe. Narra também o quanto essa comunidade é elástica e se alimenta e também provê as comunidades fronteiriças, ao tempo em que reconhece que sozinha teria dificuldade que crescer, reconhece o seu papel em fortalecer outras comunidades.

A professora Adriene Viana organiza em sua fala uma série de relações que enxerga como um sustentáculo da comunidade EACMA, relações essas que, na forma como compreendo essa experiência, trazem em si as vozes que dialogam na construção de um paradigma educacional na EACMA; o indivíduo, sua família e sua produção, as escolas do campo, as comunidades rurais e a universidade.

Além daquilo que remete à construção de si (sujeito), do território e de uma comunidade, ao longo das entrevistas a palavra *sonho* parece ser um dos paradigmas que perpassam a construção e constituição da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves, os indivíduos que vivenciaram essa experiência falam da instituição quase como uma entidade, uma protagonista de uma prática política que problematiza a questão da cidadania para o território não urbano, o campo e a periferia.

Durante as entrevistas para a elaboração deste texto, diante dos olhos brilhantes das interlocutoras e interlocutores, foi possível perceber que a consciência de si e do seu papel transformador na experiência vivida, passa, também, por uma problematização coletiva na EACMA enquanto ambiente educativo. A própria percepção da questão de classe, ganha uma complexidade na voz dos sujeitos que a compõem, os tempos de formação não obedecem a uma linearidade engessada, ou seja, não é o passar dos anos, a seriação, aquilo que é priorizado nas narrativas, mas os caminhos de aprendizagem, o próprio florescer dos sujeitos e da instituição e, por conseguinte do próprio campesinato na região cacaueteira.

A concepção da comunidade EACMA, como uma experiência educativa, vai agregando elementos conforme a experiência pessoal e política de cada indivíduo arquiteta um coletivo plural. Nas entrevistas, ainda que houvesse uma provocação acerca das contradições, do “que não deu certo”, cada sujeito trazia imagens sobre como essa vivência, não a instituição em si, mas a comunidade, o pertencer ao grupo lhe impulsionou a ser mais. Observa-se, por exemplo, que para os indivíduos, a escola não significa necessariamente a instituição, mas uma trajetória, um conjunto de espaços e relações.

Desse modo, o sonho enquanto paradigma, não retira da fala dos sujeitos a perspectiva de construção do presente, muito menos suprime a consciência da vida vivida, nesse

entremeio nasce a experiência percebida, ou seja, a vida sendo problematizada e transformada. Ao passo que se sonho, que se almeja ser mais, se constrói possibilidade educativas a partir da relação com um determinado grupo, é nessa relação, nesse coletivo, que essa escola faz-se, torna-se um sendo constante.

Neste capítulo, tento evidenciar a experiência educativa no constituir-se da EACMA, observando algumas pistas que julgo necessária para compreender os sentidos construídos pelos sujeitos a partir da relação com/na EACMA. Nesse sentido, tento traçar um caminho por entre os elementos que tento apresentar desde os depoimentos que trago como epígrafe deste capítulo, os sujeitos e a percepção de si, a construção de um projeto dos trabalhadores para o território, e a comunidade como a sistematização da experiência.

Além de entrevistas realizadas com dez pessoas, trarei também para essa “roda” o Projeto Político Pedagógico da EACMA e o estatuto da associação mantenedora da instituição na tentativa de enriquecer a análise acerca do processo de territorialização de uma proposta de educação construída pelos camponeses da região cacaueteira baiana.

3.1 SEMENTES DE MARGARIDAS TEIMOSAS EM BUSCA DE SOLO FÉRTIL: OS SUJEITOS.

A educação rural, como política pública, trazia em si o comprometimento com um projeto de organização do espaço agrário que assegurava, tanto no nível simbólico quanto nas relações materiais, as cercas que delimitavam os lugares dos donos da terra e os lugares de quem pertence ao espólio do dono da terra (CAVALCANTE: 2010). Desse modo, as populações rurais trazem em si lacunas violentas no que diz respeito ao acesso à escolarização e à apreensão de saberes necessários à emancipação em um mundo onde os caminhos que levam a socialização do trabalho envolvem de forma significativa, o letramento.

No sul da Bahia, nas décadas de 1980 e 1990, a escolarização tardia e aligeirada na zona rural não passou despercebida pelas mulheres, homens e, sobretudo, pelos jovens da região cacaueteira baiana que estavam envolvidos com os movimentos de luta pela terra na década de 1990. Essa marginalização gerada pela ausência ou precariedade do acesso à escola estava posta como um desafio semelhante, ou até mesmo maior que a própria luta por um pedaço de chão. Não era algo natural não ter uma escola no campo, observando de perto, era perceptível que a mesma lógica que gerava a concentração de terras, gerava também o distanciamento da possibilidade de compreensão teórica das desigualdades sociais nas quais a população rural

estava inserida, esse desvendar das questões sociais, passava, sobretudo para as novas gerações, pela possibilidade de acessar uma escola diferente da conhecida até então.

Nas entrevistas realizadas para a composição deste trabalho, aparecem uma espécie de “despertar” nas falas dos sujeitos que compartilharam a sua história, um despertar de si em contato com a EACMA que provoca também um despertar constante da própria instituição. Uma escola fruto das relações de homens, e, sobretudo de mulheres, que perceberam que o desafio da construção de uma nova sociabilidade a partir da retomada da vida camponesa, passava também pela construção e sistematização do conhecimento, de construir um espaço educativo que fosse uma escola que trouxesse em si marcas da própria luta.

Assim, o ponto de partida da comunidade EACMA, foram os próprios indivíduos que a compuseram, não necessariamente na estruturação de um espaço físico, mas na articulação de pessoas que “sonharam junto”, indivíduos que, embora estivessem distanciados pelas “lonjuras” produzidas pela intencional marginalização do não urbano, aproximavam-se pelas bordas da exclusão, pela força do “não ter”, não ter terra, não ter escola, não ter acesso a direitos, pela experiência vivida.

Dessa maneira, a formação de um campesinato no sul da Bahia passa por diversos caminhos, inclusive pela construção de uma escola. A ocupação de terras e a luta constante pela disputa do território incluem não somente uma ocupação do espaço físico por parte dos trabalhadores rurais, mas de territórios imateriais, dentre eles, o próprio saber, que define, dentre outras coisas, a própria noção de trabalho e desenvolvimento agrícola (FERNANDES, 2004; RIBEIRO, 2013).

No processo de territorialização do campesinato, os homens e mulheres na organização da família camponesa, se deparam com aquilo que é até então e constroem o seu vir a ser. A educação, nesse contexto, encontra-se entre ser um dos sustentáculos da alienação dos trabalhadores rurais sobre os meios de produção, através da expropriação/negação de saberes, e a necessidade de um paradigma que aponte para a construção de relações horizontais entre os trabalhadores e trabalhadoras, afirmação da autogestão e estímulo ao convívio harmônico com a natureza (RIBEIRO, 2013).

Observando o lugar dos sujeitos no processo de territorialização:

O ponto de partida desse movimento está nos homens mesmo. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens, no seu *aqui* e no seu *agora*, que constituem a situação em que se encontram, ora imersos, ora emersos, ora insertados.

Somente a partir dessa situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se.

E, para fazê-lo autenticamente, é necessário, inclusive, que a situação em que estão, não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora que apenas os limita (FREIRE, 1987)

Assim, a escola aligeirada e a escolaridade que “prometia” somente o acesso aos primeiros anos do Ensino Fundamental, o paradigma de educação vivenciado pelos camponeses no sul da Bahia, se apresenta como uma espécie de introdução na fala dos ex-alunos da EACMA e também das fundadoras da instituição, a constatação da vida vivida, “uma situação desafiadora” que precisava ser transposta,

A gente já tinha concluído a quarta série e não tinha como a gente estudar porque não tinha transporte pra gente ir pra cidade, né. A gente tava até preocupado em relação a isso. (Adevandro Santos, Técnico em Agropecuária, aluno egresso e ex-monitor, 2016).

Em noventa e sete, noventa e cinco, noventa e seis, a gente já tinha aquela preocupação. Então a gente ia, né... já tinha a experiência de alguns colegas saído do campo e ido pra cidade, e tinha voltado porque não tinha conseguido trabalho e conviver na cidade. (Domingos Souza, técnico em Agropecuária, aluno egresso, ex monitor, 2016).

Para estudar em Una, eu e os meus colegas do Cajueiro I, enfrentávamos dificuldades financeiras, escola distante, o difícil acesso e a falta de transporte escolar. (Gessiane Francisca, técnica em Enfermagem, aluna egressa, 2016).

A dificuldade do acesso à escola após o fim das séries iniciais do Ensino Fundamental é uma marcação na relação entre a experiência vivida e a experiência percebida (ALVES e ARAÚJO, 2013), entre a consciência de si e a tomada de direção a partir da sua própria vida (THOMPSON, 2001). Os camponeses e camponesas do Sul da Bahia carregam em sua história marcas deixadas pelas relações na monocultura cacaueteira, mas não somente isso, a sua vida não vem “a reboque” da história do latifúndio, embora seja fato que o capital determine as relações sociais dominantes (FERNANDES, 2004), é possível ao ser social, a classe, problematizar e, ao menos, disputar a construção de outro contexto social.

Assim, a dificuldade de acessar a escola se mostrou como um desafio que levou homens e mulheres a pensarem sobre sua condição social, levando a elaboração de possibilidades de saída, de modificação da sua própria experiência.

Então a gente percebia que, por exemplo, tava brigando por permanecer na terra, mas permanecer na terra como? Se havia já um fenômeno de gente

que saia da terra porque os filhos precisavam estudar. Então assim, a minha primeira preocupação era única... na época tinha duas mulheres na equipe, que era Valdileide e eu. (Janira França, professora, fundadora da EACMA, 2016).

Na minha adolescência, eu e minha mãe participávamos junto com outras companheiras na discussão de uma escola agrícola de 5ª a 8ª série, que garantisse uma educação voltada para vida dos camponeses. Esse trabalho de articulação se deu a partir do trabalho que Janira, enquanto técnica da CPT, desenvolvia na comunidade. Esse foi um momento muito importante: sonhar a continuidade dos meus estudos. (Gessiane Francisca, técnica em Enfermagem, aluna egressa, 2016).

Essa problematização leva a novas e imperativas elaborações, faz a classe olhar para dentro de si, evidencia sujeitos e propõe novamente outras questões. Sobre isso, tenho como exemplo o fato de que nos relatórios anuais da década de 1990, o tema educação era pouco evidenciado, apareciam apenas notas superficiais sobre analfabetismo enquanto o “trabalho com mulheres” começa a ser ressaltado como um dos campos de atuação na equipe de agentes do Sul da Bahia. O trabalho com mulheres, por sua vez, provocava o aprofundamento em mais duas frentes, a educação e a saúde popular.

As esferas do cuidado faziam parte da preocupação das mulheres, tendo em vista que sua participação política dependia, sobretudo, da socialização também do trabalho doméstico, da educação das crianças e do cuidado com doentes e idosos. O recorte de gênero pode ser aqui observado um pouco mais de perto, à luz do que se produzia, sobretudo, entre as feministas de esquerda na década de 1980 e 1990, no que diz respeito à visibilização das mulheres no contexto neoliberal, onde o “desenvolvimento não implicou que obtivessem o reconhecimento das políticas sociais, mas que se encarregassem das políticas sociais abandonadas pelo Estado.” (Barragan et.al, 2016, p.98).

Nesse ensejo, os depoimentos da professora Janira França e da Técnica em Enfermagem Gessiane dos Francisca, demonstram uma realidade onde é possível ler uma tomada de consciência a partir da responsabilização por parte das mulheres de abarcar aquilo que não era realizado como política pública no processo de desapropriação de terras por parte do Estado. A experiência não obedece a uma forma apriorística, traz consigo problematizações acerca do aqui e agora, embora reunindo em si marcações de um processo histórico, os homens e mulheres pensam e produzem a sua experiência com os elementos encontrados na própria realidade.

Desse modo, dentre os sujeitos que buscaram meios para construir uma nova experiência educativa para o campo estavam, de um lado, as agentes de pastoral com acessos

a leituras teóricas acerca da negação a cidadania plena às mulheres, a quem era relegado somente o papel reprodutivo e do cuidado com os demais membros da família, que também estavam alijados da seguridade social direta. E do outro lado, estavam mulheres e crianças camponesas com a leitura prática da sua própria situação de exclusão, envolvidas em uma conjuntura que carregava consigo “valores e visões de mundo que são produzidas nas e pelas relações sociais capitalistas.” (CUNHA, 2015, p.23). Ou seja, se imbrincavam aí as leituras da palavra e leituras do mundo que percebiam que a “passagem entre o trabalho precarizado e a reforma agrária, [não havia proporcionado] o início imediato da mudança na superestrutura” (IDEM), ocorrendo que no conjunto das relações sociais presentes no nascedouro de um campesinato na região cacauceira baiana, a questão de gênero estava como uma questão para a classe, e esse elemento, talvez, tenha sido um dos mais importantes para um processo de educação construído a partir dos próprios camponeses e camponesas.

A escola, para as mulheres camponesas, as traz de volta ao lugar de protagonismo, sobretudo ao protagonismo político, envolvida nesse outro lugar, não mais tutelada pelo pai, ou pelo marido, as mulheres acabam sendo precursoras de outras iniciativas de aprendizado dentro das suas comunidades e movimentos,

(...) antes de acontecer isso tudo, eu não estudava porque aqui na comunidade antigamente não tinha colégio. Quando chegou o tempo de termos colégio aqui, eu (...) já era mãe e tinha que assumir a casa, criar meus filhos e trabalhar. Quando voltei a estudar, eu tinha vinte anos e três filhos. Estudei até a quarta série e não tinha transporte pra levar pra cidade. Fiquei até 2004 sem estudar. Foi quando a Escola Agrícola chegou aqui na comunidade. (...) Na escola, como não fui alfabetizada, eu tinha muita dificuldade de aprender. Mas tinham muitas pessoas boas, principalmente os professores que me ajudaram muito. (...) Sei que todo mundo que estava ali, veio do mesmo barco, que estávamos no mesmo local e todo mundo seria igual. Não havia diferença de quem era adulto ou jovem, pois estávamos ali buscando uma melhora. E eu via que ali na escola, todo mundo era acolhido sem nenhuma discriminação, era acolhido porque que merecia. (Marilene Silva, sindicalista, aluna egressa, 2016).

O depoimento de Marilene Silva evidencia outros aspectos da experiência educativa da EACMA, a partir da questão de gênero carregada das tintas da feminização da pobreza, a sindicalista, enquanto sujeito, traz para a comunidade EACMA mais uma questão, a necessidade da superação ou, pelo menos, a transgressão do padrão idade/série. Ainda que nas primeiras turmas, a escola recebesse um grande número de estudantes com distorções idade-série, Marilene Silva era uma mãe de família, que se matriculou junto com suas duas filhas na

EACMA, e que trazia lacunas na alfabetização, para agregar essa educanda, era necessário mais do que o cumprimento dos trâmites burocráticos de uma instituição de ensino.

Ou seja, para alcançar uma experiência popular e emancipatória de educação, essa escola teria que ir além da oferta de uma matriz curricular, teria que, também, abrir um canal de escuta sobre o que buscava aquela educanda, compreender os caminhos que levaram-na até ali e se sentir provocada a construir-se enquanto a escola que Marilene “merecia”, a escola que ela tinha direito, renovando o princípio de uma escola “do campo, para o campo”.

Essa escola “merecida” aparenta, na voz dos sujeitos que a compõem, ser o lugar onde se queria chegar, ao passo que também demonstra ser o lugar onde seria necessário chegar para encontrar outros sujeitos com realidades semelhantes, outras experiências vividas que produzem meios de modificação da própria realidade, que aproveitam brechas criadas pelo próprio sistema que domina as relações sociais, para também disputar um projeto de sociedade, ainda que seja em uma escala do tamanho do mundo que até ali se pôde apreender.

Essa escala é um dos delimitadores do que, a partir da relação entre os sujeitos, começa a constituir uma comunidade, o reconhecimento da sua própria história e a consciência de sua realidade como algo que está além das instâncias individuais. O encontro com os pares dá significado à escola e ao interesse em estudar. Os alunos egressos Domingos Souza e Jardel Silva falam da primeira impressão de quando chegaram à EACMA, os primeiros contatos, e o protagonismo na decisão de continuar os estudos.

Por que quando a gente chegou aqui, encontrou muita gente, o povo todo das comunidades que veio estudar aqui. Porque do momento ficou a confraternização, a abertura. E depois a gente já ficou num espaço onde os colegas tinha a mesma realidade que a gente (...) Eu fiquei já na semana de adaptação, assim como todos ficaram na semana, e depois foi tirado a turma e meu irmão foi pra casa e eu fiquei já estudando os quinze dias, né. Então esse momento foi assim, muito importante. (Domingos Souza, técnico em Agropecuária, aluno egresso, ex monitor, 2016).

No início de 2003, eu e meus pais tivemos a oportunidade de ir até a Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves para saber como funcionava. Diante do que vi de novo neste espaço, percebi que era lá que eu queria estudar. Então decidi fazer a matrícula e já fiquei para a semana de adaptação. Este momento foi muito rico, pois partilhávamos as nossas experiências. Na EACMA, eu vivenciei o dia a dia da escola com os amigos. (Jardel Silva, aluno egresso, técnico em Agropecuária, 2016).

A convivência potencializa o significado da experiência de construção de um referencial de educação que se estabelece não por estar prescrita em uma política criada e gerida de forma verticalizada, mas, por se realizar no dia a dia dos próprios camponeses. Ou seja,

reconhecer seus pares, reconhecer a sua realidade no outro dá sentido ao lugar, ali não está somente uma escola, mas uma escola que não nega ao educando a possibilidade de “ser”, não destitui aquilo que funda a identidade dos sujeitos, ali eles não precisam “urbanizar-se” para caber e protagonizar o projeto de educação.

Estar entre “pessoas da mesma realidade”, “partilhar da mesma experiência”, essas constatações apresentadas por Jardel e Domingos demonstram que o encontro entre esses sujeitos tira a escola do lugar onde se devia suprimir as marcas e símbolos do não urbano carregado por esse sujeito. As escolas rurais e as escolas urbanas que recebem crianças da zona rural oferecem um currículo que causa estranhamento às crianças camponesas quanto ao seu modo de vida, colocam a cidade como o lugar do progresso, do desenvolvimento e, por isso, o sucesso escolar está também em se parecer cada vez menos com o campo, com seus pais, com a sua comunidade e se parecer cada vez mais com um indivíduo urbano (RIBEIRO, 2013). O projeto civilizatório da escola urbana ou urbanizada (ainda que fisicamente esteja na zona rural, o conhecimento tende a urbanização) descaracteriza aquilo que é a base da construção do conhecimento complexo, o caminho de aprendizado desde a sua própria realidade.

Dessa forma, se a escola, até ali, era o lugar do estranhamento, da negação do rural, da supressão de um determinado modo de vida, poder evidenciar-se coloca os jovens, também, no lugar de protagonistas da sua humanização. A decisão de estar ali também passava pelos educandos, não seria uma educação compulsória, “estudar para ser alguém”, mas por já se sentir alguém, e reconhecer outras experiências semelhantes as suas.

A percepção daquilo que limita um processo efetivo de emancipação e o reconhecimento das possibilidades de transpor esses limites, abre espaço para a reflexão sobre a produção de uma nova experiência, a EACMA é colocada, nas falas dos entrevistados como um lugar que potencializa o encontro consigo, que amplia escalas de mundo, sem, contudo, deslocar o indivíduo de sua comunidade origem.

Reconstruí várias ideias e não foi só uma ideia. São várias ideias que eu não tinha em mente, que eu não achava que fosse tão... né... que não fosse tão pertinente. Talvez assim, mas eu não achava que um plantio fosse importante assim, na questão... vamos dizer, de produção, e que essa produção... não só na questão da produção de alimento, mas que eu posso escrever sobre isso. Eu achava que aquilo... que no campo eu não poderia escrever nada. Eu achava que aquilo ali era só pra alimentar. Mas alimentar eu tô falando só a barriga mesmo e pronto. Mas não. É muito mais do que isso. Nós temos várias ideias sobre isso aí. Mas que até o momento pra mim, não tava construída. (Adriene Viana, professora, fundadora da EACMA, 2016)).

Na construção de uma nova experiência educativa, os indivíduos se deparam com sua própria experiência vivida, porém, o que antes era vivenciado, e problematizado, ganha elementos que permitem uma complexidade ainda maior de pensamento, assume o caráter de “percebido destacado” (FREIRE, XXX).

Na construção de um olhar e de uma prática sobre o “percebido destacado”, os sujeitos recriam relações e estabelecem suas próprias instituições, articulam territórios materiais e imateriais. Ainda que a questão estrutural permaneça, os sujeitos, ao perceberem a sua realidade, elaboram novos modelos de desenvolvimento, esses modelos não se estabelecessem somente porque os sujeitos, em uma escala reduzida, modificam a sua experiência, esses modelos são tensionados, recuam, avançam, aglutinam outros sujeitos e instituições e ganham dimensões maiores ou menores conforme o momento político e econômico (FERNANDES, 2004).

O depoimento da professora Adriene Viana trata do percurso dos sujeitos no desenvolvimento de um projeto de educação que para eles proporcionou uma reflexão mais elaborada sobre a sua própria vida. Desse modo, a territorialização da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância, do paradigma de Educação Popular em uma escola formal, aparece como o ponto de encontro entre os sujeitos e onde esse encontro cria condições para que os indivíduos movam-se em comunhão na construção da sua humanização.

A escola, nesse sentido, não é a redentora/inventora da Educação do Campo na região cacauieira, ela é a espacialização de demandas e sonhos que se evidenciaram ao longo do processo de ocupação/retomada de terras desde a década de 1980. Os sujeitos a quem chamo no subtítulo de “margaridas teimosas”, não se deram conta da necessidade de uma educação contextualizada por causa de uma escola, ao contrário, a escola é, ela própria, parte da experiência modificada, a teima dessas margaridas consiste em um processo que vai desde a organização de salas de aula improvisadas, auto formação de professoras, construção de escolinhas e tantos outros passos trilhados na costura da relação entre os homens e mulheres camponesas e o mundo que os rodeia.

A percepção de sua condição e a iniciativa de ser mais, só pode ser analisada como uma experiência de classe quando essa caminhada serve para potencializar não somente o meu “quintal”, assim, a escola deve se apresentar como um dos aspectos da modificação do território e, de certa forma, também como um agente modificante. A presença da EACMA, de certa forma, possibilita aos camponeses e camponesas que se envolveram com a instituição o acesso à discussões e construções teóricas que contribuíram, dentre outras coisas, para o

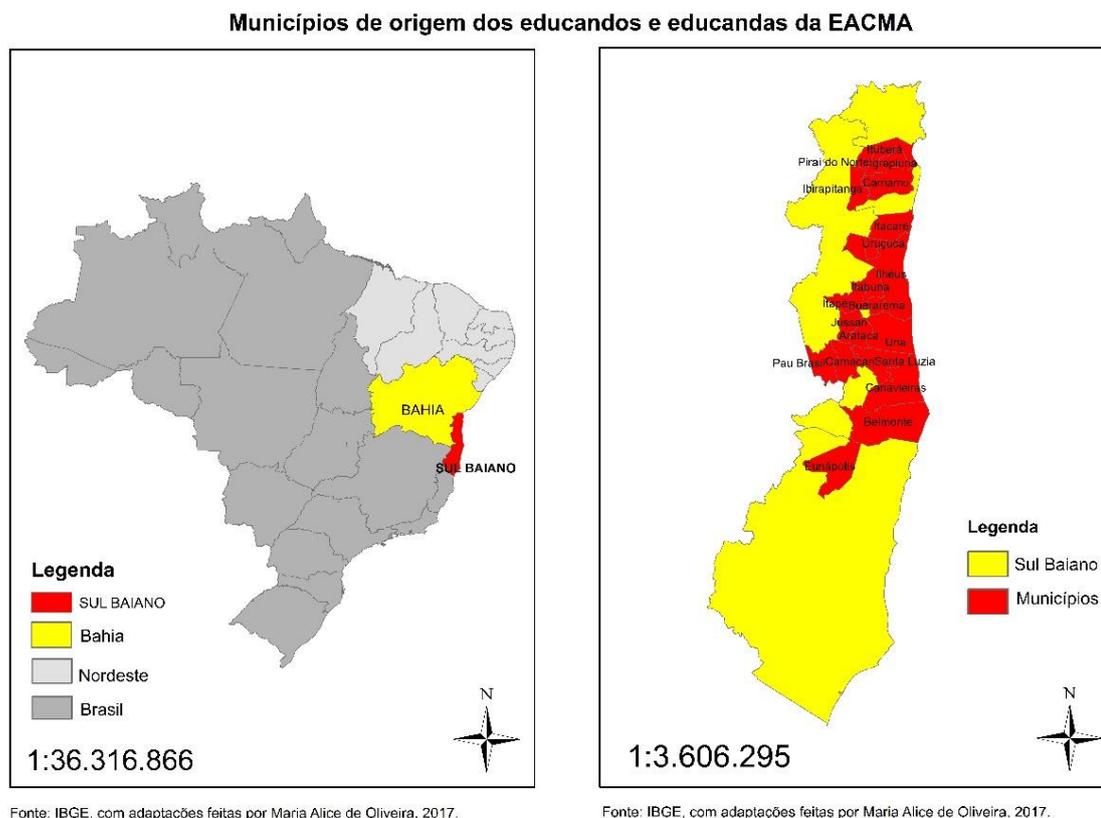
questionamento das bases técnicas de produção agrícola nos assentamentos, discussão acerca de relações de gênero e geração, valorização de costumes e culturas. Enfim, o fazer-se da escola, passa pelo fazer-se de um território camponês, sujeitos que ao ocupar/retomar terras, ocuparam/retomaram o seu lugar na sua própria história, conseqüentemente perceberam essa história de um lugar diferente.

3.2 FERTILIZANDO O TERRENO, DISPUTANDO UM LUGAR: O TERRITÓRIO

O território, como definição de um lugar, sugere o acontecer de várias relações que se desencadeiam a partir da forma como os sujeitos agregam ou negam elementos que definem um determinado projeto de desenvolvimento. O território do campesinato na região cacaueteira, por exemplo, nasce da negação e do conflito frente às próprias relações que compuseram essa região. Esse movimento de conflitualidade é ele próprio um dinamizador do território, as disputas de poder, controle político e econômico, e do próprio saber vão arquitetando novas palavras, ideias e práticas (FERNANDES, 2004).

A questão da educação dos filhos e filhas de camponeses, na região cacaueteira ganhou contornos de território, produziu um lugar, que questionou a própria estruturação do saber sobre o campo e as relações agrícolas. O “acontecer hierárquico” (SANTOS, 2005) das relações políticas e econômicas na região, fortemente relacionado à má distribuição do espaço agrário também foi/está sendo questionado no projeto da classe trabalhadora, que, embora ainda não tenham o controle político das relações, mas refletem sobre sua realidade e elaboram sentido para sua vida e sua luta. O lugar EACMA, escola que por quinze anos teve como prioridade a ação da educação formal através da oferta dos últimos anos do Ensino Fundamental, da perspectiva dos sujeitos que o instituíram, foi um importante ponto de irradiação de experiências que, se não gerou, fortaleceu a territorialização de conhecimento e práticas camponesas na região sul da Bahia.

Figura 5 - Mapa dos municípios de origem dos educandos e educandas da EACMA no Sul da Bahia.



Os educandos e educandas da EACMA são oriundos, em sua maioria, de municípios do Litoral Sul e Baixo Sul da Bahia, a presença dos estudantes na escola traz pra instituição não somente um corpo discente, mas os diversos lugares que permeiam e que são permeados pelos sujeitos que compõem a EACMA, não somente os estudantes.

Ao agregar esses sujeitos, a EACMA agrega também um território material, o território da luta por terra, dos assentamentos, das comunidades quilombolas, das retomadas indígenas. Além disso, essa escola propõe um território imaterial, o território de outro saber, outra educação. O geógrafo Milton Santos (2005) observa que a informação é um agente aglutinador no território, a forma como a informação, e o saber, perpassam as relações vai tornando o acontecer mais ou menos hierárquico ou mais ou menos horizontal, esse trânsito não acontece sem conflitos, sem disputas, vai causando distensões e contrações, vai modificando, revigorando ou suprimindo sujeitos e relações.

A gente percebe por exemplo, a escola da Laranjeira foi um dos primeiros passos pra uma discussão mais inovadora. 'Olha, vamo pensar um museu... mas vamo pensar o museu não só com os meninos daqui, mas vamo pensar um museu com a nossa comunidade. Já que a comunidade, ela estava

distante. Mas a gente percebe que há essa preocupação com a escola. Isso também tem a herança de quando a gente fazia a educação aqui na Pedagogia da Alternância no ensino fundamental (Mônica Araújo, coordenadora pedagógica da EACMA 2016).

A professora Mônica trata aqui de uma iniciativa com formação de professoras na escola do quilombo Laranjeiras no município de Igrapiúna, essa escola fica próxima à comunidade Limoeiro, uma das comunidades de origem dos educandos da EACMA (ver mapa anexo), “a preocupação com a escola” presente na fala da professora, demonstra também uma preocupação com um lugar articulado a EACMA, e como tal, articulado a territorialidade do saber.

O saber enquanto território se constitui em um alvo de disputa, a educação dos mais pobres pelos mais pobres, faz parte (ou deveria fazer) da construção de um projeto de sociedade emancipatória. Conhecer de forma crítica a complexidade das relações econômicas e sociais contribui para a quebra e reconstrução de paradigmas. Esse processo de elaboração crítica sobre o controle, exercido por parte das classes dominantes, acerca do que se aprende e como se aprende coloca processos de aprendizagem como ler e escrever, por exemplo, em outro lugar, não como a finalidade da escolarização, mas o início da territorialização de saberes que, até então, eram sucumbidos, invisibilizados,

Não abaixo minha cabeça. Eu sei que alguém me ajudou a chegar até aqui, e eu preciso ajudar alguém também. A gente pode ter tudo, mas se não saber ler e escrever fica mais difícil ainda. E meu passo maior pra voltar a estudar, foi a Escola Agrícola. (Marilene Silva, sindicalista, aluna egressa, 2016).

Dentro da escola pode viver essa experiência (as educandas e educandos), viu que são capazes não só de aprender a ler e escrever realmente, porque muitos vinham... só com a base só da alfabetização, mas ninguém sabia ler e escrever... percebendo que são capazes não só de dominar a escrita, mas também de dominar aquilo que Paulo Freire fala que muito mais importante que dominar a escrita, que é dominar as ferramentas de discussão e de disputa pelo poder do Estado. Dominar a cultura. Que ele percebe que aquele sujeito é capaz de fazer a cultura. Então se ele é capaz de fazer a cultura e de transformar a natureza, então ele é capaz de transformar aquilo que a sociedade humana faz, que é a política, que é a cultura (...) as ferramentas de condução do próprio Estado. Ou seja, se eu que sou capaz de plantar milho e depois colher milho, e fazer a farinha de milho, eu sou capaz também de entrar no mundo da política e transformar a política. Porque percebo que o financiamento para a política agrícola e a política agrária vem do Estado. E quem faz as leis é o legislativo. E quem executa é o executivo. Então possa ser capaz de ser vereador, prefeito... então nós percebemos

que muitos dos ex-alunos foram capazes de ir pra política, de disputar também de igual pra igual com os fazendeiros, com os comerciantes, e de se eleger vereador e... ir pra disputa também na elaboração de leis. (José Carlos Sena, professor, membro do FEEC-Litoral Sul, 2016).

A territorialização do saber se coloca como elementar para a disputa de outros territórios, se sem “saber ler e escrever fica mais difícil ainda”, uma formação escolar “ofertada” pela classe dominante, que proporciona somente isso, não apresenta aos trabalhadores e trabalhadoras instrumentos para compreender sua própria realidade. Seria como se a lente da escola urbanizada tornasse turva as ferramentas do próprio arcabouço cultural desses sujeitos, produzisse estranhamento ao invés de aproximação. Ao contrário disso, a EACMA, em seu Projeto Político Pedagógico (2009), demarca alguns sentidos que inauguram e editam constantemente essa escola.

A leitura e a escrita, como início, e não como fim, de uma caminhada de escolarização abre brecha para que as formulações advindas da apropriação do letramento construam propostas pedagógicas e tencionem para que sejam assumidas, ou pelo menos visualizadas pelas políticas públicas. Pautar essas proposições na política educacional afirma na esfera pública outro projeto, tal qual é apresentado no depoimento do professor José Carlos Sena, da leitura da cartilha de ABC para a leitura de mundo, da consciência do poder de mudança desde a transformação do milho em farinha, até a construção de uma escola.

Esse outro projeto, segundo o PPP da EACMA, é fruto de um entendimento da população camponesa sobre o tipo de educação desejada para os seus filhos e filhas, esse “desejo” gerado pela questão agrária no país, aponta para a articulação de instituições, tendo em vista que, para esses sujeitos, dessa educação decorre/afirma-se outros processos de territorialização, como o desenvolvimento agrário com base na agricultura familiar camponesa, formação de lideranças, educadoras e educadores do campo e para atuar no campo, e manter em pauta todo o processo de escolarização para a população do campo, superando o modelo aligeirado do que se entendia por educação para a zona rural.

Esse projeto, longe de ser baseado em objetivos lineares está, também ele, repleto de contradições, nele, os sujeitos interpõem suas emergências, visões de mundo. A reflexão sobre a sua própria experiência e o ímpeto de modifica-la não acontece de forma passiva ou completamente pacífica, as ideologias que perpassam a sociedade também regem as relações entre os sujeitos, que ao se deparar com o opressor alojado em si e no outro com quem compartilha da mesma realidade, entra em novos processos de reflexão e de mudança. É

justamente, nessa travessia constante que um território popular vai se desenhando a partir do formar-se de uma escola.

É a partir da modificação da experiência que as famílias camponesas vão demarcando territórios, produzindo e/ou evidenciando modos de vida. O território camponês não está desse modo, resumido a uma delimitação feita pelo Estado. Ele (o território) excede fronteiras físicas e, ao criar e recriar a sua existência, define espaços materiais e imateriais, escalas fluídas, que dependem muito mais dos avanços e recuos fruto da própria luta de classes do que, somente, da burocracia estatal.

A EACMA, segundo a Revista Comemorativa 15 anos, atua em 04 territórios, em 60 comunidades, essa atuação, aparece no depoimento dos entrevistados para a composição dessa pesquisa, como o ponto de irradiação de práticas e conhecimentos, desde a formação de professores do campo até a implantação de técnicas e saberes desenvolvidos pelos próprios educandas e educandos em suas comunidades.

No fazer-se da EACMA, o território camponês, vai ganhando o tamanho das utopias, da caminhada, dos mutirões, e, de certa forma, também das frustrações, do “rolo compressor” das políticas mercantilizantes, da falta de acesso aos financiamentos públicos, da disputa por mercado. De um lado, como modelo, referência, a escola atua ou ressoa na construção e discussão de novas escolas do campo, de possibilidades de autogestão e de mudanças nas relações sociais dentro da classe, por outro, a escola também se vulnerabiliza quando a classe está vulnerabilizada, está submetida à fragilidade do financiamento estatal para ações da classe trabalhadora.

Nessa dinâmica, o Estado, apesar de cobrar o cumprimento de burocracias, nega a inclusão dessa escola, de forma efetiva, nas políticas públicas para Educação do Campo. Essa precariedade, ao passo que localiza a EACMA muito mais entre as instituições do terceiro setor do que propriamente uma escola pública, abre brechas para uma atuação que consegue construir caminhos e metodologias próprias de formação humana, além de agregar em si também os educadores que não tiveram, propriamente, uma formação acadêmica, mas que construiu em sua trajetória aprendizados e ferramentas a partir da Educação Popular.

Essas brechas asseguram o lugar do sonho como elemento político, é ele quem, de certa forma inaugura a territorialização dessa escola, e é ele que, na fala dos sujeitos entrevistados, aparece como elemento de comunhão do construir-se dos sujeitos e da instituição, como se a experiência modificada fosse previamente sonhada, antevista, embora, essa previsão não engesse os sujeitos, ao contrário, os impulsiona na caminhada:

Em tudo que eu penso, em todas as minhas ideias do que eu sou hoje e do que eu faço, a escola tem uma contribuição. E eu sempre lembro da escola, e tenho uma referência muito boa da escola em toda a minha vida. Pra mim, a escola faz parte da minha vida, né. Pra mim faz parte como se fosse da minha família, que é minha família, na verdade, né. Se não fosse a escola não seria o que eu sou hoje. E eu sou hoje o que eu sempre pensei, né. Eu sempre pensei... que quando eu comecei a estudar na escola, eu não pensava... tinha aquele sonho de... de criança, né. (Adevandro Santos, técnico em Agropecuária, aluno egresso, ex-monitor, 2016).

Eu lembro que eu ia mais de três, quatro vezes com grupos pra plantar coco, pra plantar plantas de árvores nativas... banana... que o sonho da gente era aquilo ali. Então precisava, né, tá construindo pra de fato um dia esse sonho se realizar. Mas quando chegou num determinado ponto, a gente começou a pensar que o dinheiro que Janira ganhou na... do Dom Oscar Romero (prêmio), não era suficiente. (...) e não tinha apoio da prefeitura. Ai então 'tá na hora da gente ver um outro local...' (Adriene Viana, professora, fundadora da EACMA, 2016)

O sonho como elemento político coloca no percurso da prática mais do que um fim pré-estabelecido, contribui para elaborações sobre a cultura, a política, transforma realidades, refaz estratégias. O sonho, como uma utopia sustenta a criticidade, sem ele, e por conta da vida vivida até ali, a racionalidade pura e seca poderia levar ao abandono da própria luta, o sonho, contudo ampara a resistência. Nasce daí a atualização de soluções, o processo de reflexão, faz do processo de territorialização da Educação do Campo, ele próprio o território da esperança. Desse modo, não há somente um território, mas territórios, sistemas, dinâmicas, culturas que se encontram, se estranham, dialogam ou não, se reconstroem ou não.

Na narrativa desse sonho, no fazer, contar, dar sentido na memória, os sujeitos se encontram, quando a professora Adriene Viana se refere aos grupos que iam a um determinado lugar “fazer o sonho acontecer” ou o momento em que decidiram “ver outro lugar”, está aí uma concepção de algo que precisa ser estabelecido, um projeto, uma reposição de uma fala emudecida (FREIRE, 1993). Está aí também, uma escola que se faz, antes de acontecer, uma comunidade que ainda não está localizada em um lugar físico, mas já é ela própria um território, porque necessita de um projeto, elabora posições e ideias.

A territorialidade da EACMA é fundada pelo território da fala dos camponeses, o território do protagonismo construído pela retomada de si. O território da fala, atenta para novos modelos de sociabilidade dentro da classe, ele desvela que os silenciamentos são fruto não somente da ideologia dominante sobre os trabalhadores e trabalhadoras, mas da forma como essa ideologia é reproduzida entre eles e elas.

Desse modo, esse sonho como um agente politizador, coloca em conflito e em diálogo, saberes que antes eram vivenciados de forma verticalizada, homens-mulheres, jovens-adultos, assentados-pequenos agricultores, não indígenas-indígenas. As contradições e necessidades de reformulação da convivência entre os sujeitos que caminham juntos na construção do território, baseadas no projeto de sociedade da classe trabalhadora, impelem as reflexões para a análise da naturalização das relações humanas, assim, o sonho não somente espacializa instituições e técnicas, espacializa saberes, práticas políticas, faz dos homens e mulheres também eles, territórios.

Ao sonhar, homens e mulheres se humanizam, se negam a serem meros produtores de mercadorias primárias, compreendem suas vidas e enxergam/fortalecem/constroem os instrumentos para a afirmação de um lugar onde é possível ampliar a visão de mundo. Na EACMA, convivem modelos já construídos nos processos de Educação Popular nas décadas de 1980 e 1990, e reflexões elaboradas a partir de processos políticos das décadas de 2000 e 2010.

Na Escola, convivem a Pedagogia da Alternância, paradigma de educação que embasa as Escolas Família Agrícolas, e ao mesmo tempo, análises de como essa mesma pedagogia amplia o caráter da escola, relativizando o conceito de família e trazendo para a cena a comunidade.

A partir dos instrumentos da alternância, principalmente o Plano de Estudos³⁸, discentes e docentes da EACMA, são envolvidos em diálogo de saberes com as comunidades envolvidas no projeto, garantindo, também desse modo, a apropriação do território a partir da elaboração e compartilhamento de informações sobre as comunidades camponesas, os jovens educandos acessam o acontecer da questão agrária na região, conhecem as realidades dos colegas, conseqüentemente elaboram sobre suas próprias realidades em uma escala mais distendida.

O depoimento de Adevandro Santos, atenta para a importância do registro e socialização de saberes:

Tinha um estudo que a gente fazia que a gente trazia pra aqui pra comunidade, onde a gente ia fazer umas entrevistas com as famílias, pra perguntar... assim... é... fazer perguntas de vários assuntos, né. Desde o econômico ao social aqui da realidade das famílias. E levava esse resultado

³⁸ Instrumento da Pedagogia da Alternância que propõe a análise da realidade à partir de um tema gerador, o educando aprofunda-se na temática na medida em que, na sua pesquisa, com orientação dos professores, consegue estabelecer um diálogo entre o conhecimento produzido na sua comunidade e os conteúdos ofertados nas disciplinas escolares.

pra lá pra escola, e lá a gente compartilhava com os outros colegas e monitores. Isso era um trabalho muito bom que ficava lá registrado, e era até uma forma dos outros colegas conhecer nossa realidade, né. (Adevandro Santos, técnico em Agrpecuária, aluno egresso, ex-monitor, 2016).

A partir de processos metodológicos como o Plano de Estudos, mostra-se possível pensar de forma relacional, entender ocorrências de técnicas, mercados, questões climáticas, modos de produção. A problematização da realidade, compreendendo a EACMA como uma escola embasada pela Educação Popular, constitui ferramentas que coloca o ensino formal não somente como o lugar de leitura de conhecimentos já construídos, mas como o ponto de integração de conhecimentos, a construção de uma concepção de mundo. Esse mundo, nessa perspectiva, não é algo alheio, estranho aos indivíduos, ao contrário, o mundo, nessa perspectiva, é apresentado em função dos educandos e educandas e como um lugar possível de ser modificado.

O método “ver, julgar e agir”³⁹, se apresenta, no PPP da EACMA como um dos pressupostos do Plano de Ação, tais pressupostos nascem da tentativa de superação de uma educação que “faz pelo/para o povo”, ou até mesmo que coloca o conhecimento do povo em um lugar estanque, como relíquia, assim, a EACMA, como parte e também geradora de um movimento de Educação Popular na região cacauceira, a instituição, nos depoimentos dos entrevistados, é o lugar da dinâmica do conhecimento, propõe que os indivíduos que a constituem estejam além do formato. Embora seja uma escola agrícola, não se coloca como um lugar onde somente se formam agricultores para o campo. Desse modo, “ver, julgar e agir” sobre o território camponês não se restringe a práticas de produção agrícola, mas de produção de vida:

Eu aprendi a capoeira, né, aprendi a fazer percussão, a você criar seu próprio instrumento, eu aprendi que na roça ou na comunidade, né... não é porque a comunidade é uma roça que você tem que se afastar do mundo, mas não, dentro da própria comunidade você pode manter sua cultura viva, manter a sua ancestralidade viva, né... não é porque eu sou da roça que eu não posso ser um cantor, né... que eu não posso ser um capoeirista, um percussionista... Eu saí de lá (da EACMA), saí um cantor, um percussionista, saí de lá artesão que fabricava o próprio instrumento, desde o trabalho de madeira, trabalho artesanal, né, com papelão, máscaras... (Johnny Passos, arte-educador, aluno egresso, ex-monitor, 2016).

³⁹ Método de formação política elaborado no movimento da Teologia da Libertação, baseado na narrativa acerca dos problemas e dificuldades das trabalhadoras e trabalhadores (ver). Em seguida são pensados parâmetros de ação sobre aquelas questões (Julgar), por fim, coletivamente se pensa um meio de chegar à resolução do problema ou agir sobre ele.

Muitos colegas meus que estudaram lá, e que a partir de lá, do apoio da escola, se formaram pra outras coisas, o interessante é que eles... algumas ainda tá trabalhando fora por causa de falta de oportunidade, mas que a gente sente que tem vontade de voltar pra tá desenvolvendo atividades no campo, e outros já desenvolve, né. Que passou por lá, tem pessoas que estuda direito, pedagogia, tem pessoas que estuda enfermagem, que estudou e formou. E essas pessoas... tem técnico, tem engenheiro agrônomo... e essas pessoas, desde quando passou por lá, essas pessoas têm essa visão de estudar com base no campo, né. Pra voltar pro campo, ensinar as pessoas do campo, e que a saída não é só a enxada, né. Que tem outras saídas também. (Adevandro Santos, técnico em Agropecuária, aluno egresso, ex-monitor, 2016).

O alargamento do conceito de campo e camponês, a construção de campos de atuação, que até então eram considerados urbanos, nas próprias comunidades, o redimensionamento do trabalho na “roça”, são aspectos importantes na elaboração de um Projeto Político Pedagógico, mas que também deve ser tratado criticamente na esfera política na disputa da escola pública, haja vista que a EACMA, por si, não consegue sozinha envolver todos os jovens camponeses da região.

No depoimento do arte-educador Johnny Passos, ele demarca um enriquecimento do que se entende por territorialização da vida camponesa a partir da possibilidade de acessar ou desenvolver outros saberes, no caso dele a arte. No entanto, o depoimento de Adevandro traz outro elemento que não pode ficar esquecido, a forma como a vida camponesa, para além da produção primária, também é um território em conflito.

A forma como os saberes são construídos e socializados na EACMA, demonstram que a instituição assegura seu caráter classista, no entanto, existe aí também o desafio de pensar esses jovens e essas famílias para além do aprendizado em si, mas, a maneira como esse aprendizado será socializado no mundo do trabalho. De modo que, não desconsidero o esforço dos sujeitos envolvidos com a instituição em espacializar uma experiência camponesa, ao passo que também acredito que, nas entrelinhas dos depoimentos, os limites da ocupação do mercado se mostram como um agente desmobilizador dos próprios jovens que acessam uma educação diferenciada.

É importante ressaltar que, ao observarmos uma experiência como a da EACMA, essa instituição não pode ficar no lugar de uma terceira via, uma “onguização” da reivindicação/construção de direitos por parte dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, a escola é ela própria a construção desse direito diante dos limites da incidência direta no Estado. Acredito que para os trabalhadores e trabalhadoras chegarem a uma escola pública viabilizada e gerida pelos trabalhadores e financiada pelo Estado é necessários caminhos de

territorialização da vida camponesa que nem sempre obedecem a formas clássicas de organização da classe trabalhadora, mas nem por isso devem ser desmerecida enquanto processo de reflexão e modificação da vida e de superação da realidade imposta.

Assim, ainda que não seja propriamente uma escola pública estatal, a existência da EACMA traz a tona, na territorialização da vida camponesa a discussão acerca da “escola que não queremos”, “a escola que não me contempla” ou a “escola que não me cabe”. Nesse contexto, a Educação do Campo no sul da Bahia, emerge também de processos de autogestão, das tomadas de decisões que emergiram da percepção sobre certa negligência do Estado na gestão do acesso aos direitos básicos, e, também, de um olhar político que dicotomiza Estado e Povo, governantes e trabalhadores. Dessa forma, a EACMA e sua práxis educativa aparece, na perspectiva dos entrevistados, como a negação dos paradigmas que, segundo esses sujeitos, permeiam as escolas públicas:

Olha, um educando, quando ele chega (na EACMA), quando a gente é acostumado a estudar na escola tradicional, né, na escola do estado, do município, a gente cria... vê logo um impacto, né, uma coisa bem diferente, assim. Quando a gente é do campo mesmo, que lá só vai mais pessoas do campo (na EACMA), né. Então a gente se sente em casa. Diferentemente das escolas que a gente... infelizmente, né, que a maioria das escolas que o governo oferece, né. Então, quando a gente chega lá, a gente aprende a valorizar, né. Valorizar nossa identidade, valorizar nossa realidade, né, que é a realidade do campo. Então a gente... primeira coisa que a gente vê é isso, né, ver que a gente tem valor, né. Ver que o que a gente faz tem sentido, que a gente pode crescer no campo, né, não só economicamente, mas em tudo se falando. Então a gente aprende isso aí. Aprende a respeitar mais as pessoas, aprende respeitar o meio ambiente, questão de cultura, né, questão de raça. Tudo isso. (Adevandro Santos, técnico em Agropecuária, aluno egresso, ex-monitor, 2016).

Assim, da forma colocada por Adevandro, a escola do campo, é ela própria uma mobilização constante, que territorializa em si a comunidade, tornando-se uma escola comunitária. Nesse sentido, a Educação do Campo vai ganhando um rosto, também nas escolas que se constroem a partir dela ou, até mesmo, engendrando esse paradigma. Os territórios se entrelaçam, um projeto de escola e um projeto de educação ganham corpo em uma, ou várias experiências. Essa escola que nasce dos próprios trabalhadores e afirmam a sua identidade, nasce não da transposição da escola conhecida até então, ao contrário é fruto das histórias e conteúdos elaborados na luta, ou seja, necessita do território da Educação Popular e reelabora esse conceito diante da necessidade de efetivar uma escola que atenda aos jovens camponeses naquilo que é

direito e naquilo que lhe leva a continuar reelaborando sobre os seus direitos (FREIRE, 1993; MARTINS, 2012).

A EACMA entre o conceito de escola pública e o conceito de público não estatal, perpassa o processo de conflitualidade entre o projeto camponês e o projeto de sociedade das classes dominantes, tendo em vista que ao passo que promove a espacialização de um processo de luta por educação, faz emergir também as contradições nas quais se encontra as relações entre os trabalhadores e o Estado.

Uma escola comunitária, como forma de territorialização da Educação do Campo na região cacauceira baiana, foi se mostrando, também, um meio de disputar palmo a palmo a viabilização do seu próprio processo educativo e reivindicar do Estado as políticas públicas que garantam a sustentabilidade de instituições como essa. Se na década de 1980 e 1990, a educação feita pelos camponeses estava alicerçada em iniciativas de mulheres que viam na escola também a possibilidade de atuar politicamente em suas comunidades, com o passar dos anos, as crianças que frequentavam classes multisseriadas também passam a se ver no processo de territorialização da cultura camponesa e com isso questionar outros voos para essas escolas.

Daí que quando se percebe que a alfabetização elementar não é suficiente, e se constrói estradas que se alongam diante das emergências, o sonho vai se fazendo práxis. Primeiro os anos iniciais do Ensino Fundamental na própria comunidade, depois uma escola, que ao unificar comunidades, afirma a necessidade de ir além do que seria o básico, o mínimo. Dessa forma, ao reunir comunidades, seus interesses e elaborações, a EACMA institui outros campos de ação além do ensino formal e desenha paradigmas próprios na sua efetivação enquanto comunidade.

3.3 “FLORIÔ”, MARGARIDAS TEIMOSAS EM CIRANDA: A COMUNIDADE

Eu conheço a EACMA desde sempre, ou pelo menos desde quando, ainda menina, eu ouvia mulheres conversando, confabulando, planejando uma escola. A Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves, hoje é localizada em Ilhéus, mas, posso dizer que ela existe antes mesmo de existir, e o lugar onde foi construída a sua sede é apenas parte do território onde reside essa comunidade.

A semente de onde floresceu a EACMA, o elemento que fertilizou uma intenção de fazer-se comunidade em mulheres, jovens e crianças camponesas não se estabeleceu apenas na vontade da construção de uma escola, mas em perceber no outro e na outra toda uma vida vivida até ali. O “eu” que reconhece o “tu” que o constitui e assim na formulação de dois “eu”

e dois “tu” juntam-se na elaboração de um novo mundo que começa na circunscrição de um coletivo abstrato, mas não menos importante no processo de materialização de uma ação. (FREIRE, 1987)

A escola, ainda no período que não tinha nome, já existia como intenção, e nessa intenção materializava a comunidade, ainda que não estivesse espacializada, a escola já promovia uma ação cultural quando suscitava nos indivíduos, componentes dessa experiência, o questionamento daquilo que estava dado como natural, desde a falta de escola no campo até a discussão sobre o gênero como fator limitante da escolarização.

A comunidade EACMA se assenta, desse modo, em um território imaterial, que se efetiva perpassando conflitos entre os próprios sujeitos que a engendram, mas, sobretudo demarcando as disputas entre paradigmas de sociedade (FERNANDES, 2013). Se no depoimento das fundadoras, por exemplo, é possível notar uma crítica tímida à entrada tardia dos homens na luta pela construção de escolas no campo, essa crítica não se demora tanto quanto a reafirmação da negligência do Estado e os tantos retrocessos causados pelas incertezas quanto ao financiamento da consolidação do que viria a ser a efetivação de um sonho.

A existência dessa escola, a sua fundação no ano de 1996, foi precedida pela criação do território imaterial da educação feita pelas mulheres camponesas, não somente os paradigmas, mas também as paredes das escolas. Esse território favoreceu um reconhecimento a partir dos próprios sujeitos envolvidos e também por parte de outros grupos que construía o território camponês na região da necessidade de uma escola que fosse diferente que não causasse estranhamento aos educandos e as suas famílias, que o conhecimento construído ali não afastasse aquelas pessoas das suas próprias vidas.

Essa escola se realiza como uma comunidade, porém, mais que uma comunidade espacializada no território, ela se mostra como um importante lugar onde são produzidas e reproduzidas relações que dão dinâmica ao território. Por exemplo, a partir da EACMA, os jovens acessam outros lugares nas esferas de participação nas suas próprias comunidades de origem, refazendo dessa forma os caminhos que territorializam o campesinato na região cacacueira,

Dessa experiência da EACMA aprendi a lidar com os agricultores familiares. Como estudante, eu pude contribuir com minha família, mas também dentro do assentamento e nos lotes dos companheiros com práticas orgânica de compostagem e adubação folhear. Esse trabalho era realizado durante os quinze dias do tempo comunidade. E como foi gratificante poder

ajudar o nosso povo a se apropriar de técnicas agroecológicas no seu fazer cotidiano (Jardel Silva, aluno egresso, Técnico em Agropecuária, 2016).

O Técnico em Agropecuária Jardel Silva narra a sua experiência no processo da alternância, quando conseguia protagonizar processos de construção de conhecimento e de mudança de paradigmas na sua comunidade de origem, estabelecendo novos diálogos sobre trabalho, usos da terra, agroecologia. Nesse contexto, o que compreendo aqui por comunidade não é necessariamente uma parte do território, mas o lugar onde se experimenta e problematiza a territorialização.

Retomando a análise do historiador Benedict Anderson, em *Comunidades Imaginadas* (2008), em diálogo com os depoimentos dos sujeitos da EACMA, é possível perceber que a forma como se colocam na experiência com instituição comunica relações horizontais e de companheirismo, transmitindo uma ideia de coesão entre um grupo, que embora fluido dado o caráter transitório da composição do corpo docente e discente de uma escola, organizam uma memória coletiva sobre o seu próprio percurso.

Nas entrevistas, tanto professoras, quanto os alunos egressos, é possível identificar elementos que promovem o fazer comunitário e demonstram certa tentativa de estabelecer demarcações do que “não sou eu”, do que “não é a comunidade”, explicando melhor o conflito sempre aparece personificado no outro que vivia uma experiência diferente da minha, “os alunos da cidade”, “o Estado”, “o agronegócio”, “a empresa”.

Os sujeitos entrevistados para esta pesquisa, embora não tenham sido, necessariamente contemporâneos na instituição, apontavam um conjunto de práticas e símbolos que afirmam um sentimento de pertencimento sobre o qual os sujeitos conseguem compreender sistemas de difusão de saberes, métodos de resolução de conflitos, divisão do trabalho, construção e sistematização do conhecimento, identificam “personagens”, além de se perceberem também enquanto comunidade na macroestrutura, inclusive se colocarem como referência para outras comunidades.

Desse modo, imaginar uma comunidade e elaborar sobre aquilo que alicerça a sua comunhão, inclui também imaginar-se como cidadão dessa comunidade, construir-se como parte, reconhecer o seu fazer, o seu lugar na totalidade. A professora Mônica Araújo traz em seu depoimento a dinâmica da “adesão” dos indivíduos a essa experiência. A professora aponta como ao se voltar para a sua realidade, para a “negação de direito”, e, a partir da “oportunidade” de “experimentar” um modo próprio de fazer na escola, ela constrói a sua própria história:

E nesse processo de negação de direito, (...)foi algo que é tão forte que isso a gente percebe na gente e na equipe que também se compõe hoje. Pelas histórias de negação, pela distância das escolas, pela a dificuldade do transporte. E aí a gente vai perceber que tudo isso, a gente pode superar a partir do momento que a gente tem a oportunidade. E aí eu tive a oportunidade de experimentar o meu modo de fazer dentro da escola, que tem um modo de fazer próprio dela. Então, ela me ajuda dentro da minha casa, dentro da minha família, ela me ajuda dentro da minha comunidade, do trabalho com a juventude.... Então, todo esse acumulo que a gente vai tendo aqui, isso a gente vai levando pra vida. E a gente não tem como negar isso. Porque isso é muito mais forte do que a gente imagina. Porque está aqui nesse espaço da escola é um espaço onde eu me identifico, onde eu me vejo, onde eu me encontro, onde eu percebo que as minhas lutas não são só minhas. Mas são lutas de tantas outras pessoas. E estar nesse espaço é me fortalecer a cada dia. Me fortalecer e construir a minha história enquanto pessoa, enquanto mãe, enquanto trabalhadora. Então, é um espaço que me ajuda a pensar o meu eu, mas pensar esse eu em atuação. (Mônica Araújo, coordenadora pedagógica da EACMA 2016).

No depoimento da professora Mônica Araújo, esse movimento entre o eu e “eu em atuação”, efetiva a comunidade na medida em que esse coletivo amplia a percepção do sujeito. Estar ali oferece subsídios para estar de forma consciente no mundo.

Essa construção de um modo próprio de fazer de cada sujeito, não nasceu do dia pra noite, é fruto da própria vida cotidiana que se coloca como desafio para os sujeitos, ao longo de quinze anos de funcionamento. Algumas questões foram se apresentando e dando o tom da música que compunha a EACMA. A questão do financiamento, por exemplo, aparece recorrentemente como problema, fazendo com que os sujeitos uma miríade de soluções, paninhos bordados, feiras de cacareco, financiamentos não-governamentais, financiamento governamentais precários. Os problemas e soluções vão escrevendo uma comunidade, e ao mesmo tempo em que a realidade se mostra desafiadora e incapacitante, esses sujeitos se veem capazes, transpõem obstáculos, se reinventam, se fortalecem no ontem, pela crença na possibilidade do amanhã.

Esse fazer-se constante da comunidade diante das questões que se colocam, aparecem como um processo dialógico permanente, um estado de diálogo que engendra um coletivo que se reconhece e se situa a partir do outro:

A outra questão de quem passa por aqui, é o diálogo. Porque assim... tudo... não tem uma coisa... às vezes tem umas coisas que as pessoas nem compreendem, aparentemente é uma bagunça, né. Parece uma bagunça. Porque... é... é no dia a dia que assim... você vai tendo... você vai... vai lhe provocando pra você ir se localizando e se construindo. (Janira França, professora, fundadora da EACMA, 2016).

Essa descoberta de si e do mundo coloca cada sujeito como protagonista da comunidade, a EACMA, na perspectiva dos sujeitos se apresenta como um organismo, e para que ele funcione, essa coletividade não pode existir somente enquanto abstração, mas, sobretudo, como ação. Nesse sentido, a doação, parece ser uma das primeiras simbologias construídas. A doação é o próprio fio dessa trama, ela aproxima diversos sujeitos que se propõem a construir essa comunidade. Desde os jovens que doaram a crença no projeto, até sujeitos abstratos, como entidades que atuavam na cooperação internacional. Existia aí a demarcação de algo iria acontecer, pois era necessário que acontecesse, a comunidade surge não somente da vontade, mas da urgência.

Ao tratar da EACMA, os sujeitos se colocam praticamente em uma relação orgânica com a instituição, demonstram um sentimento de engrenagem de um grande maquinário. É como se o sentimento de comunhão fizesse da EACMA mais que uma instituição, um organismo, e que, conscientemente, os sujeitos envolvidos lessem a sua participação nesse processo como imprescindível. Decorre daí, da necessidade de fazer esse organismo funcionar, a iniciativa de doar-se, de fazer junto, de “co-laborar”. Nesse contexto, o lugar onde essa comunidade se encontra é, sobretudo, a roda:

Essa coisa da roda, a gente sempre define na roda. Sempre discuti o que que os jovens querem ouvir. Então... a peda... não tinha os meninos, não tinha sala de aula, as disciplinas, mas a pedagogia ela tava internalizada dentro do centro. Entendendo a pedagogia como a pedagogia que vai trabalhar como centro, o ser humano. E aí não é só o ser humano que vem pro curso, mas esse ser humano na sua história, na sua essência. E acho que foi uma experiência muito boa. Porque a gente também vai pras comunidades, e a gente vai percebendo as diversas realidades, e como isso vem... é... retoma a gente agora no processo de sistematização da escola. Porque a preocupação da escola não era que o estudante passasse no vestibular. Porque ele poderia passar. Mas que ele se preparasse pra vida. (Mônica Araújo, coordenadora pedagógica da EACMA 2016).

Às vezes acontecia um problema... ‘tá, como é que a gente vai resolver isso?’ Vamo pro coletivo. Então, o coletivo era o nosso respaldo. O coletivo era o local onde eu como pessoa, na minha singularidade... e num espaço, aonde eu vivo com uma família, que eu vivo no coletivo, então também preciso me... é... me posicionar dentro desse coletivo. Então esse também é um momento de aprendizado. De dividir com o outro, de poder partilhar com o outro. Porque nessa sociedade que a gente tem, onde o outro não é ninguém. O outro eu posso pisar, o outro eu posso machucar, o outro negar a ele tudo. Mas quem passa por essa escola, percebe que o outro é o irmão. Que o outro é... é o meu companheiro, e que também tá na mesma luta que eu. Talvez lutas diversas, claro. Mas, é pela mesma questão. Às vezes é pelo direito à escola, é pelo direito a ter uma casa, é o direito a ter um trabalho, é um direito de estar no campo e não só... (IDEM)

Essa doação, esse estar em co-laboração (FREIRE, 1987), coloca os indivíduos em diálogo entre si, mas sobretudo, propõe aos indivíduos que juntos dialoguem sobre sua realidade, pensem nos desafios da realidade e construam uma nova experiência. O conceito de comunidade que perpassa a EACMA, afirma que ali não era “somente” uma escola, mas um conjunto de grupos envolvidos na luta pela terra que tomou, em um determinado momento de sua história, a luta por educação como parte da luta por permanência na terra. Desse modo, o coletivo é o “respaldo” da comunidade, na perspectiva das narrativas analisadas, a roda é o lugar onde essa comunidade se refaz, se alimenta.

A roda aparece na fala dos entrevistados, como um momento síntese, em que o sujeito, todos os lugares em que ele ocupa no mundo, compartilha uma questão e um aprendizado,

Que a gente tomava muita decisão no coletivo. Sentava, e você como jovem estudante tinha oportunidade de aprender a tomar aquela decisão ali, que era pra gente mesmo (Domingos Souza, técnico em Agropecuária, aluno egresso, ex monitor, 2016).

No momento da roda de convivência eu e meus colegas partilhávamos juntos as nossas dificuldades, as necessidades e os medo (Gessiane Francisca, técnica em Enfermagem, aluna egressa, 2016).

Esse lugar, essa roda, também é a própria EACMA, o lugar onde sujeitos e territórios se encontram, se refazem, não em uma dança harmônica, mas na “bagunça” da retomada de si, da descoberta, memória, da sua própria voz. Muitos são os significados que emergem nas falas dos sujeitos desta pesquisa, mas o que se revela de forma mais contundente é o poder de voz instituído na territorialização de um modo de fazer educação que não ocorre apesar das educandas e educandos, das professoras e professores. A EACMA é ela própria o acontecer do coletivo, a realização constante do sonho de um grupo que se faz e se refaz. Ainda que o caminho não seja fácil, ainda que exista uma macroestrutura que tenciona para o “não ser” dos trabalhadores e trabalhadoras, das camponesas e camponeses. Ainda assim, eles o são, e lutam para continuar sendo.

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

Gonzaguinha

CONCLUSÃO

Amarrando algumas pontas...

Na obra cinematográfica *Narradores de Javé* (2004) de Eliane Caffé, a comunidade de Javé, assumiu a empreita de tentar registrar “uma história científica” sobre o povoado, no intuito de convencer o poder público a impedir a construção de uma barragem e a consequente inundação do Vale de Javé. O livro seria escrito por Antônio Biá, também ele um morador de Javé, a única pessoa no povoado que sabia escrever, um homem esperto, malandro, criador de neologismos e, opinião minha, apaixonado pelas narrativas “javélicas”.

Ao longo do processo de escrita deste texto, me senti também um pouco como Antônio Biá, não por ser a única pessoa em minha comunidade a saber sobre os meandros da escrita acadêmica, mas por também me encontrar na encruzilhada dos caminhos para se chegar a uma “história científica” sobre uma experiência da qual eu também faço parte. As tantas vezes sobre as quais me debrucei me trouxeram uma infinidade de temáticas. A experiência, por si, é rica em conceitos, categorias, e destrinchar essa robustez de fontes que decidi dar ouvidos ainda está longe de ser um trabalho concluído.

Por vezes me peguei correndo atrás de formigas dançantes no papel vazio e com a cabeça cheia de caminhos possíveis, mas a história científica me trazia de volta aos objetivos que propus ao começar a trilhar essa estrada. Até aqui, me parece que a imagem mais forte que sintetiza o esforço de trazer a para o campo de análise a avaliação dos sujeitos sobre o percurso institucional da EACMA, é o de margaridas teimosas, mulheres, jovens e crianças que se sabem construtoras de uma história que foi/está na contramão da história educacional que tentaram escrever para as escolas do campo.

Desde a banca de qualificação, houve o alerta sobre o tamanho do tempo, o tamanho da intenção de pesquisa e o tamanho do fenômeno. De fato, subestimei a grandeza da instituição sobre a qual me propus estudar. Se é verdade que vi a EACMA nascendo, é também verdade que preciso ainda de uma longa caminhada para compreender o nascer da EACMA a partir dos sujeitos que a compuseram. Em dois anos, por vezes faltou, fôlego para o processo de estranhamento, e a escrita travava e destravava no vai e vem de entender a complexidade do *tu* que também constitui o meu eu (FREIRE, 1987), a história que insisti que sabia aparece com várias dobras e “por debaixo”. Ouvir os sujeitos sobre a experiência da EACMA me colocou frente a vários caminhos necessários para perceber o que significa “dar certo” para quem constrói com suas próprias mãos o hoje.

Foi de grande importância as indicações bibliográficas do professor Álamo Pimentel e da professora Maria Helena Besnosik (Malena), ainda que não tenha dado conta completamente de compreender os escritos de Maurice Godelier e Benedict Anderson, são referências para essa caminhada que ainda está começando. As indicações da professora Malena sobre Paulo Freire e Emília Ferrero me colocaram frente à necessidade de retomar os estudos sobre Educação Popular, pensar a educação que o povo faz na contemporaneidade, outra tarefa hercúlea que estou disposta a cumprir.

Nesse sentido, penso ser necessário dar continuidade a esta pesquisa em outros âmbitos, inclusive por dentro da instituição. As margaridas que teimam em brotar, construindo escolas e formas próprias de educar a si e aos seus, recontam uma história de lutas pelo viés da vitória, da realização do sonho, da reconstrução de si como sujeito da modificação da sua própria realidade. Apesar de uma estrutura que continua precarizando as instituições educacionais que atendem a população mais pobre, apesar do total desmonte da Educação do Campo na Política Educacional do país, existem grupos, margaridas teimosas que resistem e insistem em dizer sua própria palavra, modificar a sua experiência e trilhar novos caminhos.

Não é da minha intenção evidenciar esta experiência como uma trajetória que passa ao largo de contradições e conflitos, no entanto, ao ter como objetivo principal a análise da experiência da EACMA através da avaliação dos sujeitos envolvidos sobre o seu percurso institucional, vejo que os indivíduos partem de uma perspectiva positiva acerca da sua caminhada na instituição. A partir do que foi vivenciado por cada um dos sujeitos entrevistados, a escola é colocada como um elemento imprescindível para a modificação da experiência vivida. Construir a EACMA, estudar ou lecionar na escola, envolver-se politicamente com a instituição, estabelece, na perspectiva dos entrevistados e entrevistadas um território, um lugar de pronúncia da sua luta.

Os objetivos específicos propostos nesta pesquisa me levaram a ter uma dimensão de que retomar a história da EACMA exigiria/exigirá voltar algumas vezes mais a me debruçar sobre a história da região cacauera e tentar, junto com esses sujeitos construir também o percurso da Educação do Campo na região, haja vista a dificuldade de fontes que estabeleçam marcos da luta por terra nos Sul da Bahia nas décadas de 1980 e 1990, o mesmo é observado quanto a Educação do Campo, cujas sistematizações acerca da temática começam a ocorrer somente nos anos 2000 com a realização das Conferências Regionais de Educação do Campo, mas, ainda assim, ainda não consegue oferecer um panorama condizente com as tantas lutas empreendidas pelos diferentes grupos que compõem a complexidade da questão agrária no Sul da Bahia.

Sobre esses marcos foi possível começar a compreender a territorialização da Educação do Campo na luta pela terra, a partir do olhar dos jovens que compuseram a EACMA, também por algumas notas sobre a economia da região cacaeira, e das obras literárias que se propõe a apresentar o cotidiano e as desigualdades sociais geradas pelo monocultivo do cacau. Essa territorialização merece um olhar mais aprofundado haja vista que entre as escolas dos primeiros anos do Ensino Fundamental nas comunidades rurais e o estabelecimento da EACMA existe uma articulação entre diferentes sujeitos que contribuiu para que atualmente a Educação do Campo continue sendo uma das principais bandeiras fincadas na territorialização de camponeses, indígenas e quilombolas.

Considero também, a partir dessa pesquisa, que a Educação do Campo na região cacaeira esteve/está envolvida em duas esferas de luta. De um lado, a tentativa de estabelecer o protagonismo das mulheres e jovens do campo dentro da luta por terra, evidenciando aí questões de gênero e geração dentro da própria classe, refazendo modos de vida e formas de sociabilidade. Do outro lado está o embate direto ou indireto com o Estado que institui ora uma reivindicação direta na política educacional, ora se mostra como iniciativas espontâneas que vezes desviam o olhar do poder público e estabelece resoluções imediatas para os desafios a serem superados.

Percebo que o conceito de comunidade perpassa a história da EACMA desde as primeiras articulações que visavam pensar e agir sobre a falta de escolas nos assentamentos de Reforma Agrária da região cacaeira ainda na década de 1980. A mobilização pela educação, colocou os sujeitos envolvidos em estado de comunidade desde o sonho, a esperança de construir algo, até chegar o momento de forjarem a ação, concretizarem a escola entre o não-lugar e o território. Desse modo o conceito de comunidade vai se compondo na percepção de si na trajetória, na percepção das mudanças na realidade a partir da instituição e da composição de um novo lugar. Acredito que o fato de essa experiência, desde a sua semente, ter por volta de 30 anos de luta, e a EACMA vinte anos de existência, os sujeitos ao tratarem dessa vivência, evidenciam em suas falas aquilo que aparece como ganho, como aglutinador, os resultados da comunhão.

Nesse contexto, os sentidos construídos pelos sujeitos, movimentos e instituições envolvidos com a EACMA acerca do seu papel na luta por Educação do Campo na região cacaeira vão desde as afirmações identitárias, questões étnico-raciais, questões de gênero e geração, até a forma como o sujeito se coloca como leitor e ao mesmo tempo protagonista da sua experiência de vida e da sua vida a partir da instituição. Somado a isso, os sujeitos reconhecem que a consciência sobre a existência do território camponês passa também por

reconhecer a EACMA como um elemento que organiza comunidades camponesas em torno da construção do conhecimento, promovendo diálogos, estabelecendo os jovens, educandos da EACMA como aquelas e aqueles que promovem o diálogo entre a escola e a família, sujeitos da experimentação de novas formas de trabalhar na terra, de vislumbrar outros espaços de atuação além da agricultura, de descobrir-se e descobrir a sua comunidade como produtora de cultura, economia e política.

Nesse ensejo, trago aqui algumas considerações, sobre o começo de um percurso meu, de escrever a história científica da região em que vivo e das pessoas com quem convivo. Não quero entregar o livro em branco tal qual Antônio Biá, mas não tenho como declarar esse trabalho acabado, pois ainda há outras vozes que precisam ser ouvidas, que dadas questões do momento histórico em que vivemos foi difícil acessar para esse trabalho. Finalizo uma etapa, com lacunas e poucas certezas, mas com algumas valiosas respostas.

Os anos de 2015 e 2016 foram anos de tensões políticas, greve de 86 dias nas universidades estaduais da Bahia, ocupação de instituições públicas, eleições municipais, um golpe que destituiu uma presidenta eleita democraticamente, aumento do índice de violência contra a mulher, e eu, enquanto pesquisadora não podia olhar de longe o acontecer da história do país, diante disso foi difícil o aprofundamento nas fontes propostas no início deste trabalho, por isso me debrucei sobre as entrevistas e o Projeto Político Pedagógico da EACMA, documentos que já me deram muito pano pra manga.

Diante disso, sinto a necessidade posterior de continuar pesquisando a instituição, olhando, sobretudo, para o que eu comecei a perceber como um paradigma próprio de formação humana. A EACMA, a minha Javé, apresenta, na narrativa dos sujeitos entrevistados, caminhos de aprendizagem sobre os quais sinto que preciso me demorar mais, entender o método dessa escola, saber como ele se constituiu e como a história dessa instituição se inscreve na vida das pessoas que a compõe. O caminho começou na busca de conhecer o chão onde as margaridas teimam em brotar, acredito que, por ora, a estrada tem me levado a tentar perceber como brotam as margaridas?

Nos últimos meses do ano de 2017, o sonho foi um imperativo na vida de quem acredita na urgência de reconstruir a realidade, de modificar a experiência vivida, o sonho moveu a ação, um sonho aguerrido, crente de si. Acredito que este texto fala de dias possíveis, de gente que ousou delirar um pouquinho, por direito⁴⁰ e por teimosia.

⁴⁰ Do poema “O direito de sonhar” de Eduardo Galeano

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni Antonio Pinto; ARAÚJO, Renan. Thompson, Lukács e o conceito de experiência-um diálogo mais que necessário. **Revista Mundos do trabalho**, p. 53-73, 2013.
- AMADO, Jorge. **Terras do sem fim**: romance. Martins, 1964.
- ANDERSON, Benedict. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. 3. reimp., trad. **Denise Bottman, São Paulo: Companhia das Letras**, 2008.
- ANDRADE, Maristela de Paula. Mutirões, empates e greves. Divisão sexual do trabalho guerreiro entre famílias de quebradeiras de coco babaçu, no Brasil. **Lusotopie. Recherches politiques internationales sur les espaces issus de l'histoire et de la colonisation portugaises**, n. XII (1-2), p. 175-189, 2005.
- ANDRÉ, Marli EDA. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. 1984.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. **Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, 1999.
- ASMAR, Selem Rachid. **Economia da microrregião cacauêira**. Ilhéus-Ba: ITAGRAFE, 1985.
- BAIARDI, Amílcar. Subordinação do Trabalho ao Capital na Lavoura Cacauêira da Bahia. São Paulo: Hucitec, 1984.
- BAIARDI, Amílcar; TEIXEIRA, F. O desenvolvimento dos territórios do Baixo Sul e do Litoral Sul da Bahia: a rota da sustentabilidade, perspectivas e vicissitudes. São Paulo: Arapyu, 2010.
- BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira. A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números. **Estudos avançados**, v. 11, n. 31, p. 37-49, 1997.
- BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. **O professor leigo e sua participação política na zona rural da Bahia: Um estudo de caso**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Dissertação, Salvador, Ba:1988. P.14 está escrito BESNOSIK
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.
- BRANCALEONE, Cassio. **Comunidade, sociedade e sociabilidade: revisitando Ferdinand Tönnies**. Revista de Ciências Sociais, v. 39, n. 2, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução” IN Nogueira, Maria A. y Afranio Cattani (orgs.) **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 12ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e Ensinar**: Três estudos de educação popular. Campinas: Papirus, 1984

_____. Da educação fundamental ao fundamental da educação. **Caderno do CEDES**, v. .1, n. 1, 1980.

_____. A educação popular antes e agora Lembranças de ontem, perguntas para agora. **Revista del IICE**, n. 32, p. 9-26, 2012.

_____. Educação Popular Antes e Agora. **Revista Ideação**, vol.15, nº1, pp 10-24, 2013.

CAFFÉ, E. **Narradores de Javé**. [filme em DVD] Brasil. França: Riofilmes, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. **Dicionário da educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Políticas e Culturas em Torno da Escola Comunitária: desafios para projetos de alternância no campo. **Educação e pluralidade sociocultural: instituições, sujeitos e políticas públicas**. Org. SILVA et.al- Feira de Santana: UEFS Editora, 2011. 63

_____. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, 2010.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (org.). – 2ed.- São Pau: Expressão Popular, 2014.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2ªed. 1986

CUNHA, Hundira Souza. **MULHERES, MILITÂNCIA E EDUCAÇÃO: A experiência da construção da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves**. Trabalho apresentado para a conclusão do curso de Residência Agrária, ENFF/FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2015.

DE REZENDE, Gervásio Castro. Produção, emprego e estrutura agrária na região cacauera da Bahia. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 8, n. 1, 1978.

DE OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista: O ornitorrinco**. Boitempo editorial, 2003.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Boitempo Editorial, 2007.

DE VARGAS, Sonia Maria. **Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

DEMETER, Paulo Roberto. Combatendo o desemprego na Região Cacaueira da Bahia: o papel dos movimentos sociais populares. **FASE (Federação de Órgãos pra Assistência Social)**, Itabuna, Brasil (in Portuguese), 1996.

Dicionário da educação do campo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB, Movimento de Educação de Base, 1961/1966**. Autores Associados, 2006.

ESCOLA AGRÍCOLA COMUNITÁRIA MARGARIDA ALVES. **Revista Comemorativa 15 anos**. Ilhéus-Ba, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. 2004.

_____. Sobre a tipologia de territórios. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, p. 197-215, 2009.

_____. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica. **A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

_____. Conflitualidades reforma agrária e desenvolvimento / Conflictuality, agrarian reform and development. Campo-Território: **Revista de Geografia Agrária**, v. 9, n. 18, 2014.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. tradução Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 1993.

Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo Seminário Nacional. Brasília: 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.
FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer teoria e prática em educação popular**. 1989.

FREITAS, Hingryd Inácio de; GERMANI, Guiomar Inez. A questão da (reforma) agrária ea política de desenvolvimento territorial rural no litoral sul da Bahia. **ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS (ENG)**. Porto Alegre 16 (2010): 1-9.

FREITAS. Hingryd Inácio de. **A Questão (da Reforma) Agrária e Desenvolvimento Territorial Rural no Litoral Sul da Bahia**. 2009. Dissertação (Programa de Pós graduação em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal da Bahia.
FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. **Dicionário da educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012.

GARCIA, Valéria Aroeira. O papel do social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais. In: II Congresso Internacional de Pedagogia Social, na mesa intitulada: **Diálogos e Fronteiras: Pedagogia Social, Educação Não-Formal e Educação Sociocomunitária**, realizado pela Faculdade de Educação da USP, entre os dias. 2011.

GARCIA, Pedro Benjamin. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. **A questão política da educação popular**, v. 4, 1980.

GODELIER, Maurice. **O enigma do dom**, trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOHN, Maria da Glória et al. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

_____. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e sociedade**, v. 13, n. 2, p. 20-31, 2004. APA

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: **Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2006.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção questões da nossa época: v.37)

DE MEDEIROS, Leonilde Servolo. As novas faces do rural e a luta por terra no Brasil contemporâneo. **Nômadias**, n. 20, p. 210-219, 2004.

_____. **Os trabalhadores do campo e desencontros nas lutas por direitos**. 2002.

_____.et al. **Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: UNESP, 1994.

GRASMCI, A. 1982. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 244 p.

HEREDIA, Beatriz et al. Análise dos impactos regionais da reforma agrária no Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 1, 2013.

IGLESIAS, María Elinor Dulzaides; GÓMEZ, Ana María Molina. **Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso**. ACIMED, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004. 65

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. **Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo**, 2002.

KRAMER [et.al] (Orgs) **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 2007

LAMOSA, Rodrigo. O programa Agronegócio na Escola: um estudo de caso sobre a educação ambiental empresarial nas escolas públicas brasileiras. **VII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, EPEA**, p. 0073-1, 2013.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e Plano Nacional de Educação. **Boletim da Educação**, n.12, Edição Especial, MST, DEZ 2014, pp.71-90

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 121, 2012.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, p. 79-85, 2012.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de ciências humanas**, v. 4, p. 1-18, 1978.

MARQUES, Mariana Pasqual et al. Construção do campo da educação popular no Brasil: história e repertórios. **PUC, São Paulo**, 2008.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo (2012).

MATTOS, Marcelo Badaró. E.P. **Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2012.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil** (terra e poder: o problema da terra na crise política). Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, v. 2, 1994.

MENEZES, S.; CARMO NETO, D. **A Modernização do agribusiness do cacau**. 1993
MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**; trad. Isa Tavares. São Paulo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; TAFAREL, Celi N. Zulke. Política Educacional e Educação do Campo. **Dicionário da educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012. pp 571-578

NETO, Euclides. **Os magros**. Editus, Ilhéus, 2014.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos avançados**, v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001.
OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica--gestão do trabalho e da pobreza**. Editora Vozes, 2000.

Ondjaki. **Os da minha rua**. Col. ponta-de-lança. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.
PALUDO, Conceição. Educação Popular. **Dicionário da educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012.

PELOSO, Ranulfo. **Saberes e olhares: a formação e educação popular na comissão pastoral da terra**. Edições Loyola, 2002.

PINAZZA, Luiz Antonio; ALIMANDRO, Regis. Uma longa crise. **Agro ANALYSIS**, v. 21, 66, n. 9, p. 59-62.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, EACMA, Ilhéus, 2009.

Revista Comemorativa- 15 anos EACMA, Ilhéus, 2013

RIBEIRO, M. Trabalho e educação na formação de agricultores: a pedagogia da alternância. **ANPED-Sul**, 2006.

_____. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP. Vol. 18, n. 54 (jul./set. 2013), p. 669-691,

_____. Emancipação versus Cidadania. **Dicionário da educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012.

_____. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, 2008.

DE REZENDE, Gervásio Castro. **Produção, emprego e estrutura agrária na região cacaueira da Bahia**. Pesquisa e Planejamento Econômico, v. 8, n. 1, 1978.

ROCHA, Lurdes Bertol. **A região cacaueira da Bahia – dos coronéis à vassoura-de-bruxa :saga, percepção, representação** / Lurdes Bertol Rocha. – Ilhéus :Editus, 2008. Salvador: CARGILL, 1993, 180 p.

RODRIGUES BRANDÃO, Carlos. A educação popular na área da saúde. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, n. 8, 2001.

ROSSETO, Edna RA. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. 2009. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação Infantil)-Faculdade de Educação, UNICAMP.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista crítica de ciências sociais, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Milton. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Lamparina, 2007.

_____. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, v. 174, p. 25, 2000.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. 2012.

SANTOS, Maria Rita. **“Quantos além de mim” ? narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PRAAFRO em Itabuna-Bahia**. – Feira de Santana, 2014.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “**O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**”, financiado pelo CNPq, para o “projeto, v. 20, 2005.

SCHNEIDER, Sergio. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. **Revista de economia política**, v. 30, n. 3, p. 511-531, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária: além do estado e do mercado**. A experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade–CNEC (1985-1998). São Paulo: Autores Associados, 2003.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**: programas de reforma agrária, 1946-2003. Bib. Orton IICA/CATIE, 2005.

STEINBECK, John. **As vinhas da ira**. Trad. Ernesto Vinhaes e Herbert Caro. São Paulo. Abril Cultural, 1972.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global**: limites e desafios da participação cidadã. 2001.

THOMPSON, Edward P. **A Miséria da Filosofia ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar: 1978. 67

_____. **As Peculiaridades dos Ingleses e outros escritos**. Campinas: Editora da Unicamp (2001).

TRIVIÑOS, Augusto NS. **Introdução á pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa (1987).

YIN, Robert K. Estudo de Caso-: **Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2015.

APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, (*nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG*), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado

O chão onde as margaridas teimam em brotar: A experiência educativa da escola comunitária na Região Cacaueira da Bahia (1996-2012), cujos objetivos são: Analisar a experiência da EACMA através da avaliação dos sujeitos envolvidos sobre o seu percurso institucional, através da investigação dos marcos da questão agrária e da educação do campo na região cacaueira baiana; o conceito de “comunidade” atribuído pelos camponeses durante o processo de formação da escola; e os sentidos construídos pelos sujeitos, movimentos e instituições envolvidos com a instituição acerca do seu papel na luta por Educação do Campo na região cacaueira.

A minha participação no referido estudo será no sentido de fornecer depoimento sobre a minha vivência e relação com a Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves

Estou ciente de que meu nome será citado, juntamente com profissão e a relação com a instituição pesquisada

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Hundira Souza da Cunha (hundira@gmail.com)

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Ilhéus, ... de ... de 2017.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)