

# Educação Rural e as Contradições do Sistema de Ensino: O caso da Escola Família Agrícola do Sertão

## Rural Education and the Contradictions of the School System: The Case of the "Escola Família Agrícola do Sertão"

*Diana Anuniação SANTOS<sup>1</sup>*

*Lídia Maria Pires Soares CARDEL<sup>2</sup>*

**RESUMO:** As contradições do sistema de ensino brasileiro gestam um movimento que tem por perspectiva melhorar a condição de vida e trabalho no campo. Este processo pretende promover o desenvolvimento local através do ensino calcado na realidade cotidiana desta população. Destarte, o processo educativo formal não é percebido isoladamente sem manter relações com a vida familiar e social dos educandos, mas é direcionado pela relação dicotômica e dialógica estabelecida entre ensino e trabalho, participação comunitária, responsabilidade social e sustentabilidade. A Escola Família Agrícola do Sertão se enquadra neste modelo e sua peculiaridade está na utilização da pedagogia da alternância aplicada à valorização do *modus vivendi* camponês, transformando os jovens em mediadores das ações, reforçando a mobilização e organização comunitária, viabilizando o crescimento da agricultura familiar e das técnicas pautadas numa convivência harmoniosa com o semi-árido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Rural. Escola Família Agrícola. Campesinato.

Neste artigo abordar-se-á como o sistema de ensino brasileiro está marcado por grandes contradições que, de certo modo, valorizam o meio urbano e o estilo de vida sócio-econômico capitalista em detrimento, sobretudo, do modo de vida e trabalho do meio rural, isto é, dos grupos e comunidades camponesas. Nesse sentido, o estudo de caso da Escola Família Agrícola do Sertão – EFASE<sup>3</sup>, localizada no município de Monte Santo, região nordeste do estado da Bahia, exemplifica bem

---

<sup>1</sup> Socióloga do Ministério da Justiça/SENASP, Doutoranda da Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia e membro pesquisador do Núcleo de Estudos Ambientais e Rurais – NUCLEAR. Email: [anunciacao.diana@gmail.com](mailto:anunciacao.diana@gmail.com)

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup>. Adjunto do Departamento de Sociologia da Universidade Federal da Bahia, membro da Pós-Graduação e em Ciências Sociais e coordenadora do Núcleo de Estudos Ambientais e Rurais – NUCLEAR. Email: [lcardel@uol.com.br](mailto:lcardel@uol.com.br)

<sup>3</sup> Estudo vinculado ao Projeto de Pesquisa “Tecnologias Apropriadas para Agricultores Familiares em Biomas do Estado da Bahia”, financiado pelo CNPq (2004-2006).

como a população rural tem se organizado, em torno do movimento denominado de *Educação do Campo e para o Campo* ou *Educação Rural*, objetivando alcançar o desenvolvimento local e a valorização socioeconômica e cultural.

Desde a década de 1990 houve uma intensificação da organização e realização de seminários, conferências, encontros e debates voltados para a discussão sobre a questão da educação rural no Brasil. A expansão deste debate traz consigo alternativas e críticas relacionadas aos seus modelos pedagógicos e metodológicos, acarretando, especialmente, a necessidade de se estabelecer um conceito que reflita a caracterização deste movimento. Nesse sentido, Claudemiro Nascimento (2004, p. 1) afirma que

A idéia de uma educação básica do campo é a busca por uma educação específica para o campo por meio de novos conteúdos e uma metodologia pedagógica diferenciada a partir da realidade e dos anseios de cada localidade, daí a importância da participação dos atores na construção dessa educação não formal e informal. Na verdade, a educação básica do campo é a tentativa de construir a educação popular a partir dos camponeses(as) e de suas memórias coletivas.

Para se avaliar sociologicamente essa questão, é *mister* identificar se o sistema de ensino brasileiro pode ser pensado a partir dessa realidade e das análises de autores, como Pierre Bourdieu (1982) e Louis Althusser (1989).

O sistema educacional é um dos principais elementos responsáveis pela transmissão, manutenção e reprodução cultural e social do modo de vida e visão de mundo das mais variadas sociedades. Este abarca diversos e distintos fatores que, imbricados, fomentam a reprodução da estrutura das relações de força e também das relações simbólicas entre as diferentes classes e grupos sociais. Conforme Pierre Bourdieu (1987, p. 296), a definição dada por Émile Durkheim ao sistema de ensino percebido enquanto um “[...] conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada, [...], ‘a conservação de uma cultura herdada do passado’, ou seja, a transmissão entre gerações da informação acumulada”, não corresponde à complexidade deste, na medida em que não concebe as diferentes ações pedagógicas como instrumentos de transmissão e manutenção dos ideais e práticas de uma cultura dominante, mas sim como uma propriedade intrínseca ao conjunto da sociedade.

O que se pode perceber, de fato, é que o sistema de ensino dissimula, subjacente às formas de práticas e idéias neutras e naturais, a sua verdadeira função de reprodução da estrutura de distribuição do poder e dos privilégios, pautada na apropriação do capital cultural dominante. Toda esta estrutura veiculada pelas instituições educacionais fomenta a manutenção e o conseqüente agravamento da desigualdade e da exclusão sociais nas determinadas sociedades em que atuam.

Segundo Louis Althusser (1989), a escola (pública ou privada) funciona como um *Aparelho Ideológico do Estado* (AIE), responsável diretamente pela

propagação das regras morais, da consciência cívica e profissional estabelecidas por uma ideologia prática da classe dominante, assegurando a submissão das classes e grupos dominados à sua esfera de ação. Desse modo, o sistema educacional moldaria os indivíduos através de uma ideologia mascarada, que se utilizaria de métodos próprios de sanção, exclusão, seleção, dentre outros, contribuindo para a falta de acesso à escola e da continuidade aos estudos dos desfavorecidos econômica e culturalmente.

Substituindo o papel central do controle e da ação exercido por outros Aparelhos Ideológicos do Estado como a Igreja, por exemplo, o sistema escolar assume o cunho dominante ao exercer o papel de manter as relações de produção de uma formação social essencialmente capitalista, firmando a existência da relação antagônica entre exploradores e explorados. Este processo se desenvolve por meio de uma representação velada, na qual a escola é universalmente aceita por ser percebida como uma instituição neutra, responsável por conduzir as crianças e adolescentes “[...] à liberdade, à moralidade e à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e ‘virtudes libertárias.’” (ALTHUSSER, 1989, p. 80). Dessa maneira, as ações pedagógicas concebem um perfil de naturalidade às variadas faces da desigualdade e da exclusão social.

Nesse sentido, torna-se de fundamental importância entender como se processa a desigualdade e a exclusão via a educação escolar na realidade brasileira, apontando as contradições tácitas e intrínsecas ao sistema educacional, para posteriormente se tentar compreender como a Escola Família Agrícola do Sertão tem apresentado novos projetos pedagógicos para a educação no meio rural.

## **AS CONTRADIÇÕES DO SISTEMA DE ENSINO**

A realidade social brasileira sempre esteve marcada por altos índices de desigualdade e exclusão social, perpassando os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, carecendo de um elemento unificador na relação indivíduo e sociedade. Sabe-se que há uma diferença entre esses dois conceitos, marcada pela instabilidade das relações e oportunidades de vida seletivas e excludentes por si mesmas. A desigualdade se sucede via subordinação, apresentando-se como um aspecto socioeconômico, enquanto a exclusão é dada via própria exclusão, constituindo-se fator sociocultural, rompendo com os laços de reciprocidade, pertencimento e identidade (LANIADO, 2001).

A ruptura nos laços de reciprocidade fomenta uma desconfiança dos indivíduos e dos grupos em relação às instituições ou entre eles mesmos, bem como fracos níveis nos laços de cooperação, produzindo exclusão social e, até mesmo, um enfraquecimento da identificação do ator com a coletividade. A reciprocidade está

pautada nas relações de troca (dar-receber-retribuir) não-paritária, influenciada pelo status e bens materiais e/ou simbólicos dos indivíduos (MAUSS, 1974). Esse processo de troca estabelece interações, reafirma o papel social dos agentes nele envolvidos e também o reconhecimento mútuo na relação. Isto implica a legitimação da ordem e dos campos de dominação onde se produzem as relações sociais.

Por ser produtora de identidades multifacetadas, a reciprocidade permite a coexistência entre a igualdade (identidade) e a diferença (individualidade dos agentes). Para tanto, demanda a cooperação entre indivíduos e grupos, variando por comunidade de acordo com a dinâmica do sistema, das tradições herdadas e do contexto histórico, isto é, do seu capital social. Vale ressaltar que, de acordo com Robert Putnam (1996), o capital social é o fruto da integração das atividades humanas, uma riqueza passada por gerações e que, numa dimensão moderna se expressa nas instituições, tendo como base a confiança e a cooperação. Isso envolve compromisso, participação e compreensão do sistema social por parte dos atores e vice-versa. Destarte, para que se garanta a igualdade, deve-se considerar critérios que levem em conta a realidade múltipla e diferenciada dos indivíduos encontrados nos grupos ou comunidades, como a posição social, identidades, valores etc.

Não obstante a busca pelo equilíbrio entre a igualdade e a liberdade seja o esperado e o mais desejável pelos princípios básicos de cidadania, o que se vê é um grande desequilíbrio que promove a injustiça e agrava a falta de confiança no sistema de justiça comum do país, dando margem ao não reconhecimento de legitimidade da legislação do Estado, no que tange à determinadas questões e contextos específicos. Essa redução da confiança é gestada por uma não retribuição do Estado ao cidadão, abalando as bases do sistema de troca e contribuindo fortemente para o aparecimento de variadas formas de exclusão social.

O sujeito percebe-se excluído ou de fato está excluído do sistema – tanto ao nível micros social quanto ao nível macrosocial - quando o desequilíbrio na relação de compromisso frustra as expectativas dos indivíduos, produzindo o sentimento de exclusão. Para que o sujeito se sinta incluído, é de fundamental importância considerar concomitantemente a igualdade na liberdade e a igualdade na oportunidade, restabelecendo a confiança e, conseqüentemente, o reconhecimento da legitimidade na legislação do país (HELLER, 1993).

O grande problema é que estamos falando de uma população que não se sente e, na realidade, não está incluída na prática das políticas públicas educacionais do Estado Nacional brasileiro. O sentimento expresso é muito mais abrangente do que meramente o de exclusão. Não há como sentir-se excluído se o indivíduo não se percebe incluído. Para os moradores das comunidades rurais de pequenos agricultores familiares, criadores de animais de pequeno porte e extrativistas, principalmente daquelas localizadas nas regiões Norte e Nordeste do país, não

se pode falar em inclusão educacional. Não há um reconhecimento de sentir-se enquadrado no modelo de ensino proposto, ocasionando uma insatisfação geral por parte destas populações locais.

As mudanças ocorridas no Brasil, a partir da década de 1950, com base nos processos de mecanização, industrialização e urbanização - embora se façam acompanhadas por uma modernização das leis que, de certo modo, tenham como perspectiva contemplar aspectos pertinentes à pobreza, às minorias e à universalização de oportunidades econômicas, culturais e sociais - vem fomentando uma fraca implementação das normas legais e uma crescente desigualdade de acesso aos recursos voltados para a justiça.

Isto é o que se observa explicitamente no meio rural: desigualdade e exclusão social em todos os níveis e aspectos, sobretudo no que tange à questão educacional. O sistema de educação implantado nas escolas públicas (municipais e estaduais) de comunidades rurais está pautado no currículo escolar básico e atrelado às experiências dos grandes centros urbanos. Este não leva em consideração a realidade vivida por crianças e jovens - filhos de pequenos agricultores rurais -, pois impõe uma visão de mundo, um modo de vida, uma concepção de trabalho e de educação que não atendem às expectativas e experiências concebidas e apreendidas no campo.

Na maioria dos casos, estes jovens entram em conflitos pessoais por não se conceberem pertencentes ao meio escolar, já que não conseguem encontrar o liame entre educação e trabalho. Este tipo de conflito associado à falta de outras questões estruturais, geralmente, são acompanhados por altas taxas de evasão escolar, repetência e de uma valorização do êxodo aos grandes centros urbanos do país. Isso se dá na medida em que o jovem se vê obrigado a optar entre permanecer na unidade doméstica de produção para desempenhar as atividades da roça, do quintal e da casa ou dar continuidade apenas aos estudos, que da maneira como vem sendo concebido requer deles e das suas famílias muito esforço e abnegação, pois a sua ausência deixa lacunas no trabalho familiar, induzindo este jovem educando geralmente a migrar em busca de melhores oportunidades de vida, trabalho e condições financeiras, para inclusive remeter metade ou mais da metade da sua renda para aqueles que permanecem no local de origem.

De acordo com Lídia Cardel (1996, p. 47), este fato se sucede porque “[...] ele [o trabalho] se articula com relações de parentesco, de amizade e, principalmente, está localizado no interior de uma comunidade e fundamentado em um coletivismo que o submete a regras sociais, éticas e econômicas.”

As crianças e jovens do meio rural trabalham juntas com seus pais desde cedo na lavoura, cuidando dos animais, do quintal e dos afazeres domésticos. Esta relação de trabalho não se estabelece como exploração e nem apenas como um complemento da atividade econômica da unidade doméstica de produção, mas,

é antes de tudo, um processo de socialização do sujeito, de formação daquele que está sendo preparado para herdar e cuidar da terra, responsável pela reprodução e continuidade da família camponesa.

O modo como o trabalho dos jovens no campo tem sido vislumbrado pelo Estado, associado a outros fatores tem rompido com a perspectiva destes atores de unir educação e trabalho, haja vista a difusão de idéias e Programas<sup>4</sup> proclamarem o fim do “trabalho infantil” no ambiente escolar (municipais e estaduais) do meio rural e sem considerar os aspectos idiossincráticos da sociabilidade camponesa.

Ademais, a falta de implementação e implantação de políticas públicas referentes às questões de cunho educacional, a não reformulação e a não adaptação do projeto pedagógico à realidade rural fortalece o sentimento de desconfiança da população do campo na atuação do Estado nacional, acarretando, até mesmo, uma rejeição. O cumprimento ou não da legislação (neste caso específico, trata-se da Lei de Diretrizes e Bases - LDB) pode tornar os sujeitos envolvidos em tal processo em iguais ou desiguais. Mas, na prática, as leis se estabelecem em níveis desiguais, embora garantam em si mesmas uma igualdade formal.

A lei nº 9.394 de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em sua tessitura contempla o equilíbrio entre a igualdade e a diferença, afirmando em seu art. 1º que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, p. 1).

No entanto, a realidade da educação para o mundo rural está imersa em utopias, exclusões e desigualdades. Mais esta mesma Lei, tentando garantir uma educação básica igualitária – contudo, calcada nas peculiaridades de cada grupo social, abarcando assim todo o meio rural - acrescenta que, para esta população, o processo de formação educacional deve embasar-se na realidade local por ela vivenciada. Desse modo, seu texto traz a importância de adaptar o projeto pedagógico às idiossincrasias locais de cada região do meio rural.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região especificamente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 11).

---

<sup>4</sup> A exemplo do PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

Entretanto, contrariando as suas assertivas, o que se encontra nas escolas rurais é um quadro de total abandono, ou seja, os conteúdos curriculares e a metodologia aplicada não atendem aos interesses e necessidades dos alunos, bem como não há uma adequação do calendário escolar ao ciclo agrícola e às condições climáticas regionais. De fato, o que se verifica é a existência de uma separação entre educação e trabalho agrícola familiar. A cultura local também não é considerada. Os alunos não conseguem apreender a teoria e estabelecer uma aplicabilidade desta no desempenho das atividades agrícolas.

Com base neste aspecto, Pierre Bourdieu (2005), ao analisar o sistema de ensino francês, nos mostra o caráter essencialmente contraditório da educação escolar, visto que a mesma tende, na aplicação do seu método de ensino, a favorecer e a manter as desigualdades sociais, econômicas e políticas existentes entre os jovens das diferentes classes e/ou grupos sociais. A prática pedagógica tradicional utiliza os ideais de igualdade e universalidade como uma camuflagem que serve de justificativa à indiferença frente às desigualdades concretas atreladas ao sistema educativo, privilegiando aqueles que são detentores de um capital cultural e simbólico e de um *ethos* herdados, *a priori*, de seu meio familiar e exigidos de acordo com os padrões culturais da escola.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais [e dos grupos sociais]. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2005, p. 53).

Durante todo o processo de construção da sua teoria sobre o sistema de ensino, Pierre Bourdieu (2005) reitera que a herança cultural familiar e o *ethos* – visto enquanto um sistema de valores profundamente interiorizado – atuam como verdadeiros mecanismos de manutenção de desigualdade ao acesso e à permanência escolar, favorecendo assim a exclusão de uns perante o sistema educacional e a distinção entre os outros, no que se refere à experiência e ao êxito escolar. A união desses dois elementos na formação primeira do indivíduo contribui para reforçar a idéia de que o seu conhecimento e êxito são produtos de algo que está além do objetivo do processo de aprendizagem. Este é concebido através de um dom (dado naturalmente), distinguindo ainda mais aqueles provenientes das camadas de origem social elevada, daqueles que se encontram fora desta faixa.

Percebe-se que o ensino tradicional tem como prática pedagógica a função de perpetuar e transmitir uma cultura escolar que abarca quase a totalidade dos elementos constituintes da cultura de uma elite, conservando os valores que fundamentam a ordem social. A aquisição ou não de conhecimento nos distintos

domínios do saber - como teatro, cinema, pintura etc. - herdados culturalmente constituem um capital de informações que definem o destino futuro da criança ou do jovem das diferentes classes ou grupos sociais no meio urbano e rural. A permanência, o êxito e a continuidade dos estudos dependem, de certa maneira, dessas práticas culturais estabelecidas anteriormente, dando margem ao sujeito de apropriar-se adequadamente dos códigos que o permitem decifrar os bens culturais enquanto bens simbólicos. Como o sistema educacional em sua ação e trabalho pedagógico exige de todos, implicitamente e explicitamente, o domínio desses códigos, os indivíduos preteridos de tal capital cultural e simbólico perfazem – quase que em sua totalidade – as estatísticas de baixo êxito, desistência e repetência escolar (BOURDIEU, 2005).

Este contexto, marcado por um aspecto contraditório em âmbito educacional, tem levado diversos atores sociais a embasar projetos que disseminem uma nova forma de implementar as ações e os trabalhos pedagógicos, sobretudo aqueles referentes à educação rural. De fato, existe uma gama de experiências educacionais que buscam suprir as necessidades e interesses idiossincráticos de cada região e que possui em comum uma estreita ligação entre a escola-família-comunidade, o ideal de valorização do mundo rural e de superação da ruptura entre o ensino e o trabalho.

A aplicação de um novo modelo pedagógico de educação, construído dialogicamente a partir das experiências das famílias camponesas e direcionado a elas, tem levado o movimento de educação do campo e para o campo a fomentar o cumprimento, ainda que indiretamente e não abrangente, dos princípios fundamentais da educação, aplicados teoricamente pela LDB e marginalizados na prática pelos órgãos institucionais. A Lei afirma que:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...];

III - Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas [...];

IX - Garantia do padrão de qualidade;

X - Valorização da experiência extra-escolar;

XI - Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.  
(BRASIL, 1996, p. 1-2).

Esses e outros princípios orientam as ações pedagógicas desses novos modelos de educação do campo, contrários ao ensino rural tradicional. A meta é despertar os jovens para a situação de desigualdade e exclusão a que estão atrelados, exaltando a valorização de pertencimento a uma comunidade rural; a solidariedade entre os membros de tal grupo; o desenvolvimento sustentável da região, adaptando as técnicas de produção aos recursos naturais, ambientais e climáticos locais; a participação comunitária e organização das suas associações; maior produtividade

da agricultura familiar, garantindo a reprodução do grupo camponês e, sobretudo, a formação intelectual, profissional e cidadã dos jovens.

Esta forma de atuação, ou ao menos a tentativa, confere às experiências vividas e praticadas (a exemplo do trabalho agrícola), o papel fundamental de direcionamento das práticas pedagógicas. Com isso, há uma valorização da herança cultural diretamente relacionada à ética camponesa, base do modo de vida e visão de mundo do grupo camponês. Esta maneira de pensar e de agir favorecem o sucesso da educação escolar, na medida em que a pedagogia institucional não se distancia consideravelmente do trabalho pedagógico exercido em âmbito familiar (BOURDIEU, 1982). Destarte,

Considerando-se que o *habitus* primário inculcado pelo TP [trabalho pedagógico] primário [realizado no meio familiar e social] está no princípio da constituição ulterior de todo *habitus*, o grau de produtividade específica de um TP secundário [desenvolvido na escola] se mede, sob essa relação, pelo grau em que o sistema dos meios necessários à realização do TP (modo de inculcação) está objetivamente organizado em função da distância existente entre o *habitus* que ela visa inculcar e o *habitus* produzido pelos TP anteriores. (BOURDIEU, 1982, p. 55-56).

O ensino básico tradicional, aplicado no meio urbano, adentra o meio rural sem avaliar e sem considerar a realidade e a cultura próprias do campo. Não há uma preocupação em investigar, analisar, sistematizar e aplicar o seu projeto pedagógico fundamentado nas necessidades reais vivenciadas por crianças e jovens pertencentes a esse grupo social. O que se percebe é uma tentativa de adaptação da escola rural aos modelos da escola urbana. A invisibilidade dos artigos 1º, 3º e 28 da LDB torna-se evidente na medida em que não se vê na prática o seu cumprimento. Há uma separação entre os meios sócio-cultural, educacional e profissional, desvalorizando o trabalho agrícola e o fortalecimento da idéia de que a solução viável dos problemas socioeconômicos do campo seja migrar para os centros urbanos do país, a exemplo da cidade de São Paulo, geralmente para se trabalhar nas áreas da construção civil, serviços gerais ou do lar.

O ensino aplicado mantém a relação de dominação das idéias através da prática pedagógica tradicional e conduz à legitimidade do meio urbano frente ao meio rural - este visualizado como aquele que é atrasado e retrógrado, dando um aspecto de que esta situação trata-se de um fenômeno natural e que, conseqüentemente, não deve ser questionado. Assim, “[...] tudo tende a mostrar que o [sistema escolar] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.” (BOURDIEU, 2005, p. 41).

Neste mesmo caminho, Paulo Freire (1983) aborda que as correntes pedagógicas do sistema educacional tradicional manejam a prática do ensino de modo a conduzi-lo a uma dominação das consciências, tentando adaptar o educando a uma realidade que não pode ser modificada individualmente. “Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural.’” (FREIRE, 1983, p. 19). Este autor é a favor da construção e da renovação constante de uma nova pedagogia calcada na autonomia e na libertação dos indivíduos, enraizada na cultura e no modo de vida próprios de cada grupo, ou seja, a partir deles e com eles. É fundamental conscientizar os educandos e, conseqüentemente, as suas famílias de que esta é uma realidade construída socialmente e que, portanto, é passível de mudança, na medida em que eles atuem enquanto agentes sociais transformadores de determinado contexto.

São esses fatos supracitados que tem suscitado uma visão mais crítica e uma expansão da luta pela justiça no campo. É com base nos ideais de Paulo Freire e das teorias de Karl Marx que grande parte dos movimentos sociais tem buscando soluções e melhorias para a educação rural. Os camponeses tem se agregado a vários atores e movimentos sociais, como ao Movimento dos Sem Terra (MST), ao Movimento de Mulheres Agricultoras, aos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR), às Escolas Família Agrícola (EFA), às Organizações Não Governamentais (ONGs), à Comissão da Pastoral da Terra (CPT) etc., além de criarem diversas Associações Comunitárias, objetivando oportunidades mais igualitárias de acesso e permanência na educação, dentre outras questões. É nesse caminho que o debate sobre a educação rural tem se estabelecido e as ações das Escolas Família Agrícola tem sido desenvolvidas (SANTOS, 2008).

Destarte, o estudo de caso da EFASE - Escola Família Agrícola do Sertão exemplifica bem a luta desta população para sentir-se incluída e para oferecer aos jovens e às crianças camponesas uma educação de qualidade e condizente à realidade do modo de vida e trabalho local.

#### ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

No Brasil, as EFAs - Escolas Família Agrícola nascem pautadas nos princípios fundamentais e originais da MFR - *Maison Familiale Rurale*, constituindo-se um dos modelos de educação rural transplantado e adaptado para o país, que buscam atender, prioritariamente, aos jovens do campo. A MFR foi criada em setembro de 1935, em *Sérignac-Peboudou*, Província de *Lot-et-Garonne*, localizada na região sudoeste da França. A proposta surge numa reunião realizada na casa paroquial entre o Padre Abbé Granerau, o presidente do Sindicato Rural Jean Peyrat e mais três agricultores.

Como resultado deste encontro foi estabelecido um projeto pedagógico que integra teoria e prática, alternado a formação na escola-comunidade-escola. Atrelando a formação técnica de agricultor à formação escolar básica, enfatizam os aspectos de um aprendizado geral que perpassam os valores éticos, humano, ecológico, solidário e o projeto individual do jovem, tendo por perspectiva as particularidades do grupo e do meio em questão. Em seguida, a MFR se expande e é difundida nos cinco continentes. (SANTOS, 2006).

As EFAs, atualmente, têm como objetivo essencial a transformação e a promoção de melhorias na realidade local - física e social - através do processo de ensino-aprendizagem dos jovens, embasado na pedagogia da alternância.

Para fins deste trabalho, cabe salientar que a própria palavra ‘alternância’ – que significa ação ou efeito de alternar – traz em si o da relação dicotômica empregada entre a educação e o trabalho. Esta consiste, segundo Pedro Calvò (1999), numa relação de complementariedade entre alunos, monitores e pais atuando de forma ativa por meio de uma troca permanente e dialógica de saberes e funções para que os espaços, escolar e comunitário/familiar, possam interagir e intervir entre si. Embora concebida neste modelo, a pedagogia da alternância não foi desenvolvida com exclusividade pelas Escolas Família Agrícola. Esta pedagogia aparece de fato pela primeira vez em 1906, nos Estados Unidos, conhecida como ‘ritmo apropriado’. João Queiroz (1997, p. 51) aponta que o ‘ritmo apropriado’ foi aplicado no ensino superior norte-americano para associar de modo permanente a formação teórica geral ministrada pelas Universidades à formação prática profissional proporcionada pelo trabalho.

No caso aqui tratado, a EFASE – Escola Família Agrícola do Sertão, localizada no município de Monte Santo, região nordeste do estado da Bahia, nasce a partir da sinergia de alguns agricultores insatisfeitos com a situação das elevadas taxa de evasão e repetência escolar, acirradas pelo sentido pedagógico empregado pelo sistema de ensino vigente nas comunidades rurais deste município. A idéia de criar uma escola distinta, que atendesse às peculiaridades do campo, já existia e, segundo a população local, se expandiu com a chegada de Nelson Mandela<sup>5</sup> à região, em 1995. Nelson, segundo relato, conheceu este modelo pedagógico ainda em São Paulo e decidiu disseminá-lo no semi-árido baiano, como uma proposta que busca “[...] amenizar o sofrimento do povo sertanejo [...]” por meio de uma mudança na sua concepção sobre o mundo externo, empreendendo uma visão política e social mais crítica e reflexiva.

Os agricultores das comunidades Fazenda Lagoa do Pimentel, Capivara e outras (inseridas posteriormente à proposta) discutiram por dois anos o processo de estruturação, implantação e manutenção desse novo modelo de ensino. O

---

<sup>5</sup> Nelson Mandela é o atual diretor/coordenador da EFASE.

amadurecimento dessa reflexão resultou na formação da AREFASE – Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão, que mais adiante se torna a associação mantenedora e representante jurídica<sup>6</sup> oficial da futura escola – a EFASE.

Entre 1995 e 1997, a AREFASE elabora os princípios básicos que direcionariam o seu plano de ação, fundamentado em alguns elementos essenciais: i) priorizar o manejo dos recursos naturais da caatinga, preservando a fauna e a flora; ii) contribuir para a formação de agentes mediadores responsáveis pela condução dos projetos nas comunidades (os educandos), através dos princípios de reciprocidade e solidariedade; iii) criar e/ou reproduzir tecnologias adaptáveis ao semi-árido favorecendo o aumento da produtividade do trabalho agrícola; iv) contribuir para o desenvolvimento local sustentável, o fortalecimento e viabilidade da agricultura familiar; v) proporcionar maior organização das associações de fundo pasto e das associações de trabalhadores rurais e vi) reduzir a taxa de migração, viabilizando a permanência do homem e da mulher no campo por meio da valorização do modo de vida, trabalho e cultura locais.

Com base nesses princípios, a primeira tarefa da AREFASE (já como associação consolidada) foi arrecadar recursos financeiros para a construção do prédio escolar e humanos que estivessem dispostos a se capacitarem para atuar na escola enquanto monitores do processo educativo.

Os monitores, que substituem o papel dos professores, não são vistos como os detentores do saber e do poder, mas como aqueles que estão ali presentes para ensinar o que sabem, como também para aprenderem com os seus alunos. É estabelecida uma relação dialógica entre eles - ensinar-aprender, aprender-ensinar - evidenciando e valorizando a importância de cada um. O monitor deve ser treinado metodologicamente para reconhecer a dinâmica de vida e trabalho das comunidades e as necessidades e carências da região.

A AREFASE decide, então, em 1997, fundar a Escola Família Agrícola do Sertão, iniciando as suas atividades pedagógicas num prédio improvisado na comunidade Lagoa do Saco. O rápido crescimento e difusão dos seus ideais trouxeram consigo a necessidade de ampliação do número de vagas e de uma infraestrutura que pudesse atender o maior número de jovens possível. Atualmente, a escola possui, aproximadamente, duzentos jovens de comunidades rurais localizadas em dezesseis municípios do semi-árido baiano (a saber, Alto Redondo, Cansanção, Canudos, Conceição do Coité, Itiúba, Mairi, Monte Santo, Pintadas, Queimadas, Ribeirão do Pombal, Santa Luz, São Domingos, São José do Jacuípe, Serrinha, Uauá, e Várzea do Poço).

---

<sup>6</sup> Atualmente a AREFASE é formada por doze representantes que se reúnem bimensalmente na própria instituição para avaliar o andamento das atividades e propor novos projetos.

A EFASE, portanto, é construída em uma parte dos terrenos de fundo de pasto<sup>7</sup> doado pelas comunidades Fazenda Lagoa do Pimentel e Capivara, ocupando uma área correspondente a 20 tarefas, a qual encontra-se localizada a, aproximadamente, 30km da sede do município de Monte Santo. A estrutura, erguida através do regime de mutirão<sup>8</sup> abarcou a mão-de-obra dos próprios alunos, pais dos alunos, monitores e outros colaboradores das comunidades e de instituições sociais.

Na Escola Família Agrícola do Sertão, o projeto pedagógico é construído em conjunto por monitores, pais, alunos, colaboradores e comunidade, com o intuito de atender às necessidades básicas e problemas enfrentados na região semi-árida<sup>9</sup>. A relação estabelecida entre o homem e o meio ambiente ainda é, em algumas comunidades, predatória dos recursos naturais a partir da utilização de queimadas, da extração desordenada de madeiras, grande concentração de lixo etc. O trabalho na produção agrícola e os cuidados com a criação é muito penoso para os que o fazem e, na maior parte das vezes, a seca acarreta a perda da produção ou, até mesmo, dificulta o processo de plantação de novos cultivos, além da perda de boa parte dos animais.

A Pedagogia da Alternância, aplicada pela EFASE, tenta solucionar tais problemas a partir de projetos e técnicas adaptáveis ao semi-árido, nos quais fortalece o liame entre educação e trabalho. Para tanto, integra teoria e prática, escola e unidade de produção familiar. As aulas teóricas são complementadas com as aulas práticas e vice-versa. O conteúdo pedagógico teórico pauta-se na aplicação de disciplinas curriculares básicas como História, Geografia, Matemática, Física, Biologia e outras, com uma análise mais aprofundada sobre os meios físico e social locais e também no acréscimo de disciplinas voltadas para a produção e o trabalho agrícola e pecuário como Zootecnia, Agricultura, Educação Ambiental, Administração Rural e Formação Política Humana.

A própria metodologia da pedagogia da alternância favorece a dialogicidade entre o ambiente escolar e o ambiente de trabalho. A alternância entre escola/família-comunidade/escola é apropriada para realizar esta troca de informações. Os alunos e monitores discutem determinada temática em sala de aula, fazem diagnósticos sobre a situação de sua comunidade, retornam para a escola apresentando os resultados e refletem sobre o melhor modo de se tentar resolver os problemas. Em seguida, apresentam à comunidade as propostas e reelaboram ou constroem outras em comunhão com a mesma. Ao retornarem à escola, elaboram os projetos finais, que

---

<sup>7</sup> Áreas de uso comum das comunidades sertanejas.

<sup>8</sup> Conforme Antônio Cândido (1964), o mutirão funciona como formador e estruturador de sociabilidade do grupo rural, no qual algumas ou muitas famílias entrelaçadas pelo sentimento de localidade e convivência exercem atividades de auxílio mútuo, que podem se dar na lavoura, na colheita, na construção de uma casa, no preparo da refeição, ou até mesmo na construção de um bem coletivo. Ademais, o mutirão também reforça os laços de confiança, solidariedade e reciprocidade entre parentes e vizinhos.

<sup>9</sup> Esta área é caracterizada por uma vegetação de caatinga, solo árido e clima seco marcado por um baixíssimo nível do regime de chuvas, predominando longos períodos de estiagem.

serão inicialmente experienciados em âmbito escolar, para depois serem aplicados na unidade doméstica de produção da família do jovem e, posteriormente, nas comunidades.

Com base nestes aspectos, a proposta de ensino médio elaborada pela referida escola está calcada na formação técnica de agricultor(a), que prepara profissionalmente o jovem a seguir a profissão de Técnico(a) Agrícola, voltada para atender às especificidades da produção agrícola e da criação de animais.

O aluno passa por duas fases distintas e complementares: i) a relação teoria e prática em âmbito escolar e familiar/comunitário e ii) a prática do estágio profissionalizante, nas quais o Projeto Profissional do Jovem - PPJ é o plano de formação norteador. Este é idealizado pelo próprio educando e se refere a um aspecto específico da produção agrícola ou da criação de animais do qual ele está mais envolvido (a exemplo da criação de abelhas e a produção de mel, criação de caprinos, produção de urucum e do seu produto final - o corante, beneficiamento de frutas como o umbu), tendo o momento da práxis realizado com o apoio dos monitores e da família/comunidade.

Para Rita Chagas (2006), este processo permite uma interlocução identitária carregada de significados simbólicos que se encontram imersos no sentimento de pertencimento a uma instituição que preza por seu modo de vida e trabalho. É a manutenção da relação estabelecida entre o tempo de aprender, realizada no espaço escolar, e o tempo de praticar, desenvolvido no espaço familiar/comunitário que fundamenta o projeto pedagógico desta instituição. Portanto, este processo de ensino-aprendizagem tem o jovem agricultor como objeto de suas práticas, localizando-o no centro do seu plano de ação.

Nesta pedagogia, a noção de tempo está estritamente ligada à noção de espaço, que representa fisicamente o local onde se processa o aprendizado no meio escolar e no meio familiar/comunitário (sócio-profissional). Essa articulação entre tempo e espaço objetiva propiciar a criação de sinergias relacionais, que favoreçam o fortalecimento dos laços de reciprocidade e solidariedade entre os grupos, o processo de formação pessoal e profissional dos sujeitos e a interação da escola com as comunidades rurais, através da mediação dos alunos.

A idéia de convergir os meios social e profissional com o meio escolar tem por perspectiva proporcionar um aprendizado extenso, completo e positivo, haja vista o jovem educando ser também parte integrante da força de trabalho aplicada na agricultura familiar e futuro herdeiro do trabalho, da terra e da unidade doméstica de produção. Para que se tornem adultos mais preparados para lidar com o processo de produção de gêneros alimentícios, extração e da criação de animais, garantindo a reprodução da família camponesa, essa proposta de ensino tenta propiciar um futuro

profissional economicamente viável, tanto na propriedade rural familiar, quanto na comunidade ou em outro estabelecimento no qual ele venha a prestar seus serviços.

Os instrumentos pedagógicos do processo de aprendizagem são estruturados a partir do ciclo de alternância praticado entre a escola/família-comunidade/escola, com durabilidade de quinze dias em cada um desses espaços. Esse ciclo, também fundamentado sobre as noções de tempo e espaço, se desenrola em cinco fases, que não são marcadas por uma fase final, mas pelo retorno ao mesmo processo, mantendo de fato uma alternância na prática educativa. Nesse sentido, instrumentos como o Plano de Estudos (PE), a Folha de Observação (FO), o Caderno da Realidade, o Serão, as Viagens de Estudo, o Estágio, as Avaliações, o Trabalho Externo na Comunidade, o Caderno de Acompanhamento, as Fichas Didáticas etc. se processam entre os cinco momentos distintos: i) experienciar; ii) colocar em comum; iii) processar; iv) generalizar e v) aplicar (SANTOS, 2006).

Este processo só se faz possível porque a instituição está a par do conhecimento e da cultura local, valorizando a manutenção de uma relação dialógica na construção do saber. Este saber deve estar pautado nos elementos presentes nos recursos naturais, nas relações sociais e de trabalho, na visão de mundo, no modo de vida, enfim, nas singularidades que caracterizam a localidade e cada grupo camponês. Esse conhecimento compõe o saber-fazer (instituído pelos mais velhos), constituindo o estilo de vida e trabalho de determinada comunidade. É a partir desse saber-fazer que a prática de ensino é direcionada para a utilização adequada desses elementos buscando transformá-los ou não.

A idéia é que estes elementos estejam estreitamente relacionados entre si, a exemplo dos aspectos econômicos e profissionais, bem como dos intelectuais, técnicos e científicos. A renda familiar e a reprodução da família camponesa dependem diretamente da capacidade do trabalho familiar exercido na unidade doméstica de produção. Destarte, a junção dos conhecimentos técnicos do saber-fazer tradicional dos pais e mais velhos e o novo saber repassado pela escola pode proporcionar a formação de um profissional técnico intelectualizado que priorize a valorização e crescimento deste espaço de trabalho.

A vivência da alternância em si já pressupõe uma mudança de valores no espaço familiar. Os filhos passam a ter mais autonomia e a se envolverem também com questões políticas. De certo modo, o procedimento de ensino da EFASE intervém na lógica de reprodução desse campesinato quando confere ao jovem papel principal de mediador da representação política, social e econômica de sua comunidade, pois para os camponeses, manter a hierarquia do saber-fazer é fundamental, já que “[...] o pai de família é socialmente concebido como o possuidor do conhecimento necessário para a realização da produção.” (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997, p. 38). Esse conhecimento é condição própria da posição de pai de família,

que repousa não somente na posse da terra – ele é também o proprietário – mas igualmente no saber que torna o patrimônio familiar em terra de trabalho, ou seja, “[...] o pai de família é como que o ‘dono’ do saber, componente da hierarquia familiar.” (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997, p. 38).

O resultado disto é que os educandos têm internalizado a postura crítica elaborada pela EFASE frente ao sistema capitalista e ao processo produtivo monocultor engendrado pelo Estado, e têm questionado as instituições públicas sobre as suas formas de ação. Na realidade, esta postura é, para a EFASE, a possibilidade de que esses jovens permanecerão em seus locais de origem, colaborando para a redução das taxas de migração da região.

Em suma, na EFASE as práticas desenvolvidas durante a trajetória do jovem na escola (no ensino fundamental e no ensino médio) são fases preparatórias do processo de socialização, aprendizado e profissionalização, que proporcionam a passagem do jovem estudante ao jovem profissional, não obstante antes mesmo de adentrar a instituição escolar este já desenvolva o trabalho agrícola como um processo socializador para a vida adulta. Obviamente, a relação estabelecida entre o processo educacional e o socioeconômico integra o desenvolvimento do jovem à participação na comunidade, por meio de uma responsabilidade coletiva, e não apenas do jovem educando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se, por conseguinte, que o campesinato, enquanto um grupo social, vem se articulando e organizando uma nova percepção de educação rural que traz em si novas perspectivas, sobretudo para os jovens agricultores. Os modelos de práticas pedagógicas criados a partir da realidade local buscam proporcionar aos educandos maior conhecimento sobre o seu meio social e uma revalorização do trabalho com a terra, rearticulando a cultura local.

A educação, estreitamente relacionada ao trabalho agrícola, convoca a participação não só da família, responsável pela criança ou adolescente, mas de toda a comunidade, objetivando elaborar dialogicamente (entre escola/aluno/comunidade) projetos de apoio e desenvolvimento da agricultura familiar. A Escola Família Agrícola do Sertão aplica em seu projeto pedagógico esta concepção de ensino, a partir da pedagogia da alternância.

A permanência dos jovens no campo, o principal objetivo desta instituição, não é vislumbrada apenas como o ato de permanecer, mas como a negação do ato de migrar, do sistema econômico vigente e da ordem social hegemonicamente urbana. Para a EFASE, a permanência funciona como modo de resistência dos agricultores à violência e à coerção sofridas no campo.

O papel atribuído aos seus educandos tem colocado os jovens em evidência enquanto atores sociais críticos em potencial, sendo preparados para mobilizar politicamente a população local a lutar por melhores condições de vida e trabalho, mesmo que os discursos em voga se apresentem, em determinados contextos, como mera reprodução do discurso da própria EFASE. Os estudantes apontam que se sentem mais preparados para falar em público, para lidar com a roça, tomar decisões pessoais, mobilizar os moradores para buscar soluções e alternativas para o desenvolvimento das comunidades, o que torna evidente a distinção do comportamento entre estes e aqueles que estudam nas escolas municipais e estaduais locais.

Embora a EFASE já tenha obtido resultados positivos nas comunidades rurais em que atua, esta instituição, assim como outras EFAs, ainda encontra entraves no seu processo de desenvolvimento e reconhecimento legal pelo Estado. Conforme afirma Bourdieu (1987), o resultado final da junção dos produtos simbólicos gerados através do trabalho pedagógico, do capital cultural e do *ethos* herdados (como o saber, o saber-fazer, o modo de vida, a visão de mundo etc.) possui menos valor para os mercados escolar, econômico, simbólico e cultural quanto mais distante estiver do modo ideológico e do modo de produção dominante. Disto resulta que, mesmo que a educação básica do campo venha a atender, até certa medida, os interesses dos grupos sociais dominantes, esta ainda não possui uma legitimidade totalmente reconhecida, e os jovens educandos do meio rural, mesmo inseridos nas propostas pedagógicas diferenciadas, continuam incluídos de forma marginal ao sistema oficial de educação proposto pelo Estado Brasileiro.

SANTOS, Diana Anunciação; CARDEL, Lídia Maria Pires Soares Rural Education and the Contradictions of the School System: the Case of the “Escola Família Agrícola Do Sertão”. *Educação em Revista, Marília*, v. 12, n.2, p. 41-58, Jul.-Dez. 2011.

**ABSTRACT:** The contradictions in the Brazilian school system are causing a movement that aims to improve living and working conditions in the country. This movement has the purpose of promoting local development by means of a teaching that is based on the daily reality of this population. Education is not perceived in an isolated manner, with no relations to the students' family and social life; it is, on the contrary, directed by the dichotomous and dialogical relationship that is established between teaching and work, participation in the community, and sustainability. The “Escola Família Agrícola do Sertão” (“Agricultural Family School of the Backlands”) fits in this model, and its peculiarity resides in the use of the pedagogy of alternance applied to the appreciating of the *modus vivendi* of the peasants, by turning the youth into mediators of the actions, reenforcing the mobilization and organization of the community, and enabling the growth of agriculture that is done by the family, as well as of techniques founded on a harmonious living with the semi-arid region.

**KEY WORDS:** Rural Education. Escola Família Agrícola. Peasantry.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria L. V. de Castro. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1987, 311 p.
- \_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, 247 p.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2008.
- CHAGAS, R. de C. S. *Porta giratória entre o espaço da pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o campo: um diálogo possível?* 2006. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- CALVÒ, P. P. Centros familiares de formação em alternância. In: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. *Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento*. Salvador, 1999. p. 15-24.
- CÂNDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964. (Coleção Documentos Brasileiros).
- CARDEL, L. M. P. S. A concepção do trabalho no universo camponês: um processo ético de socialização. *BAHIA Análise e Dados/SEI*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 46-51, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo Hoje, v. 21).
- HELLER, A. *A condição política pós-moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- LANIADO, R. N. Desempenho institucional e justiça em relação à exclusão social no Brasil contemporâneo. *Caderno CRH*, Salvador, n. 35, p. 151-178, jul./dez. 2001.
- MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão nas sociedades arcaicas. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e Antropologia*. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EDUSP, 1974. v. 2. p. 37-184.
- NASCIMENTO, C. G. do. Educação, cidadania e políticas sociais: a luta pela educação básica no campo em Goiás. *Revista Iberoamericana de Educación*, Espanha, 2004, p. 1-1.
- PUTNAM, P. Capital social e desempenho institucional. In: \_\_\_\_\_. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 173-194.
- QUEIROZ, J. B. P. *O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás*. 1997. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.
- SANTOS, D. A. *O papel social da Escola Família Agrícola do Sertão, Monte Santo/BA*. 2006. 68 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Da migração a permanência: o projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina*. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)– Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- WOORTMANN, E. F.; WOORTMANN, K. *O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa*. Brasília: UnB, 1997, 192 p.