

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
ASSOCIAÇÃO TEMPORÁRIA COM A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
(UFMG)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (CCSA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CARTOGRAFIA SOCIAL E POLÍTICA DA
AMAZÔNIA (PPGCSPA)

EDSON SOUSA DA SILVA

**A dinâmica do movimento pela educação e a luta pela terra no Médio
Mearim**

São Luís – MA

2015

EDSON SOUSA DA SILVA

A dinâmica do movimento pela educação e a luta pela terra no Médio Mearim

Dissertação apresentada ao Curso *Stricto Sensu* Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), para obtenção de título de Mestre em Ciência Política

Área de concentração: Ciência Política

Orientadora: Prof. Dra. Helciane de Fátima Abreu Araújo

São Luís – MA

Agosto – 2015

EDSON SOUSA DA SILVA

A dinâmica do movimento pela educação e a luta pela terra no Médio Mearim

Dissertação apresentada ao Curso *Stricto Sensu* Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), para obtenção de título de Mestre em Ciência Política

Aprovada em 27 de agosto de 2015

Banca Examinadora

Profa. Dra. Helciane de Fátima Abreu Araújo

Profa. Dra. Jurandir dos Santos Novaes

Profa. Dra. Cíndia Brustolin

AGRADECIMENTOS

A meu pai Adão e minha irmã Márcia pelo alicerce, minha mãe Alódia, minha irmã Talita e Tamires pela ajuda e força; meu cunhado Rafael, meus sobrinhos Davi e Dalila pelo carinho;

A minha tia Aurélia pelo suporte, Vildeney e Katuena por me acolher;

A minha orientadora pelo aprendizado e paciência; a minha banca de qualificação professoras Cíndia Bustolin e Viviane Oliveira pelas grandiosas contribuições;

A meus colegas Adaildo, Luís e Reginaldo pela convivência na “Casa 7”; Luciana e Danilo por proporcionarem momentos de alegria; Gardênia, João Damasceno, Maurício, Joíza e Dorival pelo companheirismo;

A toda minha família: avô e avós, tios e tias, primos e primas que me incentivaram nesta caminhada;

A toda equipe do Projeto Nova Cartografia Social; aos professores e equipe de apoio do Programa do Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia;

Aos movimentos sociais do Médio Mearim e a toda Juventude Camponesa que me inspiram diariamente;

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA)

Aos meus amigos Raimundo Alves, Gardina e Linalva pela sinceridade; a Ravena Paiva pela paciência; A Jorge Henrique pelo afeto;

Aos entrevistados que dedicaram seu tempo para contribuir com este trabalho;

A todas as Escolas Famílias Agrícolas pela inspiração, em especial a Escola Família Agrícola Antônio Fontenele pelos conhecimentos enquanto aluno;

Ao pessoal da União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas no Maranhão pela oportunidade das e as portas abertas sempre;

DEDICATÓRIA

A Rocimária Silva Santos, eterna amiga: in memória.

“Qual é o jeito Zé? É virar, é virar, é virar. É virar e botar pra brigar”

Dona Querobina – Imperatriz (MA)

LISTA DE SIGLAS

ACEMEP	ASSOCIAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA MANOEL MONTEIRO
ACESA	ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA EM EDUCAÇÃO, SAÚDE E AGRICULTURA
ACR	ANIMAÇÃO DOS CRISTÃOS NO MEIO RURAL
AEFALJ	ASSOCIAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE LAGO DO JUNCO
AEFAPP	ASSOCIAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE POÇÃO DE PEDRAS
AJR	ASSOCIAÇÃO DE JOVENS RURAIS
AMTR	ASSOCIAÇÃO DE MULHERES TRABALHADORAS RURAIS
ARCAFAR	ASSOCIAÇÕES REGIONAIS DAS CASAS FAMILIARES RURAIS
ASSEMA	ASSOCIAÇÃO EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO NO ESTADO DO MARANHÃO
CdFR	CASAS DAS FAMÍLIAS RURAIS
CEFFA	CENTRO DE FORMAÇÃO FAMILIAR POR ALTERNÂNCIA
CFR	CASA FAMILIAR RURAL
COOPALJ	COOPERATIVA DOS PEQUENOS PRODUTORES AGOREXTRATIVISTAS DE LAGO DO JUNCO
CPT	COMISSÃO PASTORAL DA TERRA
ECOR	ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS
EFA	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA
EPA	ESCOLA POPULAR DE ASSENTAMENTO
ETA	ESCOLAS TÉCNICAS AGRÍCOLAS
INCRA	INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA
MEPES	MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO P.A. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
PROJOVEM	PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE JOVENS EMPRESÁRIOS RURAIS
PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES
SAIR	SECRETARIADO CENTRAL DE INICIATIVA RURAL
SANTO	

UAEFAMA UNIÃO DAS ASSOCIAÇÕES DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS
DO MARANHÃO

UNEFAB UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO
BRASIL

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

IMAGEM 1: Tarefas diárias da Escola Família Agrícola de Vitorino Freire	58
QUADRO 1: Ano de fundação das Escolas Famílias Agrícolas no Maranhão.....	62
MAPA 1: Escolas Famílias Agrícolas no Maranhão	64

RESUMO

O presente trabalho apresenta a análise da interpretação das Escolas Famílias Agrícolas no Maranhão e a dinâmica do processo de luta e conquista da terra e a luta por um modelo de *educação diferenciada* no Médio Mearim, Estado do Maranhão. Foi realizada nas Escolas Famílias Agrícolas de Poção de Pedras, Lago do Junco, São Luiz Gonzaga do Maranhão e Vitorino Freire, região do Médio Mearim e entrevistado lideranças, alunos, ex-alunos, *monitores* e fundadores das EFA's. Outro foco deste trabalho é dar voz as quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais que viveram situações conflituosas por terra, o processo de articulação em *unidades de mobilização* e as reflexões sobre o ensino dos filhos/jovens/alunos da região. Debate ainda quais os campos de lutas e o conceito de Escola Família Agrícola, na visão dos agentes sociais pesquisados, considerando os apoios e incentivadores, as dificuldades em manter o funcionamento e os ideais de comunidade, escola, família e agrícola. Ao tentar analisar as narrativas tragas neste trabalho, intui-se que elas sirvam para um processo inicial de autorreflexão dos movimentos sociais e *unidades de mobilização* sobre o que é a *educação diferenciada* desejada pelas quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais da região do Médio Mearim e perceber a reflexividade no caso das Escolas Famílias Agrícolas. Por fim as reflexões tragas neste trabalho colocam em destaque se os objetivos iniciais se mantêm ou criou-se outro, ligando a situação de luta pela terra a questão da permanência dos jovens no campo e a relação com a agricultura.

Palavras-Chaves: Quebradeira de coco babaçu. Escola Família Agrícola. Movimentos Sociais.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the interpretation of the Agricultural Family Schools in Maranhão and the dynamics of the process of struggle and conquest of the land and the struggle for a differentiated education model in the Médio Mearim, Maranhão State. Was held in Schools stones Poção de Pedras, Lago do Junco, São Luiz Gonzaga do Maranhão and Vitorino Freire, the Middle Mearim region and interviewed leaders, students, alumni, monitors and founders of EFA's. Another focus of this work is to voice the babassu coconut breakers and rural workers who lived conflict situations on the ground, the process of joint mobilization drives and reflections on the education of children / youth / students of the region. Discuss still which fields of struggle and the concept of Family Agricultural School, in the view of social workers surveyed, considering the support and incentive, difficulties in maintaining the operation and community ideals, school, family and farm. When trying to analyze the narratives 'll bring this work, we intuit that they serve for an initial self-reflection process of social movements and mobilization units on what is the desired differentiated education by babassu coconut breakers and rural workers in the region and the Médio Mearim realize the reflectivity in the case of Agricultural Family Schools. Finally reflections 'll bring this work place highlighted that the initial goals is maintained or created other, linking the struggle for land situation the question of the permanence of young people in the field and the relationship with agriculture.

Key Words: Crash of babassu coconut. School Agricultural Family. Social Movements.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E LUTA PELA TERRA: identidade e unidades de mobilização no Médio Mearim.	20
2.1 Os conflitos agrários no Médio Mearim	21
2.2 A terra como elemento identitário	29
2.3 Unidades de mobilização e a conquista da terra.....	35
2.4 Educação e as estratégias de organização política.....	38
3 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E SEUS CAMPOS DE LUTA.	45
3.1 Escola Família Agrícola: concepções e princípios	46
3.2 A construção das Escolas Famílias Agrícolas no Médio Mearim	54
3.3 As formas de apoio às Escolas Famílias Agrícolas	61
3.4 As ideias de comunidade, escola, família e agrícola	64
3.5 As dificuldades de manter as Escolas Famílias Agrícolas	67
4 AS CONQUISTAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO: entre a imaginação e a percepção.	72
4.1 Os egressos e os objetivos das EFA's	73
4.2 A Escola Família e a relação com a Agricultura.....	76
4.3 Os movimentos sociais e o movimento pela educação	81
4.4 A vida no campo: jovens que saem e jovens que ficam.....	86
4.5 As representações das Escolas Famílias Agrícolas no Médio Mearim	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

Os debates acerca das origens da Escola Família Agrícola e da *Pedagogia da Alternância*¹ – que se desenvolveram a partir da Segunda Guerra Mundial, na França em 1935 - implicam tratar de questões tanto metodológicas quanto de discursos. Meu primeiro contato com educação da P. A.² se deu aos 12 anos de idade, quando cursei o ensino fundamental maior e depois, como representantes nas associações mantenedoras³ das escolas e monitor.

As Escolas Famílias Agrícolas são experiências de educação que carecem de reflexões e avaliações que possibilitem compreender melhor a natureza e as características do projeto político-pedagógico. Tais reflexões e avaliações precisam levar em consideração quais são as atividades educativas desenvolvidas nas escolas, qual o ponto de vista e a expectativa das pessoas que estão conduzindo esse processo de construção de uma alternativa de ensino aos jovens que vivem no campo.

São escolas distintas, sem a necessidade de fazer comparação ou avaliação, que estabelecem uma formação e todo um contexto no processo de criação. Por mais que criadas no mesmo local, nas mesmas circunstâncias, não se trata apenas da ideia de transportar ou importar uma escola de um lugar para outro. Há um processo de conhecimento de uma experiência e de interpretação ou reflexão, a luz da sua realidade, de tal ação considerando-se como algo em movimento e que se baseia em relações sociais, culturais, econômicas, ambientais e políticas.

No Brasil, nos últimos trinta anos, vêm se desenvolvendo experiências educativas, nos diferentes estados, que adotam como proposta de ensino a *Pedagogia da Alternância*. Tais

¹ Para ir mais a fundo neste conceito partimos de algumas ideias básicas e da leitura de alguns trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância e vê se que vai além das relações entre teoria e prática, casa e escola ou apenas como um sistema pedagógico-didático de ensino. A Alternância permite que os alunos envolvem-se com a família, sociedade, trabalho e uma formação que vão desde os aspectos formais e questões sobre a saúde, meio ambiente, cultura e religião, com uma visão crítica da sociedade. A Alternância é utilizada como um dos pilares e meios usados por várias organizações numa forma de ensino diferenciado do sistema de ensino do Estado. (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010)

² P.A. conceituado pelos agentes pesquisados como Pedagogia da Alternância.

³ Segundo ‘a carta da identidade das MFR’s, encontrada em Gimonet (2007, p. 14): “uma estrutura, ao mesmo tempo jurídica e de participação e responsabilização das famílias: a associação.”

experiências reúnem diversos movimentos sociais ligados ao campo, que objetivam fortalecer alternativas educacionais para atender as demandas e os desafios pautados pelo contexto histórico.

No estado do Maranhão ganha-se destaque a região do Médio Mearim, onde, no contexto do processo de luta pela terra, emergem experiências e a necessidade da educação dos filhos das quebradeiras de coco babaçu e dos trabalhadores rurais⁴, sendo a grande expansão do número de experiências das Escolas Famílias Agrícolas algo que chama atenção para este estudo.

Como tratado por Gaston Bachelard (1996), em seu livro ‘A formação do espírito científico’, os obstáculos epistemológicos precisam ser colocados em suspensos no processo de pesquisa, ainda mais quando se trata de um sujeito pertencente ao campo de pesquisa, ou seja, o debate dos obstáculos que se apresentam ao pesquisador, no que condiz às experiências vivenciadas, a pesquisa científica faz-se necessário inicialmente a abstração.

Dentro desta perspectiva a leitura atenta de um teórico, que propõe como instrumento à prática de pesquisa da sociologia reflexiva. Em sua análise, Pierre Bourdieu (2012) apresenta entraves na prática da pesquisa científica. Em meu caso particular esses entraves, apareceram desde a análise do fato até a construção do objeto científico, que é de fundamental relevância para a construção do trabalho, até a realização da prática da pesquisa científica.

As questões acerca da definição do objeto científico são de suma importância para a pesquisa “a primeira urgência, em todos estes casos, seria tomar para o objeto o trabalho social de construção do objeto pré-construído: é aí que está o verdadeiro ponto de ruptura” (BOURDEIU, 2012, p. 28) sendo que a ausência de tal ação tornará insuficiente romper com o senso comum e tratar a abstração como elemento decisivo à afirmação do espírito científico.

Na construção e definição do objeto haverá sempre “*objetos pré-construídos*” (BOURDIEU, 2012). Com minha experiência com os movimentos sociais ligados às Escolas Famílias Agrícolas, tentei não abandonar o conhecimento empírico, mas tentei racionalizar a experiência para transcender à abstração, mesmo havendo contradições e questionamentos que interferiram na construção do conhecimento científico, e acabou reforçando um diálogo da experiência versus o conhecimento científico.

Buscando uma reflexão sobre todas as dificuldades que encontrei na pesquisa de campo que realizei para o Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), dois autores se destacam e auxiliam nesse

⁴ Categoria de análise relaciona esses grupos de agentes sociais como *subalternos* (SPIVAK, 1985) em suas relações de conflito por terra com os grandes proprietários.

debate: Gaston Bachelard e Pierre Bourdieu, com eles há uma tentativa de identificação de quais obstáculos epistemológicos encontrarei no processo de pesquisa e construção do objeto de estudo. São questões importantes para o pesquisador pertencente ao campo da pesquisa, que norteiam as principais tomadas de posição frente ao seu interesse, como o tipo metodológico, os obstáculos e a forma epistemológica que deve ser dada ao embate de uma prática empírica.

O primeiro deles que encontrei foi na construção, delimitação e definição do objeto de pesquisa a ser estudado e reflexão de até que ponto o conhecimento empírico me levaria a apropriar-me da realidade da qual convivo, é chamada de “experiência comum como acontecimento” (BACHELARD, 1996, p. 14) a qual trata da sua representação e mais profundamente das experiências vividas, e ao mesmo tempo, ao penetrar nela, o saber agregado ao conhecimento permite-me um esforço maior da flexibilidade sobre aquilo que penso conhecer. Tal ação gera a racionalização das experiências. Percebe-se nitidamente a relação de complementariedade entre experiências e conhecimento científico, pois:

Em todo caso, a tarefa filosófica científica é muito nítida: psicanalisar o interesse, derrubar qualquer utilitarismo por mais disfarçado que seja, por mais elevado que se julgue, voltar o espírito do real para o artificial, do natural para o humano, da representação para a abstração (BACHELARD, 1996, p. 13).

Esse desenhar do objeto de pesquisa, de acordo com Bourdieu (2010, p. 31-2) “consiste em que sabendo-se como é a realidade de que se *abstraiu* um fragmento e o que dela se faz, se podem pelo menos desenhar as grandes linhas de força do espaço cuja pressão se exerce sobre o ponto considerado”, isto é, significa que a construção do objeto que abstrai da realidade permeia relações, discursos, interpretações que requer atenção e minúcia na objetivação de elementos que respondam a realidade, utilizando de teorias que possam provocar e estimular a “construir o objeto supõe também que se tenha, perante os factos, uma postura *activa* e sistemática” (*Id. Ibid*), conduzindo-o a análise dos diferentes pontos de vistas.

No meu caso de pesquisador pertencente ao grupo social devo estar atento às experiências primeiras de maneira a não embarçar-me na produção do conhecimento científico, muito embora “os objetos comuns da pesquisa são realidades que atraem a atenção do investigador por serem realidades que se tornam notadas” (BOURDIEU, 2010, p. 28).

Considerando a reflexão de Foucault (2000, p.130) que a “prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra”, o pesquisador ao se propor observar o grupo do qual “faz parte” na tentativa de interpretar uma

dada realidade social se coloca num jogo de relações, em riscos os quais implicariam tornar o ‘objeto’ um mero objeto sem valor experimental, ou seja, tornara-o uma sociologia espontânea. Assim, utilizei de métodos e teorias que subsidiaram as interpretações da realidade abstraída como elemento de análise, a ponderar que “uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante” (FOUCAULT, *Id. Ibid*, p. 132).

A mudança de posição e os deslocamentos, enquanto pesquisador, para ‘deixar’ de ser somente observador participante e, produzir um determinado dado etnográfico, vai além de apenas se integrar, aprender a língua do grupo para entender suas relações, e em meu caso, pois já as conheço. E por ‘conhece-la’ tentei construir um objeto com valores científicos, o que para Bourdieu (2010, p.49)

Aquilo a que se chama a ruptura epistemológica, quer dizer, o pôr-em-suspenso as pré-construções vulgares e os princípios geralmente aplicados na realização dessas construções, implica uma ruptura com modos de pensamento, conceitos, métodos que têm a seu favor todas as aparências do *sensu comum*, do bom senso vulgar e do senso científico (tudo o que a atitude positiva, dominante honra e reconhece).

Assim, a construção do objeto passou pela distinção de uma sociologia espontânea para uma sociologia reflexiva. No entanto, tomar como principal elemento de reflexão, a objetivação do delineamento de objeto científico põe em questão a relação e o interesse por determinado “campo” de pesquisa. Bourdieu (2012) ressalta que a construção do objeto não se dá de uma assentada só, dessa maneira, o autor orientou-me a pensar a prática de pesquisa como fator complexo ao conhecimento científico. “A força do pré-construído está em que, achando-se inscrito ao mesmo tempo nas coisas e nos cérebros, ele se apresenta com as aparências da evidência, que passa despercebida porque é perfeitamente natural” (BOURDIEU, 2012, p. 49).

A partir de tais reflexões, e levando em conta que este trabalho visava inicialmente um debate meramente político sobre o não reconhecimento por parte do Estado, das questões de financiamento das Escolas Famílias Agrícolas no Maranhão, houve um processo de amadurecimento dos obstáculos tratados aqui, sem esquecer os demais como: o substancialismo, o verbal e a generalização do conhecimento; pois o pesquisado embelezado pela empiria deixando de lado a sua cientificidade, prefere imagens e representações e como chama Bachelard (1996, p. 7), “essa tarefa de geometrização que muitas vezes pareceu realizada [...] acaba sempre por revelar-se insuficiente” gerando conseqüentemente, a generalização do conhecimento e uma tendência a pensar ideias gerais dos objetos científicos.

O desconforto por uma ausência e muitas vezes, muitas vezes pela pretensão de que haja explicação, fez com que generalizassem a ideia, pensada de forma clara, completa e fechada e dificulta o aprofundamento do conhecimento pois não gera dúvidas nem questionamento, ocorrendo o contrário do que reflete Bachelard (1996, 18), “para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído”, eis aí, uma proposta de ruptura desse obstáculo.

A tentativa de abstrair dos obstáculos foi válida e, de posse de algumas leituras importantes para sociologia reflexiva e na antropologia, iniciei a tentativa de problematizar questões sobre a *Pedagogia da Alternância*. Senti necessidade de ir a campo para perceber e analisar o objeto em construção. A primeira inserção no campo como pesquisador foi na Escola Família Agrícola de Poção de Pedras – Médio Mearim – Maranhão, em três visitas nos meses de janeiro e fevereiro de 2014.

Na oportunidade, conheci as dependências da escola, que não está mais em funcionamento, realizei duas entrevistas com os fundadores da escola, e conversei informalmente com outros diretores da associação mantenedora que ainda existe.

Com um novo olhar dado ao campo, senti a necessidade de aprofundar e dar outro caminho a construção do objeto: como seriam tratadas as questões pedagógicas, já que se trata de uma escola? E a rotina da Escola, que aspectos estariam presentes? Como e quem conceitua uma escola de ‘diferenciada’ ou como método de ensino? É a Pedagogia um modelo de ensino?

De volta às leituras e a participação nas II Audiência Pública sobre a Sustentabilidade dos CEFFA’s⁵, realizada no dia 23 de abril de 2014, em São Luís-MA, percebi nas diversas falas de alunos, *monitores*, pais e movimentos sociais das Escolas Famílias Agrícolas que os questionamentos levantados anteriormente levam a pensar a *Pedagogia da Alternância* não apenas como um elemento pedagógico ou histórico, mas imbricado de um movimento interpretativo, se tratando de um modelo europeu do período entre guerras. Mesmo assim há uma significação em sua implantação no estado do Maranhão e, mais especificamente, na região do Médio Mearim.

⁵ Centros de Ensino e Formação Familiar por Alternância

Há que se considerar aqui uma análise do processo de luta por terra na denominada região do Médio Mearim⁶ como ponto importante na construção do objeto de pesquisa e delimitação do campo a ser analisado. Refleti ainda em que momento de suas lutas pela terra se percebe que a questão da escola era fundamental e interessante.

Neste novo esboço, as lutas reais perpassam por questões burocráticas no processo de consolidação dos direitos adquiridos e a serem conquistados e vão além, agora, da conquista da terra, mas de se tornar um lugar adequado para se estar, satisfazendo as necessidades, não mais só as básicas, portanto, visionárias. Buscam a legalidade de direitos através de leis, que contemplem políticas e permeiam os confrontos com seus antagonistas.

Diante desse contexto meu objeto de estudo passa a se desenhar com alguma clareza e uma questão chama-me atenção: O que levou os trabalhadores - qual o interesse - num período de luta pela terra, a se organizarem também em torno de um modelo de educação? Por que a expansão na criação das Escolas Famílias Agrícolas foi tão marcante e expressiva na região do Médio Mearim?

Com algumas definições traçadas, a ida a campo no mês de julho se dá na EFA⁷ de Vitorino Freire, onde acompanhei durante quatro dias a rotina escolar, realizei entrevistas com alunos, *monitores* e pais da associação mantenedora. Com relação a EFA de Lago do Junco fiz o acompanhamento da rotina escolar e realizei entrevistas com ex-alunos, *ex-monitores*, diretores e ex-diretores, pais e representantes de outros movimentos sociais do município.

O que se busca com este estudo é analisar a experiência das EFA's compreendendo as possíveis *unidades de mobilização*⁸ e a formação de uma unidade política e a ligação da luta pela terra e as Escolas Famílias Agrícolas.

Perceber ainda qual o significado – ou que seja mais pertinente – quais as expectativas que os trabalhadores rurais e as quebradeiras de coco babaçu, organizados em movimentos sociais, deram a construção das Escolas Famílias Agrícolas na região do Médio Mearim,

⁶ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) a região do Médio Mearim fica localizada na parte central do Estado do Maranhão e é composta por 16 municípios, a saber: Santo Antônio dos Lopez, Joselândia, Capinzal do Norte, Lima Campos, Pedreiras, Trizidela do Vale, Bernardo do Mearim, Igarapé Grande, Lagos dos Rodrigues, Lago do Junco, Lago da Pedra, Poção de Pedras, Esperantinópolis, São Roberto, São Raimundo Doca Bezerra e São Luís Gonzaga do Maranhão. Ver capítulo 1.

⁷ Sigla para Escola Família Agrícola usada pelos agentes sociais entrevistados.

⁸ O pensamento de unidade de mobilização tratado nesta dissertação culmina com o pensamento de Almeida (2008) que pensa vem o reelaborando desde os anos 80 e traduz que “o conceito de unidades de mobilização refere-se à aglutinação de interesses específicos de grupos sociais não necessariamente homogêneos, que são aproximados circunstancialmente pelo poder nivelador da intervenção do Estado – através de políticas desenvolvimentistas, ambientais e agrárias – ou das ações por ele incentivadas ou empreendidas, tais como as chamadas obras de infraestrutura que requerem deslocamentos compulsórios” (p. 32). Para entender a amplitude do tema consulte ainda Almeida, 2013 e Almeida 2011. Ver capítulo 1.

estado do Maranhão. A grande questão da pesquisa passa a ser qual a correlação entre a luta pela terra e as Escolas Famílias Agrícolas? Nessa relação o que teria levado os trabalhadores a investirem na questão da educação.

No primeiro capítulo, tento perceber a dinâmica dos movimentos sociais pela educação e luta pela terra e como, em determinado momento dessa dinâmica, a educação passa a ser um elemento importante, um elemento mobilizador, que os movimentos sociais incorporam nas suas lutas, pensadas como *relação social* (WEBER, 2000) dirigida por um processo de disputa e que coexistem a resistência e oposição de vontades.

Trago as análises do antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida sobre as questões das *unidades de mobilização* e como esse processo se deu na região do Médio Mearim, tendo em vista as *estratégias*⁹ de mobilização das quebradeiras de coco babaçu e dos trabalhadores rurais como agentes sociais desse processo e suas relações de interesses.

A proposta do segundo capítulo é trazer os debates sobre os conceitos tratados pelos agentes sociais sobre o que é a Escola Família Agrícola e seu percurso desde seu surgimento e a implantação das ideias para a região do Médio Mearim. Perceber como surge uma escola fora do controle do Estado e com apoio internacional, na medida em que vai se institucionalizando, estabelece-se uma relação forte e, inclusive de dependência, com o Estado.

Além disso, a análise de alguns conceitos de família e de comunidade relacionando com os pensamentos de Benedict Anderson (2008) que reflete sobre a criação, definição e declínio de uma *comunidade imaginada*, relacionando com o debate sobre território estudado por Gusfield (1975) que não considera o conceito de comunidade estático. Homi Bhabha (1998) explica sobre a construção dos discursos de grupos antagônicos, propondo uma nova forma de pensar os povos e comunidades tradicionais através de conflitos sociais. Gayatri Spivak (1985) ressalta que a função do antropólogo é a possibilidade de dar voz e autonomia a grupos excluídos e dar uma noção de resistência¹⁰ aos subalternos, debate ainda questões sobre e subalternidade dos grupos que são estudados de fora para dentro.

⁹ Bourdieu (2004, p. 81) explica que “a noção de estratégia é o instrumento de uma ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem agente que o estruturalismo supõe (recorrendo, por exemplo, à noção de inconsciente). Mas pode-se recusar a ver a estratégia como o produto de um programa inconsciente, sem fazer dela o produto de um cálculo consciente e racional. Ela é produto do senso prático como sentido do jogo”.

¹⁰ James Scott (2002) trata das formas cotidianas de resistência e ressalta a capacidade de grupos sociais em resistir quando se tratam de elementos econômicos, sociais e políticos. Acaba que por ser um esforço de trabalho coletivo diário contra os interesses dos antagonistas e na luta para a conquista de bens até mesmo simbólicos. A ideia de resistência pensada neste trabalho baseia-se em como as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores rurais resistem cotidianamente em situações específicas e contextos sociais, históricos e políticos.

No último capítulo tento perceber qual e/ou quais os significados - sem a necessidade de classificar – que os movimentos sociais e agentes sociais deram à educação no processo de criação das Escolas Família Agrícola. Nesta parte trago a concepção dos agentes sociais e as suas percepções na dinâmica de trazer a experiência francesa da *Maison* e como se deu todo o processo de criação das escolas na região, quais os fatores levados em consideração, quais os envolvidos e participações e, principalmente, e se a educação foi escolhida como estratégia de luta pelas quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais do Médio Mearim.

Nas considerações finais analisar as reflexões sobre o pensamento das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais da região do Médio Mearim sobre o processo de luta pela terra e o movimento por uma *educação diferenciada* e as articulações das Escolas Famílias Agrícolas no Maranhão. Dentre tais análises estão, a noção de luta, a criação das Escolas Famílias Agrícolas e a significação dessa *educação diferenciada* para o processo de organização dos movimentos sociais e de *unidades de mobilização*. Assim a ideia é dar base para outros estudos sobre a temática.

2 MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E LUTA PELA TERRA: identidade e unidades de mobilização no Médio Mearim.

Este capítulo pretende traçar as formas organizativas de grupos e movimentos sociais na denominada região do Médio Mearim desde os anos 80, quando, no processo de apropriação de terras, intensos *conflitos* foram travados não só nos campos de lutas físicas¹¹, e posteriormente, em espaços especificados ‘de debates burocráticos’ com o Estado, como a violência simbólica.

Analisa, ainda, o fortalecimento da relação com as instituições estatais, com outros movimentos, tanto nacionais quanto internacionais; como e qual o papel de agentes externos na mobilização e organização dos trabalhadores rurais e quebradeiras de coco babaçu no processo de luta pela terra.

A primeira parte trata de como se formaram esses *conflitos*, os agentes envolvidos e na tentativa de perceber as *estratégias de mobilização* e organização usadas no processo de luta pela terra. Traz ainda os elementos envoltos nos embates físicos e simbólicos, na construção de uma autoidentidade e as relações estabelecidas para o reconhecimento pelo Estado na questão da terra.

No segundo item tende-se a identificar que elementos e dispositivos foram e são acionados pelos agentes sociais no processo de luta pela terra na região do Médio Mearim e a relação com a afirmação de uma identidade. Como e, que caminho é traçado para a autodenificação da identidade específica das quebradeiras de coco babaçu e dos trabalhadores rurais na região do Médio Mearim.

Na terceira parte, tratarei sobre o processo de organização dos grupos e movimentos sociais na definição das estratégias – além de debater sobre os *novos movimentos sociais* (Hobsbaw, 2010) e a formação de *unidades de mobilização* (Almeida, 2005). Tenta-se

¹¹ Por campos de lutas físicas entende-se: os assassinatos, as torturas, as derrubadas de casas, as derrubadas de palmeiras de babaçu e as prisões dos trabalhadores. Mas o pensamento do conceito de Luta a ser explicitado nesta dissertação inicia desde o cuidar das casas pelas mulheres, a luta por educação, a luta por saúde, a luta por políticas públicas. Refletindo o conceito de campo para Bourdieu (2012) diz-se da noção que caracteriza a autonomia de certo domínio de concorrência e disputa interna. Serve de instrumento ao método relacional de análise das dominações e práticas específicas de um determinado espaço social. Cada espaço corresponde, assim, a um campo específico – cultural, econômico, educacional, científico, jornalístico. No qual são determinados a posição social dos agentes e onde se revelam.

perceber que elementos podem ser considerados pelas quebradeiras de coco babaçu e aos trabalhadores rurais da região na construção de tais estratégias mobilizadoras e organizativas

A quarta e última parte traz o envolvimento dos movimentos sociais e as questões educacionais, tendo na luta pela terra um espaço de fortalecimento do processo de luta por políticas públicas específicas. Perceber até que ponto há relações entre terra e educação nas formas organizativas dos movimentos sociais e agentes sociais do Médio Mearim.

2.1 Os *conflitos* agrários no Médio Mearim

Antes de adentrar no debate sobre os *conflitos* por terra que eclodiram na região do Médio Mearim na década de 1980, quando por volta dos anos 1970 o usucapião era predominante. A forma usada para aquisição de terras sem uso pelos *grandes proprietários*¹² era a compra direta dos trabalhadores, ou ainda, na lógica do usucapião tendo em vista as terras devolutas da região.

Algumas leis complicaram o processo de luta por terra dando prioridade aos grandes proprietários. A Lei Sarney sobre as terras de domínio do Estado – Lei 2979, de julho de 1969, revogada em maio de 1986 pela Lei 4225 – veio intensificar a concentraram das terras nas mãos dos *fazendeiros* e surge as grandes fazendas¹³.

Com a permissão dada para a venda de grandes extensões de terra, e com a consolidação de títulos aos *fazendeiros*, os *conflitos* de terras com mortes, os problemas sociais e econômicos tornam-se um gargalo no Estado do Maranhão, devido a extensão de terras chamadas até então de devolutas. Há um movimento direcionado para o fechamento das fronteiras agrícolas com o aval jurídico do Estado (ARAÚJO, 2013).

¹² Para os agentes sociais diz-se de quem tem sob sua posse uma grande quantidade de terra, algo parecido como o latifundiário e com o fazendeiro, mas no que condiz as relações com as quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais são, aparentemente, evitam confrontos diretos. Os grandes proprietários possuem terras em várias comunidades da região do Médio Mearim e seu principal uso é para a pecuária extensiva. Eles mantem uma casa, a fazenda, na parte central da propriedade, nela reside o vaqueiro e sua família. O conjunto de significações do termo grandes proprietários de terra fez com que o use neste trabalho. Estarei usando neste trabalho os conceitos de grandes proprietários, latifundiário e fazendeiro.

¹³ O mesmo que grandes propriedades. São grandes extensões de terra utilizadas para o uso extensivo a pecuária, e principalmente a criação de gado. Também é o espaço físico onde estão localizadas as palmeiras de coco babaçu. No campo simbólico é o espaço dos conflitos armadas, derrubada de palmeiras de coco babaçu, local de quebra do coco e da resistência dos trabalhadores rurais e quebradeiras de coco babaçu, são chamadas de grandes propriedades.

Na região do Médio Mearim, estado do Maranhão, a ocupação desde os anos de 1970 se deu por/e descendentes de nordestinos que aprenderam a “desbravar matas” e se depararam com situação da posse de terras pelos grandes proprietários. A dinâmica do desenvolvimento no período demonstra as contradições na relação de produção entre os trabalhadores rurais e quebradeiras de coco babaçu e proprietários das terras.

O conceito para a denominada região do Médio Mearim utilizado nesta dissertação vai além do espaço geográfico qualificado pelos órgãos governamentais. Levo em consideração questões ambientais, culturais, sociais e econômicas para denominar o espaço da pesquisa. Somos então, “orientados pela intenção de apreender a gênese do conceito de região e das representações que lhes estão associadas” (BOURDIEU, 2010, 107).

Quando se trata do processo dos *conflitos* agrários iniciados nos anos 80 expande-se até outros municípios fora dessa região, mas que tem características organizacionais, econômicas, culturais e ambientais similares, a saber: Paulo Ramos, Vitorino Freire, Pio XII, Bacabal, Alto alegre do Maranhão e Peritoró (LOHER, 2009).

O relato de padres ligados à Igreja Católica e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) encontrados em jornais do período trazem uma síntese dos números dos *conflitos* violentos: terras conquistadas, trabalhadores mortos, lavradores expulsos e audiências com o Estado. Dois processos simultâneos acontecem: o primeiro o nível de organização dos trabalhadores se dá pela necessidade de sair da condição de *subalterno* (Spivak, 1985) e; a região se define nas relações de *conflitos*, pois o número de municípios no estado do Maranhão em que os *conflitos* agrários dos anos 1980-90 se disseminaram se ampliou consideravelmente, como mostram as Atas de Registros e criações de Assentamentos como o de Aparecida em Ludovico – Lago do Junco; o de Santo Antônio em Centrinho do Acrísio; o de Aldeia em Bacabal; – Lago do Junco; o de Poço Dantas e Serra do Aristóteles em Poção de Pedras e Monte Alegre em São Luiz Gonzaga do Maranhão.. Mais profundamente é dizer que o conceito de região aqui tratado vai para além das fronteiras físicas. (BOURDIEU, 2010)

Percebe-se que várias relações interligam a região do Médio Mearim, e a define em aspectos sociais, culturais e até políticos, às realidades não demarcadas pelos órgãos oficiais do Estado. E quando se trata do processo de luta pela terra, a região de *conflitos* vai além da representação oficial, carecendo de conhecimento e de um reconhecimento por parte de quem o compõe. (BOURDIEU, 2010).

Alguns trabalhos já estudaram os *conflitos* agrários e a luta pela terra na região do Médio Mearim, como: Figueiredo (2005), Almeida (2008), Barbosa (2013). O diferencial que estou propondo nesta dissertação está em querer entender como os agentes sociais definem a

região, os *conflitos* por terra e a luta por educação, dando uma visão de quem viveu o processo de luta, tratar de uma visão de dentro para dentro.

Ainda sobre o que trata Loher (2009) quando explica sobre a atuação dos franciscanos no Maranhão e no Piauí entre 1952 a 2007, percebe-se a íntima ligação dos movimentos sociais com a luta pela terra. Em seu conteúdo lista os assassinatos, os massacres, os locais de *conflitos* por terra e as interferências religiosas junto às quebradeiras de coco babaçu e aos trabalhadores rurais.

Recordo-me na leitura do livro sobre a vinda dos franciscanos ao Maranhão, de histórias que escuto desde criança sobre os *conflitos* em Lago do Junco e na região, do assassinato de Manoel Monteiro na comunidade de Pau Santo¹⁴ e Antônio Fontenele na comunidade de Centro do Aguiar¹⁵ (Lago do Junco), da derrubada das casas na comunidade São Manoel¹⁶ (Lago do Junco), da queimada das casas na comunidade Aldeia¹⁷ (Bacabal) e principalmente da entrada nos assentamentos pelos pistoleiros¹⁸ que utilizavam de armas para afugentar os trabalhadores, que por sua vez passavam dias escondidos no mato.

Neste contexto, tomei como informantes que participaram no processo de luta pela terra: Nazira Pereira da Silva, quebradeira de coco babaçu, liderança comunitária e integrante de Associação de Assentamento, Associação de Mulheres, fundadora da Escola Família Agrícola de Lago do Junco e militante do Partido dos Trabalhadores (PT), conhecida como Dona Naná; Diocina Lopes dos Reis, quebradeira de coco babaçu liderança comunitária, integrante da Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais (AMTR), militante do Partido dos Trabalhadores (PT), fundadora da Escola Família Agrícola de Lago do Junco, conhecida como Dona Dió; e Antônia Brito de Sousa, quebradeira de coco babaçu, liderança comunitária e integrante de Associação de Assentamento, Associação de Mulheres, fundadora da Escola Família Agrícola de Lago do Junco e militante do Partido dos Trabalhadores (PT).

¹⁴ Para maior detalhamento sobre a morte do trabalhador rural Manoel Monteiro na comunidade Pau Santo – Lago do Junco (MA) consultar Loher 2009.

¹⁵ O trabalhador rural Antônio Fontenele foi assassinado no dia 17 de maio de 1986, dentro de sua casa na comunidade de Centro do Aguiar – Lago do Junco (Loher 2009).

¹⁶ A derrubada das casas na comunidade de São Manoel – Lago do Junco (MA) está narrado acima. Nas entrevistas e visitas de campo não consegui tal relato pelo fato de que os trabalhadores resistem em recontar o acontecimento. Os que tentam contar, desistem em parte da narração pelo fato de estar emocionados.

¹⁷ Para mais informações sobre a queimada das casas na comunidade Aldeia – Bacabal (MA) consultar Loher, 2009.

¹⁸ Refere-se aos soldados armados que eram mandados pelo Estado para as reintegrações de posse das terras dos fazendeiros.

Os trabalhadores rurais que participaram dos *conflitos* agrários e que foram informantes: Matias Sousa do Nascimento, fundador e ex-monitor da Escola Família Agrícola de Poção de Pedras, liderança política e Secretário Municipal de Meio Ambiente; Jorge Rosa Cruz, fundador e presidente da Associação da Escola Família Agrícola de Poção de Pedras; Antônio Vieira da Silva, fundador da Escola Família Agrícola de Vitorino Freire, liderança comunitária, membro da União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão e presidente da Associação do Centro de Formação por Alternância Manoel Monteiro (ACEMEP); José Soares Sobrinho liderança comunitária, sócio da Cooperativa dos Pequenos Produtores Agorextrativistas de Lago do Junco (Coppalj), militante do Partido dos Trabalhadores (PT), fundador da Escola Família Agrícola de Lago do Junco, conhecida como Seu Antonino; e Antônio Rodrigues Leite, liderança comunitária, sócio da Cooperativa dos Pequenos Produtores Agorextrativistas de Lago do Junco (Coppalj), militante do Partido dos Trabalhadores (PT), fundador da Escola Família Agrícola de Lago do Junco.

Em algumas comunidades a luta pela terra foi mais intensa e em outras o processo ocorreu de forma mais burocrática, sem os *conflitos* físicos. Trago aqui, a forte ligação das quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores rurais não só com a questão agrária, e mais fortemente o nível e as tentativas de organização que se deu para a luta. O próprio ato de resistência dos agentes sociais e os embates com os pistoleiros geram a necessidade de organização e de movimentos sociais que se preocupem com a causa.

A resistência se percebe relato a seguir, que traz a história específica da derrubada das casas na comunidade de São Manoel, não tive oportunidade de nenhum agente me contar por causa da emoção nas entrevistas e a busquei nos acervos da Associação Comunitária de Educação, Saúde e Agricultura (ACESA), o referente texto está na Cartilha de Subsídio para Formação de Jovens Rurais nas Bases¹⁹, da Equipe Nordeste IV, ligados à Igreja Católica; tal relato são dos “dias 06 e 07 de agosto de 1986” (LOHER, 2009, p. 393):

Eram seis de agosto de 1986, o povo de São Manoel, Comunidade de Lago do Junco – Maranhão, estavam tranquilos em suas casas quando a comunidade foi surpreendida por um caminhão, só que este não era um caminhão simples, ele era do fazendeiro -Adelino- que chegou com dois filhos, pistoleiros e policiais para acabar com São Manoel.

O primeiro trabalho dos algozes foi cortar um grande bananal que havia atrás das casas e depois de um a um, saíram avisando o pessoal: “vocês têm cinco minutos para retirar as coisas, as casas vão ser derrubadas”. As mulheres ficaram sem ação, o sufoco era muito grande, neste momento na Comunidade só havia a presença das

¹⁹ A Cartilha de Subsídio para a Formação de Jovens Rurais nas Bases foi um instrumento usado pelas organizações criadas na região do Médio Mearim, com o intuito de ‘formar e sensibilizar’ a juventude para as questões agrárias.

mulheres, das crianças e moças. Os homens, rapazes e adultos foram obrigados a fugirem, se esconder nas matas para que não fossem mortos. O medo e o desespero estavam estampados na cara, no corpo e no coração de cada morador de São Manoel, principalmente dos jovens que começaram a encarar uma verdadeira realidade naquele dia, descobriram que resistir naquela terra não era somente necessário, era a dignidade dos próprios jovens que estava em jogo, e entraram na luta, assim encontraram uma maneira de não esperar para um futuro que os outros constroem para a gente, mas construir este futuro sendo presente através da luta e resistência.

Uma das mulheres falou: “Seu moço! Em cinco minutos eu não tiro nem meus filhos”. Quem conseguiu botar as coisas pra fora já recebia outro recado, outra ordem: “bote mais pra lá, que o caminhão tem que passar puxando as travessas e as forquilhas das casas”. Uma mulher não conseguiu tirar o arroz perdeu dois alqueires debaixo dos destroços das casas derrubadas. Os malvados querendo diminuir o pecado ainda ajudaram a tirar muitas coisas pra fora. Um soldado continuou a dizer: “você não vão ter prejuízos de nada...” Mas que prejuízo maior que este? De que adianta tirar o arroz pros porcos comer no meio do tempo? Os soldados também disseram: “nós viemos pra defender vocês, para não sofrerem nada...” Mas não defenderam quando as casas foram derrubadas, nem quando os bandidos mostraram faca para uma criança de onze anos, nem defenderam as mulheres das propostas indecentes feitas pelos bandidos. Foi aí que um soldado falou: “o que eu posso fazer? O ‘homem’ não quer mais moradores”. Por esta sentença do homem São Manoel morreu. São Manoel morreu, mas o milagre da ressurreição aconteceu, através da resistência do povo que permaneceu na terra e da perseverança dos jovens que encarou a realidade de frente junto com todo o povo da Comunidade, lutaram, resistiram, sofreram mais libertaram a TERRA MÃE. Hoje está terra presencia momentos de alegria e entusiasmo, quando o povo se encontra pra rezar, pra trabalhar em MUTIRÃO, pra discutir seus problemas e quando o Grupo de Jovens se reúne para debater a caminhada, avançar os trabalhos e planejar os novos passos (Equipe Regional Nordeste IV de Jovens Rurais, 1987, p. 13-15)

06.08.86 O senhor Adelino entra no povoado São Manoel – Lago do Junco, acompanhado por pistoleiros e pela Polícia Militar do Estado para acabar com o povoado. De fato, no dia seguinte, dia 07 de agosto, destroem umas 20 casas do povo, inclusive a Capela.

07.08.86 Toda a Diocese de Bacabal, reunida num encontro, vai ao local em sinal de solidariedade com o povo perseguido. Celebramos a santa missa no local da destruição. O criminoso Sr. Adelino até assiste a celebração. (Loher, 2009, p. 393)

Nas tentativas de conseguir um relato sobre o caso da derrubada das casas na comunidade de São Manoel - Lago do Junco (MA), realizei algumas conversas informais e uma entrevista com o Senhor José Soares Sobrinho, conhecido por Seu Antonino, mas quando começa o relato vem logo choro e não consegue continuar. A ideia em dar destaque a este relato é esclarecer como os grandes proprietários faziam para retirar as quebradeiras de coco e os trabalhadores rurais de suas terras.

Outro destaque de análise é no amparo dado pela Polícia Militar do Maranhão da época e na forma de tratamento aos trabalhadores que se ‘escondiam no mato’ a fim de se proteger. A presença da polícia que se diz para ‘proteger as quebradeiras e trabalhadores’ está

também para cumprir a decisão de retirada dos mesmos. O relato demonstra ainda, de forma forte, é a necessidade de formar o *povo de comunidade* e o trabalho em ‘mutirão’ como unidades e estratégia de mobilização dos agentes sociais, que precisara lutar para permanecer na terra.

O pensamento sobre *povo de comunidade* reporta para o que debate Gusfield (1975) quando evidencia os diferentes usos e os contextos do termo. Ao pensar *comunidade* como territorial, o conceito aparece em um contexto de localização, território físico, continuidade geográfica. Levo em consideração aqui os vários sentidos de cada comunidade e o entendimento sobre o que ocorreu em cada entidade comunitária no processo de luta pela terra.

A relação com o processo de resistência cotidiana (Scott, 2002) se dá no ato em que os moradores da comunidade de São Manoel se articulam diante a situação de conflito estabelecida. O fato das mulheres permanecerem na comunidade junto com os filhos e a própria fuga dos homens para se esconderem demonstram uma articulação importante para o processo de resistência.

As conexões identificadas nestes relatos, não somente da luta pela terra, como os grandes proprietários possibilidades de acesso, de *cercamento*, de desapropriação. A elaboração da Cartilha de Subsídio para Formação de Jovens Rurais nas Bases em si, demonstra os primeiros sinais de outra luta iniciada pelos trabalhadores: a educação. A necessidade de construir uma educação para os agentes sociais passa a ter como foco e ligação, a história da luta e educação dos filhos e filhas das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais.

A ação da polícia também é exposta pelo senhor Antônio Leite, da comunidade de Centrinho do Acrísio,

O próprio governo mandava polícia, como o finado Manoel Monteiro, foi a polícia que matou lá dentro do Pau Santo, mas nós saltamos por cima de tudo e vencemos mesmo. E ai eles tinha uma laia em Lago da Pedra e outra em Caxias só de caras profissionais mesmo...só pistoleiro. Bacabal tem outro bocado, mas nós vencemos porque era dentro da lei. Ai a gente travou e vencemos. (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

Assim a resistência e tentativa de sair da condição de subalternidade de centenas de famílias camponesas que lutaram, e lutam, contra a submissão causada pela apropriação das terras por grandes proprietários se deslocam, assim como os motivos de luta.

Na região fortes *conflitos* foram travados, principalmente na década de 1980. A redução brusca do estoque de terras disponível à agricultura camponesa e ao extrativismo fez surgir, além de um confronto direto com *vaqueiros*²⁰, *capangas*²¹, *milícias privadas*²² a serviço dos proprietários e, *policiais*²³, outras formas de relações econômicas, além de situações conflitantes no momento das práticas extrativistas. A necessidade de ter terras disponível à agricultura camponesa e ao extrativismo fez surgir além de situações conflitantes, empoderar as *unidades de mobilização*, a consciência territorial e, principalmente, a importância que a construção de uma autoidentidade fortalece a luta.

A análise da tomada de consciência territorial, tratada aqui, é feita inicialmente sobre três pontos importantes: do uso coletivo das áreas de coco babaçu por quebradeiras e trabalhadores rurais; do *cercamento*²⁴ das terras e o não acesso aos babaçuais; e da organização de movimentos e as lutas pelo livre acesso. Ressalta-se novamente o processo de lutas pelo acesso à terra e aos babaçuais como elemento de reconhecimento identitário e reivindicatório de seus direitos.

Como resultado dessas lutas, os trabalhadores e quebradeiras de coco babaçu passaram se organizar em ‘movimentos’, que compõem um quadro de entidades institucionalizadas, com ações estratégicas interligadas em sistema de redes solidárias, propondo saídas alternativas para as famílias do Médio Mearim, baseada no equilíbrio entre recursos naturais e relações justas de gênero e geração de renda.

No contexto das lutas pela terra, a *região* (BOURDIEU, 2012) e as fronteiras físicas da luta, se definem com “a fronteira étnica que define o grupo e não a matéria cultural que ela abrange. As fronteiras às quais devemos consagrar nossa atenção são as fronteiras sociais, se

²⁰ Diz se do responsável pela fazenda. Tem cuidado com as criações e de acompanhar o tratamento de todas as questões referentes a grande propriedade. Reside na casa da fazenda com sua família e todos exercem atividades ligadas ao cuidado das terras.

²¹ O uso do termo capanga refere-se a pessoa que faz a guarda armada da propriedade. É responsável pela segurança do dono da grande propriedade.

²² A milícia privada é um utilizada pelos grandes proprietários de terra para guardar as propriedades e evitar, por exemplo, a entrada de quebradeiras de coco babaçu e em situações de conflitos no processo de luta pela terra, quando tenta-se desapropriar as propriedades para transforma-las em assentamento. Diz-se também da polícia para trabalhos ilegais ou fora da função oficial.

²³ A polícia é o instrumento legal usado pelos proprietários, principalmente, para desapropriações, prisões e confrontos diretos com as quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais.

²⁴ Cercamento tratado aqui refere-se não somente às áreas e propriedades rodeadas por cercas de arames e estacas, às são utilizadas por quebradeiras de coco babaçu. Tais áreas cercadas servem para definir e demarcar as áreas dos proprietários. O cercamento perpassa a barreira física da cerca e está presente nas derrubadas das palmeiras de babaçu, na não afirmação de quebradeira de coco pelos jovens, no uso do agrotóxico e até no não reconhecimento pelo Estado das políticas públicas para os trabalhadores.

bem que elas possam ter contrapartidas territoriais” (BARTH, 2011, p. 195). Barth ajuda a entender sobre o poder de questionar esses limites de fronteiras traçadas pelos órgãos oficiais. Cabe aqui o conceito de algo mais amplo que apenas o espaço físico, onde há uma identidade cultural, ambiental, social e econômica que determinam tais fronteiras.

A criação de projetos de assentamento²⁵ ligada a conquista da terra se dá pela condição, ou imposição, estabelecida pelo Estado para ter direito a terra, mesmo com todo o processo de luta e conquista da terra, há ainda uma questão burocrática para se ter a regularização estatal. Ou seja, os agora assentados em posse da terra estão diante de outros embates no campo burocrático. Tudo isto, como consequência também da nova forma organizativa em grupos e movimentos sociais no Médio Mearim que,

Após a conquista da terra, nos anos 80 e 90, as famílias de trabalhadores rurais e mulheres quebradeiras de coco babaçu, [...] iniciaram um processo de organização social político e econômico, via institucionalização de formas organizativas, segundo princípios do associativismo e do cooperativismo. Em maio de 1989, [...] foi criada a ASSEMA, entidade que nasceu com o propósito de apoiar os denominados trabalhadores rurais e quebradeiras de coco babaçu, nas áreas da produção, comercialização e fortalecimento das famílias para o acesso aos direitos de cidadania e às políticas agrárias e agrícolas, tendo como pano de fundo as relações de gênero, geração e etnia (ARAÚJO, 2013, p. 140).

Vários elementos estão interligados ao processo de luta pela terra na região do Médio Mearim. Como visto, após a luta há um fortalecimento das intenções de organização dos agentes sociais e das necessidades de estabelecer não só mais a terra como debate. Na organização em movimentos sociais o que se destaca é a luta, ou os sinais dela, para a emergência um pensamento contrário ao subalterno e colonialista dos *fazendeiros* e do Estado.

E até porque o fundamento da discursão da escola veio também de alguns sinais de luta (pela terra) que teve aqui, teve umas invasões de terra aqui perto, teve outras aqui no Poço Dantas, aqui nessa região e Serra do Aristóteles. E pra falar a verdade foi de onde a gente tinha mais segurança, não sabe, foi dali que nós começamos a discutir a necessidade de ter escola família agrícola, que levou essa discursão pro sindicato, a preocupação de ter ou não ter, porque as pessoas também queriam pregar ela ficava subjugada (Informação fornecida por Jorge Rosa Cruz. Município de Poção de Pedras - MA, fevereiro de 2014).

²⁵ O termo Projeto de Assentamento faz-se referência a designação utilização pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e que os agentes sociais chamam apenas de Assentamento ou P.A.

A luta dos grupos e a segurança expressa, mais no sentido de garantia de direitos, ligada à categorização de *invasão*²⁶ e é usado como algo pejorativo e utilizado pelos agentes de dominação para qualificar os trabalhadores e as quebradeiras de coco babaçu que travavam embates pela terra. (HOBSBAWM, 1998). *Invasão* é visto pelos agentes sociais como uma forma de fortalecimento e incentivadora para continuar na busca por direitos.

Outra visão que se identifica neste trabalho e recorde-me de conversas informais durante a pesquisa, que quando se trata do processo de luta pela terra tanto as quebradeiras de coco babaçu, quanto os homens são as protagonistas dos embates: os homens, perseguidos pelos pistoleiros, milícia, capangas e as mulheres na resistência de permanecer em suas casas e cuidado da família. Mais a fundo os homens se foragiam no mato, as mulheres ficavam em casa cuidando dos filhos e nisto começaram a reunir-se em clubes de mães para debater as formas de negociação com o Estado.

Cabe neste capítulo ainda os debates sobre a identidade, mobilização e organização dos trabalhadores rurais, que se seguem.

2.2 A terra como elemento identitário

Quando refiro-me ao processo de luta das quebradeiras de coco babaçu e dos trabalhadores rurais da região do Médio Mearim, no Maranhão, tento indiciar que questões coincidem com a definição da consciência de suas fronteiras perante um rol de reivindicações buscadas desde os anos de 1980, desde o processo de luta pela terra até o processo de consolidação de políticas públicas de Estado. Isto evidencia a relação território, identidade e consciência de suas fronteiras.

Segundo Barth (2011, p. 294) “na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos

²⁶ O termo *invasão* é refletida pelos agentes sociais como focos de lutas por terra na região do Médio Mearim. Durante toda a pesquisa encontrei algumas visões e considero importante tentar explicar, e até confrontar como é usado pelas mídias e pelos grandes proprietários. A *invasão* também faz referência ao local físico onde as quebradeiras de coco e trabalhadores rurais encontram-se assentados, e mais profundamente, reflete a uma ideia de limite de fronteira por, também, ser conflituosa e estabelecer as relações sociais, políticas, econômicas e ambientais necessárias para o processo de construção e afirmação da identidade. Ainda na visão dos agentes sociais, quando se referem a “*um tipo de invasão dos opressores que eles entraram se dizendo ser os donos da terra*” (Informação fornecida por Diocina Lopes dos Reis. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014), diz-se das formas usadas pelos grandes proprietários de terra de conseguirem mais propriedades, seja por compra direta dos trabalhadores, seja ainda na lógica do usucapião, tendo a ideia de terras devolutas.

neste sentido organizacional”, pois vê-se que as reivindicações variadas, ao longo do tempo, reafirmam a/as identidades das comunidades e povos tradicionais da região, alterando apenas seus motivos de lutas, como se vê no depoimento de dona Diocina Lopes dos Reis (Ludovico – Lago do Junco):

A gente não tinha moradia digna, a gente não tinha uma alimentação muito adequada, pelo fato de não se ter onde trabalhar. A gente teve que usar a forma como nós se assegurar no lugar, por um tipo de invasão dos opressores que eles entraram se dizendo ser os donos da terra, mas a gente se uniu e enfrentamos os opressores e a gente conseguiu conquistar o nosso direito de viver na terra onde a gente nasceu e criar os filhos da gente (Informação fornecida por Diocina Lopes dos Reis. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

Nos variados confrontos, a terra é um elemento central de debate, além de ser pensada como direito, motivo de organização das quebradeiras de coco babaçu e dos trabalhadores rurais, pode ser pensada como precursora de uma identidade que necessitava ser construída - coletiva e individualmente – no sentido da autoafirmação.

Num determinado período, as quebradeiras de coco babaçu iniciam outro embate: a criação de leis que garantissem o livre acesso aos babaçuais e a proibição das derrubadas das palmeiras, a chama de Lei do Babaçu Livre²⁷. O processo de luta e conquista das leis é fruto da tomada de consciência e autoafirmação da identidade por parte dos agentes sociais.

Outras questões são elencadas quando se delimita em lei, que todos terem acesso aos babaçuais, mesmo estes estando em propriedades dos ditos *fazendeiros*, que fecham suas propriedades e geram *conflitos* com os agentes sociais que necessitam do babaçu até para a sobrevivência. Essas lutas permitiram visões e conquistas aquém da época, Shiraiishi Neto ressalva a importância desse processo de tomada de consciência, do limite de consciência de suas fronteiras no processo de seu autoconhecimento e de seu território:

Esse processo permitiu que demais grupos sociais, também, pudessem ser reconhecidos pelo Estado, como é o caso das quebradeiras de coco babaçu, que emergiram de forma política organizada a partir do final da década de 1980; fazendo com que a identidade desses grupos se tornasse mais “saliente”, distinguindo esses grupos dos demais (SHIRAIISHI NETO, 2013, p.122).

²⁷ Leis municipais da região do Médio Mearim que dispõem sobre a proibição de derrubada das palmeiras de babaçu e da outras providencias, seguem: Lago do Junco 005/1997; Lago dos Rodrigues 032/199; Esperantinópolis 255/1999; São Luiz Gonzaga 319/2001. E a nível nacional Projeto de Lei nº 747 de 2003 que dispõe da proibição da derrubada de palmeiras de babaçu nos Estados do Maranhão, Piauí, Tocantins, Pará, Goiás e Mato Grosso. (SHIRAIISHI NETO, 2013)

A identidade surge no conflito. As quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais iniciam um processo de auto-organização em torno de um elemento comum de luta, neste caso, o coco babaçu é privado ou há um *cercamento*. Os chamados *conflitos* são mais na verdade uma estratégia usada pelos agentes sociais no sentido de tornarem-se mais organizados diante da resistência contra os grandes proprietários.

Na medida em que as quebradeiras se organizam vai sendo definida sua consciência de si mesma, limites da consciência de suas fronteiras e seu território, levando em consideração que tais elementos não são isolados, e sim interligados, em constante movimento. O reconhecimento transcende lugares, sujeitos, ações, juntos formadores de várias relações sociais em busca de direitos e reivindicações, sem escalas temporais.

Assim sendo a existência de uma identidade como objeto de luta coletivo, é algo supostamente real, na visão dos grandes proprietários, *fazendeiros* e latifundiários, sendo algo que vem a ser uma luta contra as classificações imposta pelos antagonistas e não cabe aqui a negação de uma para existência de outra. Sobre isso Bourdieu (2012: 114), diz que “a fronteira nunca é mais do que o produto de uma divisão a que se atribuirá maior ou menor fundamento na <realidade> segundo elementos que ela reúne”, ou seja, o processo de identificação e de reconhecimento é um movimento que sobrepõe contextos, lugares e as próprias definições das fronteiras, assim o real se constituirá na união de infinitos elementos acerca das lutas dos agentes sociais.

A existência de uma identidade para as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores rurais constitui-se como uma estratégia do processo de luta pela terra. Até a própria classificação como quebradeira de coco, no que se refere a luta com os grandes proprietários, reforça a identidade sem, necessariamente, negar que existem outras identidades das mesmas e de seus antagonistas. Deixa assim de ser uma classificação imposta pelo dominado e é construída coletivamente.

Há aqui um processo de pertencimento na construção de uma especificidade dos territórios e de identidades específicas. Com isso não há um enfraquecimento desses grupos, agora organizados em torno de lutas comuns e coletivas. Almeida explica:

Não estaria ocorrendo também uma fragmentação indefinida de identidades coletivas debilitando os laços de solidariedade política e enfraquecendo as formas associativas, tal como teria ocorrido com os sindicatos de trabalhadores, consoante os efeitos das medidas de inspiração neoliberal (2008, p. 123).

Neste sentido, a identidade não se fragmenta e é pensada como elemento inicial das lutas enfrentadas perante o Estado e aos grupos de grandes proprietários - principais antagonistas naquele momento dos trabalhadores rurais e quebradeiras de coco babaçu - na disputa por uma política classificatória, ao contrário tal identidade pode ser transformada com ações e políticas públicas, com definição e reconhecimento de território dos povos e comunidades tradicionais.

A definição de novas lutas e reivindicações perante o Estado, em diferentes momentos históricos, se dá de acordo com as necessidades de reconhecer seus limites fronteiriços do território, sempre antecedido pela consciência de sua identidade.

Tento fazer uma reflexão sobre os diferentes fatores que ligam a identidade e as consequentes fronteiras das quebradeiras de coco babaçu e dos trabalhadores rurais. A afirmação da identidade se operacionaliza desde as pequenas reuniões dos clubes de mães e de assentamentos, como nos embates violentos físicos com os *fazendeiros, pistoleiros e policias* e nos campos violentos da burocracia do Estado. E o cume deste processo está na articulação das *unidades de mobilização* que reforça a autoidentidade.

A questão territorial está relacionada à construção do reconhecimento de “si mesmo”. A identidade é vista como algo produzido como explica Bourdieu:

Assim, por efeito que caracteriza, de modo próprio, as relações de (mal) conhecimento e de reconhecimento, os defensores da identidade dominada aceitam, quase sempre tacitamente, por vezes explicitamente, os princípios de identificação de que a sua identidade é produto (2012, p. 109-110).

Para Bourdieu o reconhecimento nos é imposto pelos *dominantes*, as vezes de forma clara e com razões que nos corroem de que a identidade é produzida por quem domina, assim constitui-se um reconhecimento impróprio, que de forma arbitrária nos negam direitos e reivindicações das lutas dos movimentos.

A região do Médio Mearim, foco deste estudo, e tendo por base o processo de luta pela terra, apresenta um reconhecimento identitário construído no âmbito dos *conflitos* agrários, entre as autoidentificadas quebradeiras de coco babaçu e os grandes proprietários, onde emergem reivindicações dos agentes sociais organizados até mesmo no processo de conhecimento e defesa de suas identidades.

Paralelo, ao processo de construção de identidade, no que condiz às condições estabelecidas pelo Estado e à burocratização do processo de luta pela terra, contrária ao pensamento dos movimentos sociais, há a imposição de uma “política de identidade”. Esse

processo não leva em consideração as inter-relações existentes e cria um certo tipo de classificação, que oprime os povos e comunidades enquanto reivindicadores de direitos de forma organizada. Sobre isso Shiraishi Neto (2013, p.125) avalia que “na medida em que os agentes usam identidades para categorizar a si mesmos e aos outros, com objetivos de interação, eles formam grupos neste sentido organizacional”. Haverá uma certa organização dos grupos, segundo ele, mas isso se dará de forma classificatória, até mesmo quando os agentes sociais passam pelo processo de autoconhecimento de si mesmos e de seu território.

Os debates da Nova Cartografia Social da Amazônia acerca dos povos e comunidades tradicionais se dão num arcabouço de sistemas de classificações, feitos por parte do Estado e das classes dominantes, esses povos e comunidades estão a margem de direitos e políticas as quais lhes são pertencentes e garantidos por lei, mas que iniciam a construção de uma ‘consciência’ de seus espaços e territórios, identidade e consciência de suas fronteiras, usufruindo da Nova Cartografia para esclarecer tais ‘lugares’, como explica Almeida (2013, p. 157):

Está-se chamando de consciência de suas fronteiras à confluência de pelo menos duas vertentes, ou seja, à unificação da consciência de seu território com a consciência de si mesmos, manifestadas de maneira explícita pelos próprios agentes sociais em suas reivindicações face ao Estado.

Como se percebe, para tratar da temática ‘consciência de suas fronteiras’ é indissociável o tratamento de dois itens importantes para sua compreensão: consciência de território e identidade. Ou seja, o processo de lutas por direitos pelos povos e comunidades dar-se-á mediante as relações estabelecidas com o território. Algo mais intrínseco perpassa por um movimento constante, quando seus agentes sociais usam de sua autoconsciência de seu território e sua autoidentidade para se chegar à consciência de suas fronteiras na luta contra os grupos exercem o domínio do poder econômico e político.

As questões de territorialização e da autoconsciência de sua identidade são percebidas dos agentes sociais com seus antagonistas. Onde a tentativa de impor controle sobre os agentes sociais para a manutenção da estrutura estatal, Ascelrad (2010, p. 10) esclarece:

No vasto espectro de experiências conhecidas no mundo, podemos verificar que elas podem estar associadas à afirmação identitária e territorial de grupos subalternos, assim como a fundamentação cognitiva da gestão racional de recursos naturais, a mecanismos de explicação de conflitos sócio-territoriais e ambientais ou as formas de antecipação dos mesmos para fins de controle estatal do território.

Neste contexto, o poder exercido pelos dominantes do poder econômico e político, no que se trata da gestão de conflitos e de recursos naturais, comparam-se com as questões de territorialidade, ou seja, tais debates se dão em campos opostos e conflituosos, onde os povos e comunidades tradicionais são obrigados a se subalternizar, ou, no mínimo, estes fatores explicam o processo de identidade e definição dos territórios.

Ampliando o debate Saquet (2007, p.149) vai além quando expõe: “A construção, desconstrução, reconstrução da identidade antecedem a territorialização, desterritorialização e reterritorialização, porque obedecem a diferentes escalas temporais”. Aqui traz à tona as questões temporais no processo de territorialização. As definições de território são definidoras para o processo de território e conquista de direitos, de acordo com os objetivos de lutas ao longo do tempo, mas sequer imagina-se que seja apenas isso:

O processo de territorialização é resultante de uma conjunção de fatores, que envolvem a capacidade mobilizatória, em torno de uma política de identidade, e um certo jogo de forças em que os agentes sociais, através de suas expressões organizadas, travam lutas e reivindicam direitos face ao Estado. (ALMEIDA, 2008, p. 118)

A constituição do território dá-se mediante um processo de lutas e reivindicações das necessidades e direitos dos povos e comunidades tradicionais, organizadas, que partem de um processo de luta isolado, até travar embates com o Estado de forma articulada e mobilizada. Assim, esse movimento de garantia de direitos, de forma coletiva, deflagra a força de ajustar suas necessidades, buscando e criando ‘novos interesses e novos atores no jogo de poder’ (BAUMAN, 2005, p. 62).

No que condiz a territorialidade, ela se dá, no processo de construção de identidade e nas relações de contra poder diante do Estado, interligada, de forma onde se assegurem os direitos e acessos às reivindicações dos agentes sociais, organizados e coletivamente idealizados.

Dessa forma os povos e comunidades tradicionais passam a enfrentar no processo de conhecimento e reconhecimento, dos limites de sua consciência de suas fronteiras, podendo legitimar suas lutas, seus espaços, suas histórias, construindo, assim, a identidade de seus territórios, de suas organizações políticas contra seus antagonistas.

As crises de pertencimento geram problemas acerca das definições de tais territórios, conseqüentemente, de suas identidades, pode gerar anseios promovidos por seus antagonistas, mas as lutas ressaltam o desejo coletivo de busca de interesses, de novos interesses e que se renovam ao longo de suas próprias histórias.

2.3 Unidades de mobilização e a conquista da terra

Nos *conflitos* agrários da região do Médio Mearim da década de 1980-1990 percebe-se outro processo que acontece concomitante: a mobilização dos agentes sociais. Tais mobilizações vão desde a quebra de coco de troca de dias, os *mutirões* para pagamento de advogados que defendiam as causas dos trabalhadores ou mesmo quitar o sindicato dos envolvidos na luta, até os clubes de mães, grupos de jovens e as entidades: *as unidades de mobilização*.

No *mutirão*, enquanto as quebradeiras de coco entravam e quebravam o coco, os trabalhadores faziam a vigília para que não fossem surpreendidas pelos *vaqueiros*. O que era quebrado servia para pagamento das mensalidades atrasadas de sócios do Sindicato de Trabalhadores Rurais, a fim de terem direito de voz dentro do movimento sindical e exigir ajuda externa na mediação dos *conflitos*. Ou servia, ainda, para pagar passagens dos agentes sociais em reuniões com os órgãos do Estado, bem como o pagamento de advogados para defende-los.

Tais *unidades de mobilização* são as relações comunitárias existentes na região. Os agentes sociais passam a pensar em uma unidade política e de bem coletivo que afirmam questões territoriais, identitárias em um processo mobilizatório contínuo e situacional. Outro elemento elencado neste debate é que se tratam de *grupos subalternos* e, necessariamente, precisam emergir e utilizam-se em *unidades de mobilização* para tanto. De acordo com o pensamento de Spivak (1985) os agentes sociais se tornam insurgentes de uma situação de conflito das quais se articulam em estratégia de mobilização.

No depoimento de dona Diocina Lopes dos Reis percebe-se que as quebradeiras de coco babaçu pensavam em questões maiores além da luta pela preservação das palmeiras, e na forma de pensar a mobilização contra o Estado:

A outra coisa foi na questão ambiental, porque a nossa sustentabilidade era as palmeiras de coco babaçu, essas estavam sendo tombadas, e a gente como não tinha tanto apoio dos poderes e a lei estava no papel, mas não era executada, como nunca foi, a gente faria o abaixo-assinado dentro da comunidade pra gente questionar e brigar pra que não fosse devorado todas as palmeiras, a gente encontrou muita represália na comunidade, contra isso daí, meio mundo de quebradeira de coco que me ameaçava, era aquela coisa (Informação fornecida por

Diocina Lopes dos Reis. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

As *estratégias de mobilização* levam em conta os “novos movimentos sociais” estudados por Hobsbawm (2013) e esclarece que existe um critério organizativo nos agrupamentos por reivindicações coletivas de caráter ambiental, de gênero e com ligações a situações bem locais. A pauta dos agentes sociais gira em torno das situações conflitantes e na organização de uma existência coletiva.

A mobilização política também está presente diante dos *conflitos* de acordo com a ampliação dos tipos organizativos e a necessidade de uma afirmação identitária. Essa junção da capacidade de mobilizar em prol de um bem coletivo e as situações conflitantes empoderam uma força social de fronteiras da autoidentidade, numa mobilização constante.

O que se entende do processo de organização das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais é que a própria mobilização –seja ela política, coletiva, em unidades - é uma estratégia na luta contra seus antagonistas. Reforçando assim, o poder de reivindicações junto ao Estado e principalmente com os grandes proprietários de terra na região do Médio Mearim.

Almeida (2008, p.30) explica que as identidades coletivas são redefinidas de acordo com as situações e, no caso das quebradeiras de coco babaçu, com os *conflitos*:

Neste sentido a noção de “tradicional” não se reduz à história, nem tão pouco a laços primordiais que amparam unidades afetivas, e incorpora as identidades coletivas redefinidas situacionalmente numa mobilização continuada, assinalando que as unidades sociais em jogo podem ser interpretadas como *unidades de mobilização*. O critério político-organizativo sobressai combinado com uma “política de identidades”, da qual lançam mão os agentes sociais objetivados em movimento para fazer frente aos seus antagonistas e aos aparatos de estado.

A relação de interesses pela terra, seja dos trabalhadores e quebradeiras de coco babaçu, seja dos *fazendeiros* e latifundiários ou mesmo o Estado, reflete a ideia de expropriação tratada por Marx. Entende-se que “a expropriação do povo do campo cria, diretamente, apenas grandes proprietários fundiários (Marx, 1985, p. 280). Na região do Médio Mearim, onde um modo de sobrevivência foi questionado e a necessidade pela terra para trabalhar e coletar o coco babaçu fazem parte da vida dos agentes sociais, criam-se resistências organizadas. Isto percebe-se nos depoimentos de quem está na luta:

E também nessa longa trajetória de vida eu sempre procurei a viver da melhor maneira possível, sempre concentrando, me reajutando, me ajuntando com outros

grupos, nessa grande e longa caminhada que é a gente teve. E quando eu cheguei nessa comunidade eu já era uma pessoa que já era envolvida no movimento, na igreja, porque todos os lugares que eu passei, eu participei da igreja (Informação fornecida por Nazira Pereira da Silva. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

A luta pela terra torna também uma estratégia de mobilização dos agentes sociais, no sentido de fortalecer o poder de suas reivindicações, sejam elas pelo direito a terra, pelo acesso aos babaçuais ou por sua preservação. Temos aqui uma heterogeneidade de reivindicações e das estratégias e que intensificam o poder de intervenção junto ao Estado, pois são legitimados por todo um grupo social.

Portanto não convém dizer que há um modelo de mobilização, tendo em vista que as estratégias variam constantemente de acordo com os tipos de conflitos enfrentados e as situações passadas pelos agentes sociais. Como no caso específico do mutirão, em que as mulheres quebravam coco babaçu nas propriedades de acesso proibido, com a ajuda dos homens.

A mobilização em Associações de Assentamento predispõe de um elemento político e burocrático nos embates com o antagonista. Assim as *estratégias de mobilização* variam de acordo com as situações vividas e os conflitos enfrentados. As associações ganham uma certa burocratização por terem a necessidade de ter um cadastro em nível de Estado, passando a reger-se por critérios estabelecidos pela máquina estatal.

Outra *estratégia de mobilização* utilizada pelas quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais é a ligação com a Igreja Católica, através da Vice-Província Franciscana da Diocese de Bacabal – na região do Médio Mearim – que acompanhou, apoiou e financiou algumas ações, como se percebe na entrevista:

A guerra foi pesada em Lago do Junco, mas aí a guerra de Ludovico foi uma das que mais pesou, mas foi resolvida. Mas por causa de que? Que eu por conhecer um pouco do evangelho que eu aprendi, onde nós decidimos, foi eu fiz com que o Dom Eriberto mandasse o Sandro Macedo (advogado) a defender o Ludovico, o advogado mais de peso do Maranhão. Eu foi que fiz isso. Eu estava em Bacabal uma vez, naquela época devido a luta, tinha aquelas pessoas que mais eles olhavam, que mais eles tinham ódio e eu era um deles e aí o Frei Eriberto me chamou atenção, era o chefe da vice-província, lá dentro do gabinete dele e me perguntou o que eu achava da luta do Ludovico, eu disse que achava correto. Mas como você acha correto que aquele povo não mora dentro da área? Eu digo, mora não, mas a primeira é que aquelas terras os trizavôs deles foi que amansaram elas, aí vem os avôs, vem os bisavôs, vem os avôs, vem os pais velhos que já formam, então eles que amansaram ela. A segunda é que Deus disse assim: a minha terra não pertencerá aos estrangeiros. Agora eu vou lhe fazer uma pergunta: quem é que é estrangeiro dessa terra lá? É quem mora com 1km de distância, que trabalha

dentro dela ou quem mora com 40 km? Ele disse que é quem mora com 40 km. Então o Coutinho é estrangeiro de lá. Eu digo, tem outra, aí é a construção de Jesus Cristo e tem a dos homens, e ele disse, qual é a dos homens? Eu digo: lei da reforma agrária. Primeiro não pode entrar na reforma agrária numa terra que seja menos de 500 hectares de terra, a segunda é que o estatuto da terra diz assim: o agricultor terá direito ao seu patrimônio e na sua colônia de trabalho. E lá não tem nem ponto nem vírgula pra dizer qual instancia de trabalho não. Tá dizendo na lei desse jeito. Agora o que tá restando Frei Eriberto é vocês liberar o doutor Sandro. Ai ele disse assim: Antônio você vai lá? Vou quase todo dia lá. E como é que você vai? Eu digo, eu vou por dentro do mato, ninguém me paga. E ele disse, você quer ir lá hoje? Vou sim, só que acho bom você ir lá também. Ai fomos umas duas horas da tarde e quando nós descemos no Ludovico estava um monte de homem, aí nós fomos pra igreja com o povo. Ai quando terminou o padre disse que o Sandro estava liberado (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

O processo de luta é definido por Seu Antônio Leite como “guerra” e no segundo capítulo tratarei com mais veemência sobre este termo. A outra expressão usada por é *estrangeiro* que nos remete a quem é de fora e relaciona com grandes proprietários de terra, sendo eles os estrangeiros que se apossam da terra de quem tem raízes no local.

Destaca-se ainda o interesse pelas leis, neste caso a Lei da Reforma Agrária nº 4504, de 30 de novembro de 1964²⁸ a qual se faz referência, o amparo legal e a necessidade de um advogado para garantir a posse da terra pelas quebradeiras de coco e trabalhadores rurais. O que se percebe é que a Igreja Católica burocratiza uma necessidade dos agentes sociais e resolve dar apoio.

Pensadas de várias formas as *estratégias de mobilização* das quebradeiras de coco babaçu e dos trabalhadores rurais se intensificam ou se reordenam de acordo com as situações pelas quais passaram e passam. O interessante deste estudo está não somente nas formas de mobilização e organização, mas também na necessidade de organiza-se num modelo de educação para apropriação do conhecimento de leis, direitos e deveres, tendo em vista o não acesso à educação formal oferecida pelo Estado na época. Ou seja a educação dos agentes sociais torna-se necessidade.

2.4 Educação e as estratégias de organização política

²⁸ Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dão outras providencias. Sancionado pelo então Presidente da República Castelo Branco.

O surgimento dos novos movimentos sociais na década de 1980-1990, associado ao estudo sobre as estratégias e *unidades de mobilização* de povos e comunidades tradicionais, no processo de luta pela terra na região do Médio Mearim, carece de uma análise para se perceber que a Educação não foi tratada apenas como uma estratégia de luta e não apenas para os filhos das quebradeiras de coco babaçu e dos trabalhadores rurais. Nos anseios dos movimentos sociais instituídos nesse período reforçaram-se muito as capacitações, as formações, as conscientizações e as sensibilizações.

Pensar o movimento social como formado por agentes de classes ligados a ações conflitantes, num processo de luta constante, não é suficiente. Levo em consideração neste trabalho as várias *unidades de mobilização*, suas formas de organização e níveis de autoidentidade, as lutas com seu antagonista e os conflitos contra a burocratização ou controle estatal (TOURAINÉ, 2002).

No berço da criação das *unidades de mobilização* e, posteriormente, entidades burocraticamente legalizadas, consideram-se alguns elementos importantes, dentre eles, os motivos de organizar-se em cada etapa. O que trago aqui é uma análise do processo inicial da visão dos agentes sociais e levo em consideração a articulação dos movimentos sociais como uma estratégia mobilizatória e reivindicatória num período conflituoso.

A ideia não é tratar ou identificar aqui quando a educação tornou-se importante para as quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais e passou a ser objeto de luta também. Mas entender os processos educativos que os próprios agentes passaram em suas trajetórias de luta pela terra e criação dos movimentos sociais. Durante a pesquisa percebi três momentos distintos a se destacar.

Inicialmente intenciona-se a *conscientização*²⁹ dos agentes sociais da necessidade de ter políticas públicas básicas para se viver numa determinada localidade, da consciência das famílias pela mobilização em grupos e do Estado enquanto executor de direitos, como destaca a fala de dona Diocina Lopes:

A partir daí eu passei a ser, assim, representante de clube de mães, passei a ser representante de uma associação de assentamento, passei a ser representante da associação de mulheres a nível de município e também trabalhei 10 anos voluntariamente na pastoral da criança, ajudando a conscientizar as nossas próprias companheiras com a questão de leite materno, do soro, pra tirar as crianças daquelas mortandades infantil que tinha de primeiro, que graças a deus foi uma das conquistas muito boa pra nós, porque acabou a mortandade de criança com essa

²⁹ Para os agentes sociais a ideia de *conscientização* está associada a forma como educar as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores rurais no âmbito social, econômico, político, cultural e ambiental reforçando os princípios estabelecidos pela vivência em comunidade e nos movimentos sociais.

luta que nós tivemos e assim, eu passei a ser a representante da AMTR, que é a Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais. Não foi muito fácil pra mim porque os companheiros que a gente tinha, que é o marido, que a gente poderia considerar como uma pessoa que desse um apoio e tudo, mas não dava apoio pra gente. Ai era muito sofrido a situação pra mim, porque era uma batalha pesada dentro de casa, uma luta muito forte dentro aqui de casa que eu tive com o marido que eu tinha, pra ele se conscientizar que era esse caminho que nós tinha que ir. Lutar pela melhoria de vida, pelas uma moradia, lutar pela conscientização dos próprios representantes do município, do estado e de tudo. Mas tudo isso ele era contra. E ai quando eu digo que a minha luta ela partiu de dentro de casa, tive que lutar muito contra o machismo do marido que eu tinha, e pela educação dos meus filhos e a saúde, graças a deus eu atravessei essa etapa. A gente começou a lutar na comunidade, tentando conscientizar o nosso povo da comunidade a usar fossa e filtro, também não foi muito fácil (Informação fornecida por Diocina Lopes dos Reis. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

Destaco duas formas de articulação: o clube de mães como forma inicial de articulação das quebradeiras de coco babaçu e espaço de “conscientização³⁰” e posteriormente sendo a base de articulação da Associação das Mulheres Trabalhadoras Rurais³¹ (AMTR). A segunda forma de articulação são as associações de assentamentos, associação de mulheres e a pastoral da criança³² que agia diretamente nas comunidades na ‘conscientização’ das famílias sobre o aleitamento materno, uso de filtro e fossa séptica, criação de animais soltos, uso do soro caseiro e a redução da mortalidade infantil, considera-se ainda como uma forma de articulação e mobilização das famílias por se tratar de uma atividade feita corpo a corpo, mas ligada à Igreja Católica.

Mesmo sendo a pastoral da criança uma entidade confessional considero-a uma forma clara de unidade de mobilização, isto porque estão demonstrados os interesses coletivos e a heterogeneidade de intervenção diante o Estado. Outro elemento a ser elencado é o papel e influência dos sindicatos e da Igreja Católica,

Na época era mais o sindicato e a igreja mesmo, naquela época de 80, era o sindicato e a igreja católica mesmo que fazia esse trabalho de conscientização das comunidades na questão da luta pela terra, mas é assim a escola teve um papel

³⁰ Tendo em vista o destaque dado pelos agentes sociais para o processo de conscientização dos componentes dos assentamentos ou de terras conquistadas e representa aqui um dos processos de educação usado pelas *unidades de mobilização* para organizar as quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais.

³¹ Associação criada para representar legal e burocraticamente as quebradeiras de coco babaçu dos municípios de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues em 1º de maio de 1989. Com a função de reivindicar nas esferas públicas governamentais burocráticas o acesso aos babaçuais e o desmatamentos das palmeiras.

³² A Pastoral da Criança, foi fundada em 1983, é um organismo ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que trabalha com a organização de comunidades, com a função de orientar e acompanhar as famílias sobre aleitamento materno, gravidez, prevenção e saúde, cidadania e educação. As lideranças voluntárias estão presentes em todo o Brasil e ainda em 17 países da África, Ásia, América Latina e Caribe.

assim mais educativo junto com o sindicato (grifo meu) (Informação fornecida por Matias Sousa Nascimento. Município de Poção de Pedras - MA, fevereiro de 2014).

Assim a própria articulação das quebradeiras de coco babaçu e dos trabalhadores rurais em *unidades de mobilização* ou em movimentos sociais, ou até mesmo nas instancias sindicais e religiosas, já existia um processo sutil de educação. Isto implica que no processo de luta pela terra necessita-se de um modelo educativo para preparar os agentes sociais para articular-se em prol da mobilização por direitos.

O processo educativo que se segue é chamado pelos agentes sociais de “formação e capacitação”. Com a criação dos movimentos sociais e entidades, após a luta pela terra, as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores rurais se viram diante de uma nova fase de organização em busca de direitos e melhorar o território já conquistado.

Como se percebe nos depoimentos de seu Antônio Vieira, quando questionado sobre o que mudou na vida dos agentes sociais:

Rapaz o que mudou na minha vida foi muita coisa, porque mudou a maneira como eu trabalhar, como preparar a terra mudou, o meu relacionamento com as pessoas mudou muito também através desse trabalho e das **formações que a gente participou** e o que eu vejo que todas as famílias que fizeram ou que faz parte desse projeto mudou (Informação fornecida por Antônio Vieira da Silva. Município de Vitorino Freire - MA, abril de 2015).

A formação e a capacitação são os cursos sobre temáticas relacionadas ao meio ambiente, relações de gênero, política, identidade étnica, cooperativismo e associativismo. Tais elementos sejam mais no intuito de sensibilizar as lideranças³³ sobre como lidar com os debates travados dentro e fora dos movimentos sociais.

Dona Antônia Brito também esclarece como se deu o processo de formação de lideranças na região do Médio Mearim, tendo em vista que a preparação dos agentes para estar à frente dos movimentos sociais não se faz na educação formal.

Porque é assim, quando passou os *conflitos* de terra, o pessoal que assumiu as diretorias, foi poucas pessoas, e é tão tal que até hoje aqueles que já estão na idade demais saíram e se afastaram. E os que estavam mais novos ainda permanecem porque foi outra **formação** pra eles. Porque as pessoas que se tornaram **lideranças eles não se capacitaram nas escolas famílias**, mas que eles foram procurar **outros meios de formação**, como a “Realidade Brasileira”, uma serie de gente que

³³ O termo liderança será utilizado como os agentes sociais o empoderam. Nas palavras de Dona Antônia Brito “são as pessoas que tocam o movimento” e que na prática não passam por uma formação específica”.

participou (Informação fornecida por Antônia Brito de Sousa. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

O depoimento do senhor Matias Sousa mostra que o próprio movimento social propusera os cursos de formação e capacitação e diz que “foi onde eu vi a Vice-Província junto com a UAEFAMA propôs um curso de capacitação pros diretores das escolas do Maranhão, não foi só pra de Poção, **o curso de capacitação pra diretoria**, já tinha várias escolas né” (grifo meu) (Informação fornecida por Matias Sousa Nascimento. Município de Poção de Pedras - MA, fevereiro de 2014).

Pode ser que as reais intenções era preparar as lideranças para outros processos de lutas que viriam posteriormente, mas para se tornar uma liderança perpassa as barreiras de formações e capacitações. Mais adiante na análise percebe-se que o próprio engajamento, a confiança dos demais agentes e a forma como lida com todas as questões envolvendo a luta é que definem uma liderança.

Assim tanto o espaço de educação, seja por conscientização, formação ou capacitação não se identificam com a educação formal, a intenção aqui também não são faz comparações nem diferenciações. O que se ressalta é que no bojo do debate da educação formal muito dependeu da mobilização das quebradeiras de coco babaçu e dos trabalhadores rurais como se ver no depoimento:

Ai graças a reivindicação do povo, eu participei de várias manifestações, onde nela falava da educação, através do conselho nacional, da ASSEMA, da AMTR, que a AMTR lutava, ela entrou pra lutar pela saúde, pela educação que hoje, se a gente disser que aquele primeiro colégio trazido pro Centro do Aguiar, foi um projeto muito questionado pela AMTR, e que ele era pra se no Ludovico e que lá foi visto que era mais central e veio pra lá. O nosso filho não tinha esses colégios e quando nossos filhos saiam da quarta série, era como se eles ficassem ali e pronto, parou, não tinha mais pra onde ir (Informação fornecida por Antônia Brito de Sousa. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

Se considerar que existe uma educação formal e que no período de luta pela terra coexistiram formas variadas de educar os agentes sociais, ainda faz parte do rol de lutas dos movimentos sociais, pois:

Foi exatamente por causa da deficiência da educação pública porque se tivesse uma educação pública adequada, que desse acesso a população de modo geral, não havia nenhuma necessidade da gente criar a escola família agrícola, que é a *Pedagogia da Alternância* (Informação fornecida por Antônio Vieira da Silva. Município de Vitorino Freire- MA, abril de 2015).

Acrescentando às tramas de organização em grupos e movimentos sociais e a relação com a Educação, pode-se entender a formação, capacitação ou conscientização das lideranças um eixo transversal as questões de gênero, geração e etnia e meio ambiente, como afirma dona Nazira Pereira da Silva, assentada, fundadora da Escola Família Agrícola de Lago do Junco e da ASSEMA:

Olha meu primeiro contato com escola família foi quando eu decidi, a gente decidiu aqui, nós comunidade que iria um grupo de pessoas dessa comunidade pra escola família de Poção de Pedras (primeira Escola criada no Maranhão), então foi o primeiro contato que a gente teve, porque até lá nós não conhecia, quer dizer eu não conhecia, a história das escolas famílias. Então a partir daí que eu coloquei meu filho lá aí fui começando a participar, e fui vendo a importância, as vantagens, o desenvolvimento e a gente foi criando um elo muito forte. E que aí vinhamos depois disso a luta (pela terra), e que essa luta só veio a fortalecer e daí no início que passou essa luta a gente começou já a pensar em criar também uma escola família no nosso município (Informação fornecida por Nazira Pereira da Silva. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

Outro fator importante percebido foi o processo de organização em associações e cooperativas que se dá numa situação de opressão sofrida pelos trabalhadores rurais e quebradeiras de coco babaçu, seus direitos infringidos e seus territórios reduzidos, resultando em conquistas como a os assentamentos, leis de preservação dos babaçuais e políticas públicas voltadas a estes povos. Considero que o fator educação nos movimentos sociais é um item que reforça o processo de luta, seja pela terra ou outros direitos a serem conquistados.

O processo de conquista da luta está para além da conquista do espaço física ou do território e associa-se a melhoria da qualidade de vida, da busca das condições mínimas de sobrevivência. Assim a luta muda de local e o enfrentamento passa a ser outro, pois a insurgem da condição de *colonialidade* no intuito de tornar os embates com o Estado mais qualificados.

Quando se trata da dinâmica da luta, chega um momento que a luta – não é que ela saia, porque os conflitos continuam, o confronto continua – mas tem outro lado do processo de luta que é a burocratização. É quando a luta consegue se organizar em cooperativas formaliza a organização (política e economicamente) e isso exige outro quadro de militantes, mais qualificados pra poder dialogar com as empresas internacionais, com o governo. Talvez tenha sido isso que levou a investir na qualificação, porque chega um ponto que entra num processo de dependência, de equipe técnica qualificada externa (ARAÚJO, 2013)

Quando as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores se percebem como protagonistas de sua história se veem diante de outras lutas:

Era gente, era lavrador apanhando e morrendo, sendo preso, sendo enterrado vivo. E eu já tinha tomado uma decisão diante do trabalho da comunidade, eu descobri que eu não podia mais parar, era uma luta com objetivos que cada vez que eu levantava os olhos eu via a necessidade maior de continuar na luta (Informação fornecida por Antônio Vieira da Silva. Município de Vitorino Freire- MA, abril de 2015).

É importante ressaltar que a luta pela terra e educação, podem ou sugerem, um fortalecimento do processo de conquista de políticas públicas, como saúde, infraestrutura, lazer, moradia; tais lutas também são acionadas em um determinado tempo e tornam-se chave para a descolonização das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais, mas sem deixar a terra e suas identidades já pensadas.

Percebe-se como se dar a dominação na questão da *colonialidade* e uma insurgência a esse domínio. Então a voz subalterna enfrenta a luta pra sair dessa condição subordinada. E de repente o investimento nas escolas pode ser uma estratégia dessa voz, dita subalterna, uma estratégia que estão assumindo pra sair dessa condição de subalterno. Sai da subalternidade pra se tornar sujeito de fala, de poder de voz, que de fato acontece com as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores rurais do Médio Mearim.

Ressalto ainda que as Escolas Famílias Agrícolas em seu processo de construção tinha uma posição de negação do Estado e se colocava como uma outra possibilidade de pensar a educação, fora dos princípios reconhecidos pela burocratização estatal.

3 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E SEUS CAMPOS DE LUTA³⁴

A Proposta neste capítulo é tratar da trajetória da construção das Escolas Famílias Agrícolas na região do Médio Mearim e suas coincidências com o processo de luta pela terra. Sabe-se que a ideia originária da *maison*³⁵ francesa foi pensada no período entre guerras mundiais e de disputa por poder em que a França participou da primeira e da segunda Guerra Mundial (1915-1945).

A análise da dinâmica das Escolas Famílias Agrícolas requer um entendimento e/ou uma reconstrução de conceitos básicos a serem tratados neste capítulo e que passaram por um processo de naturalização e foram reproduzidos como algo único e perfeitamente replicável desde o século XX. Nesse debate há ainda uma necessidade de trazer as várias posições sobre os conceitos perpassando do mero caráter histórico remontando os significados para além de aspectos semióticos (SPIVAK, 1985).

Numa perspectiva dialética de análise dos conceitos e privilegiando a dinâmica de formação dos conceitos, trago, neste capítulo, autores como GIMONET (2007) que analisa construção e a compreensão das EFA's, GARCIA-MARIRRODRIGA (2010) que trata há muito da *Pedagogia da Alternância* e seu desenvolvimento e disseminação e DE BURGHGRAVE (2011) e CALVÓ (1999), que analisam o papel e relação da educação diferencia com os movimentos sociais.

Além desta perspectiva, analiso as EFA's não apenas como um modelo de ensino aplicado em vários países e escolas, mas como um elemento de ressignificações para quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais. Outra intenção aqui é observar os campos

³⁴ A noção que caracteriza a autonomia de certo domínio de concorrência e disputa interna. Serve de instrumento ao método relacional de análise das dominações e práticas específicas de um determinado espaço social. Cada espaço corresponde, assim, a um campo específico – cultural, econômico, educacional, científico, jornalístico -, no qual são determinadas a posição social dos agentes e onde se revelam. A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objecto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades (BOURDIEU, 2010 p. 27).

³⁵ A primeira experiência das *Maison Familiales Rurales* (MRF) surgiu em 1935, na França, tinha quatro estudantes homens e aconteceu da seguinte forma: os jovens ficavam reunidos por uma semana em estudos num local apropriado (Casa paroquial do Padre Abbe Granereau). E, por três semanas, permaneciam na propriedade familiar (GIMONET, 2007).

de lutas acerca de tais conceitos, como: a comunidade; família; as *unidades de mobilização*; e a educação familiar agrícola.

A primeira parte deste capítulo traz a conceituação do que é uma escola família agrícola na concepção dos alunos, *monitores*, quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais na tentativa de compreender o que foi que os movimentos sociais interpretaram para poder criá-las diante dos *conflitos* agrários da região. Debato ainda a percepção correlata da idealização de uma *escola diferenciada ou de um ensino diferenciado* nas perspectivas das narrativas, na visão dos filhos/alunos, *monitores*, pais e mães e diretores das associações.

Em seguida, analiso o que levou as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores rurais a pensar em um modelo específico de ensino para seus filhos. Neste foco, com as primeiras adaptações na região do Médio Mearim, levo em conta os apoios, as dificuldades, além dos ideais de consenso sobre escola, família e agrícola. Trago o debate de *dissenso* (RANCIÉRE, 1996) e *disciplina* (FOUCAULT, 1987) dialogando com os processos de criação das Escolas Famílias Agrícolas, além de entender as relações da Igreja Católica com os movimentos sociais ligados as Escolas Famílias Agrícolas, com o foco pretencioso da análise da gênese social dos conceitos referenciada aqui por Foucault (2000) e Bourdieu (2010), pois se dá a partir de realidades estudadas.

Debato, ainda, a trajetória das Escolas Famílias Agrícolas e os conceitos para cada elemento de acordo com a posição social dos agentes: alunos, *monitores*, pais e diretores das associações. A relação com as questões do Estado estão inclusa nos debates desde as narrativas dos agentes sociais. Neste contexto o foco principal é perceber os campos de lutas, religião, família, *unidades de mobilização* e autoidentidade.

3.1 Escola Família Agrícola: concepções e princípios

Para iniciar o debate sobre a trajetória das Escolas Famílias Agrícolas parto das narrativas que apontam para o fato da importância da história. Isto porque, neste contexto, o foco principal são as relações estabelecidas com os campos de lutas que se apresentam no campo da religião, família, *unidades de mobilização* e afirmação de identidade das quebradeiras de coco babaçu e de trabalhadores rurais. A importância histórica para os agentes sociais está também na relação com as questões do Estado.

O senhor Antônio Leite, da Comunidade de Centrinho do Acrísio, fundador e diretor da Escola Família Agrícola de Lago do Junco onde seus filhos estudaram, recorre a origem na sua conceituação sobre EFA:

Ai me liberaram e eu fui e falei assim: que as escolas famílias, elas deviam ter uma placa de história, da origem da escola família lá na França, que foi onde surgiu a primeira, mas ninguém vê. No Pau Santo teve a faixa de 20 e tantos jovens que se formaram e eu fui convidado e eu fui, quando cheguei lá fui chamado pro palco umas 3 vezes. Ai numa delas eu falei esse mesmo assunto, que as escolas famílias têm uma história e então ela devia ser divulgada mais, mas não, não está sendo divulgada (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

O que se fica evidente no depoimento é a importância do resgate histórico, não puro e sem o contexto social, mas a compreensão de que a história é um elemento importante no pensamento dos agentes sociais quando se trata de Escola Família Agrícola desde sua origem. Em meu período na EFA de Lago do Junco recordo-me de várias vezes fazer estudo e pesquisas sobre esse tema. Observei que a questão da origem é sempre acionada pelos que vivem na região do Médio Mearim. Lembrar e reforçar sempre a história faz parte do processo de organização das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais e ajudou a pensar o movimento por uma educação dita diferenciada.

As discussões da trajetória da Escola Família Agrícola está associada a uma valorização da história e origem – assim como já exposto no início deste capítulo. As narrativas demonstram isso, sendo um elemento central para o conceito de *educação diferenciada*:

E assim se for pra mim dizer qual a diferença da escola pra hoje, ai também tem outra história. Porque pra mim naquela época o respeito, a consideração partia da necessidade e que hoje não tem mais essa necessidade (grifo meu) (Informação fornecida por Antônia de Brito Sousa. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

Antes de adentrar nas questões sobre como os agentes sociais definem a Escola Família Agrícola, faço uma reflexão sobre o modo como percebem, nas suas narrativas, o ensino diferenciado. Este estudo não tem a pretensão de comparar modelos educacionais e muito menos em caráter avaliativo, mas sim expressar os elementos elencados por pais, alunos, *monitores* diretores e sócios em suas reflexões sobre educação.

É necessário compreender o que são os *monitores* expresso pelos agentes sociais entrevistados, dentro da concepção de *educação diferenciada* e que é o responsável pela

educação e cuidado dos alunos no período em que estarão internos. Como explica o senhor Antônio Leite: “os *monitores* são os pais durante aqueles 15 dias... porque na escola eles eram os pais de acordo com o plano da escola” (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015). Ou seja, além de exercer a função de professor, a significação perpassa as barreiras de uma sala de aula e a responsabilidade é de cuidar dos alunos como filhos.

A participação das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais, no processo de construção das EFA's, se dá com administração das associação *mantenedora*³⁶. A escola é ligada e administrada por uma associação, é ela que define o caminhar do processo educativo, indica soluções a problemas que surgem e mantém as relações com o Estado.

Nas visitas de campo foi identificado que uma das bases das Escolas Famílias Agrícolas é a ideia de ter uma associação, formada por pais, mães, alunos e *monitores*, que guia os passos da escola, busca projetos de sustentabilidade, mantém relações com órgãos públicos e outros movimentos sociais. A articulação de uma escola é sempre precedida da criação de uma associação, mesmo sem a necessidade da legalização exigida pelo Estado. Mais tecnicamente é o que se chama de um dos pilares da *Pedagogia da Alternância*.

Inicialmente um ponto que precisa ser entendido é o significado de *Alternância*, que nas palavras do Senhor Matias Sousa, ex-monitor e fundador da EFA de Poção de Pedras, é:

Ai quando eles viram essa reportagem, aí o padre de novo ne, propôs ajudar eles na fundação dessa escola, neste tipo de escola, que era uma escola nessa metodologia, filosofia da alternância, quinze dias em casa, quinze dias na escola. Aí com isso eles foram visitar, essas escolas era no Espírito Santo, em Olivânia e na Bahia em Riacho de Santana. Então como eles decidiram, fundar essa escola aqui eles precisavam conhecer mais de perto como era que funcionava (Informação fornecida por Matias Sousa Nascimento. Poção de Pedras - MA, fevereiro de 2014).

A Alternância é considerada pelos agentes sociais como um elemento diferenciador das Escolas Famílias Agrícolas, significa que o aluno fica 15 dias interno na escola e 15 dias na sua família de origem. Representa ainda a utilização entre teoria e prática, mais precisamente tudo que o aluno aprendeu durante o período interno pode pô-lo em prática na família no restante do tempo. Assim as EFA's usam este mecanismo como forma dos alunos não se distanciarem do seu meio.

³⁶ O sentido de *mantenedora* tratado nas associações das Escolas Famílias Agrícolas é no sentido de ser a responsável por traçar passos, acompanhar o funcionamento, buscar projetos para a sustentabilidade, negociar com o Estado e dirimir sobre as questões pedagógicas e aplicação dos princípios da *Pedagogia da Alternância*.

Esse processo, demonstrado nas narrativas, é o que se chama de *Pedagogia da Alternância*. A sistemática utilizada nas Escolas Famílias Agrícolas é o de alternar o processo de aprendizado em dois períodos e locais diferentes: o da escola, chamado *Sessão Escolar* e o da família chamado *Sessão Familiar*. Ao ressaltar a importância da alternância para as EFA's o senhor Antônio Vieira justifica que é,

Porque o aluno fica duas semanas na escola e fica duas semanas em casa. Então durante o período que ele tá na escola, ele tá estudando e trabalhando e o período que ele fica em casa ele tá na alternância junto com a família e tá também fazendo seus trabalhos junto com a família e também com a comunidade (Informação fornecida por Antônio Vieira da Silva. Vitorino Freire - MA, abril de 2015).

Ainda sobre Alternância vale salientar que o Movimento dos Sem Terra (MST), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) se utilizam desta forma de ensino. O alternar significa para os agentes sociais o tempo não só de estudo, mas do retorno à comunidade, a igreja e a participação social.

Recordo-me que – quando aluno – sempre fui cobrado para fazer uma horta em casa, que eu fosse participar das celebrações e missas e participar das reuniões do grupo de jovens³⁷. Tudo isso sendo acompanhado e avaliado pelos professores da escola, que duas vezes ao ano vinha na minha família e, acima de tudo, atribuir uma nota: eis que possa ser a essência do alternar. A partir de um estudo secundário com trabalhos acadêmicos já realizados sobre a Escola Família Agrícola e *Pedagogia da Alternância* observei que tratam do alternar como base para esta forma de ensino e como a solução para os problemas educacionais.

Arrisco a dizer que no caso das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores do Médio Mearim a grande valia da alternância está na parte produtiva, pois a base econômica das famílias sendo a agricultura familiar e o extrativismo – todos os membros são importantes no processo produtivo. Assim, o período em que o aluno/filho estava em casa exercia as atividades ligadas a roça e ao *ajuntar* o coco babaçu.

³⁷ A classificação para ser considerado jovem, segundo o Estatuto da Juventude Lei de nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que institui os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o sistema nacional de juventude, em seu Art. 1º são considerados jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. Na região do Médio Mearim a organização dos jovens através de grupos articulados nas comunidades que são responsáveis pela aceitação de pessoas com idades inferiores e superiores a definida no Estatuto da Juventude. Não existe um critérios de classificação específico e comum a todos os grupos de jovens, sendo que a aceitação depende de cada realidade.

Outro elemento que pode ser importante na qualificação pelos agentes sociais do que é Escola Família Agrícola é quando se trata da rotina³⁸ do período interno, isso pode ser percebido no depoimento do Senhor Antônio Vieira, diretor da EFA de Vitorino Freire:

Na escola família ele tem um compromisso, e ele sabe a hora de levantar, ele sabe a hora de trabalho, ele sabe a hora de tomar o café, ele sabe a hora da oração, ele sabe a hora de ir pra sala de aula, ele sabe a hora do lanche, a hora do almoço, a hora do descanso, a hora do reinício das aulas, a hora do lanche, a hora dos trabalhos práticos na parte da tarde, a hora do lazer e a hora do jantar, e também o horário de dormir (Informação fornecida por Antônio Vieira da Silva. Vitorino Freire - MA, abril de 2015).

A disciplina aqui constitui um elemento que passa a sustentar a escola. É como se as escolas continuassem com um ambiente favorável as práticas de vigilância e isto o que se vê na organização dos espaços é o aproveitamento do tempo, que propicia a disciplina nas práticas coletivas, apropriação do corpo e do tempo do estudante. A disciplina se torna a forma estruturada e organizada das relações humanas por meio dos detalhes, os mínimos detalhes - os acordos, um calendário onde todos sabem a hora de tudo - formam a política de controle, usadas no sentido de garantir a “normalidade” do dia-a-dia. No pensamento sobre *disciplina* de Foucault (1987, p. 164 - 180):

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” [...] Por outros meios, a escola mútua também foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo; sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre; regulava o contraponto de operações feitas, ao mesmo tempo, por diversos grupos de alunos sob a direção dos *monitores* e dos adjuntos, de maneira que cada instante que passava era povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas; e por outro lado o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude.

O senhor Antônio Vieira chama de *compromisso* a ação do aluno saber e cumprir a rotina diária e descreve como se dá cada atividade, inclusive que há um horário específico para oração, três vezes por semana antes do café e antes de todas as refeições. Outro aspecto apontado por ele é que o aluno *sabe* cada momento do dia. A imagem abaixo demonstra isso:

³⁸ A questão da rotina suscitada aqui trata do dia-a-dia escolar dos alunos, há um quadro estabelecido em nível de organização interna para cumprimento de atividades por todos os alunos.



ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA	
HORÁRIO ESCOLAR	
05:45	– Levantar
06:00	– Tarefas
07:00	– Café
07:15	– Mística
07:30	– Sala de Aula
09:45	– Lanche
10:00	– Sala de Aula
11:30	– Almoço
12:00	– Tarefas e descanso
13:30	– Sala de Aula
15:00	– Lanche
15:15	– Trabalhos Práticos
17:00	– Lazer
18:30	– Jantar
19:30	– Sala de Aula
21:30	– Dormir(silêncio total).

IMAGEM 01: Quadro de tarefas diárias da Escola Família Agrícola de Vitorino Freire

O trabalho se divide em dois momentos: as tarefas, que são as atividades corriqueiras como varrer as salas, cozinha e corredores, lavar louças e preparar o café da manhã, cuidar da horta e das criações de animais. O segundo momento está relacionado ao trabalho, individual e coletivo, como preparar canteiros e plantações, regar plantas, colheita, plantio e preparação de solo e cuidados com os animais – preparar ração, cuidados com remédios e preparação de pastagem.

Além dos elementos elencados acima, tento tratar agora o que os agentes sociais consideram como “*educação diferente*”, nas palavras de Dona Diocina Lopes:

E também a questão da educação era uma das grandes batalhas nossas, de nós ter uma *educação diferenciada*, isso é uma das coisas que nós discutia muito, a educação diferente. O que se trata de uma educação diferente? Nós ter uma escola que pudesse capacitar nossos filhos pra que eles pudessem ver a nossa realidade: que era ajudar a ficar na comunidade; porque antes eles iam estudar só filhos de quem tinha condição mas de lá ele oh (gesto que indica ir pra mais longe) não voltava mais, não tinha mais nada pra nossa comunidade (Informação fornecida por Diocina Lopes dos Reis. Comunidade de Ludovico, Lago do Junco - MA, abril de 2015).

Neste sentido se pensa na Escola Família Agrícola como diferente no sentido do não distanciamento das pessoas do campo e neste caso perceber a realidade da região para a permanência dos filhos das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais nas áreas de luta. O que se coloca nas narrativas ainda é a possibilidade de ter os filhos capacitados – não apenas no sistema formal de ensino - para dar continuidade ao processo de conquistas iniciado por seus pais.

Subtende-se que a chamada “escola diferente” por eles era adequada a realidade vivida e específica da região do Médio Mearim tendo em vista que foi uma bandeira de luta dos agentes sociais. O outro ponto do debate está na relação do *ficar na comunidade* e que as diferenças financeiras decidiam os que saíam e os que ficavam, sendo: os que tinham posse procuravam estudo e os que não tinham, ficavam sem estudo algum.

Penso que o que as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores rurais consideram como escola diferenciada pode estar relacionada – ou não – a função dela. Consideram-se dois elementos: um é refletir quais os objetivos da Escola Família Agrícola e outro é pensar sobre a saída dos jovens das comunidades para estudar na cidade:

E a gente conseguiu, não foi uma coisa como sempre esperava, mas ganhamos alguma coisa com isso também, até porque não ficou todos os nossos filhos aqui, mas ficou uma parte também dando esse respaldo na própria comunidade buscando mais conhecimento e tentando trazer pra comunidade. Então isso uma das coisas muito boa que eu achei (Informação fornecida por Diocina Lopes dos Reis. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

Percebe-se que a iniciativa surge para solucionar dois grandes problemas: de um lado, as questões relacionadas ao ensino regular que, por ser direcionado para as atividades urbanas, levava os adolescentes camponeses a abandonar a terra e, de outro lado, a necessidade de fazer chegar ao campo a evolução tecnológica de que precisavam e fazer as adequações necessárias para que os jovens permanecessem no campo.

Outro pensamento acerca da saída dos jovens seria os que saíram do campo e como eles de certa forma contribuíram com a luta. Os espaços ocupados em outros movimentos sociais, em universidades e até em outras comunidades rurais.

Assim a ideia era criar uma escola adequada ao meio e à realidade daquela comunidade e que fosse capaz de desenvolver as potencialidades da juventude rural, proporcionando-lhes condições para terem uma vida digna no meio onde viviam, evitando assim, o êxodo individual desses jovens, que eram incentivados, desde pequenos a procurarem

melhores condições na cidade. Com um pensamento inicial de romper com a ideia do Estado Moderno.

O que diferencia esta chamada *Pedagogia da Alternância* de outras práticas (sem a necessidade de fazer comparações ou avaliação) é a preocupação constante em não permitir que os objetivos da formação integral se distanciem da realidade do aluno. E muito menos que os objetivos da escola se confundam com a simples saída dos jovens do campo, ou que seja mais condizente, digo, que o motivo de se pensar uma *educação diferenciada* seja uma forma de reduzir o efeito da saída dos filhos das quebradeiras e trabalhadores rurais para a cidade.

Outro elemento elencado pelos alunos e *monitores*, como diferencial é:

Tem várias diferenças, [...] aqui não, se fala assim é assim, depois vamos nós pode até ver na prática. Aqui também não é só aprendizado dentro da sala, vale também a participação, tem vários pontos que a gente desenvolve (Informação fornecida por Ranny Samara. Município de Vitorino Freire - MA, julho de 2014).

Nós estamos aqui pra orientar os alunos pra que ele não aprenda só aquele saber, esse que é o diferencial, não aprenda apenas o saber aquele construído em sala de aula, mas aquele do dia a dia, que ele vai usar na sua vida, saber relacionar, viver a entender as diferenças. Nós estamos aqui pra formar ele como um todo, cidadão com todas as suas qualidades uma pessoa na sociedade, uma pessoa boa na sociedade. A orientar eles na verdade, porque os pais já dão e ai aqui a gente orienta (Informação fornecida por Francisca Costa da Silva. Município de Vitorino Freire - MA, julho de 2014).

Aqui, na perspectiva dos alunos, o diferencial está na associação da teoria e da prática do ensino e na formação integral do ser. É como se o discente ao final do curso já naturalizasse e internalizasse o conceito de Escola Família Agrícola. Na percepção da ex-aluna e agora monitora Francisca Costa, tem a ver com a formação de *cidadãos* e para se tornar *uma pessoa boa na sociedade*, numa ligação forte com os desejos comportamento na comunidade, família e escola.

No que diz respeito ao possível comportamento dos alunos dentro e fora das EFA's é algo que os agentes sociais consideram diferente:

Então, é porque, exatamente essa questão da filosofia da escola, que é...eu sempre digo que a escola não ensina só a ler e escrever, mas ela ensina mesmo a ser cidadão, a questão da participação do jovem, a formatura como um todo, ser cidadão. É que você é...aonde você encontra um aluno de escola família, você logo, parece que já vem com a tarjeta na testa, porque ele é diferenciado, essa questão de se expressar, de pensar, e tem realmente a escola abre a visão, tem uma abertura maior, tem essa preocupação de inserir mesmo o jovem na sociedade (Informação

fornecida por Matias Sousa Nascimento. Município de Poção de Pedras - MA, fevereiro de 2014).

Assim é como se a parte comportamental do aluno, a forma de agir na comunidade e até na sua família e vida particular a Escola Família Agrícola influencia – não sei se cabe chamar de interferência! E mais profundamente usam uma *tarjeta na testa* que o coloca numa posição de destaque ou de visibilidade diante dos movimentos sociais, da comunidade e da família. Essa *tarjeta* é carregada da simbologia das EFA's e é como se reforçasse toda uma forma de ensinar, carregada uma história e difusão valores e cultura.

Para explicar os conceitos de Escola, Família e Agrícola tenho como base as palavras do senhor Antônio Rodrigues Leite, fundador da EFA de Lago do Junco e teve oito filhos estudando na *Pedagogia da Alternância*. Inicialmente o que ele diz ser Escola Família:

Porque que é escola família agrícola? Porque tem esse nome? Porque é uma escola, aí lá se torna-se uma família. Então por exemplo, eu já tive 08 nas escolas famílias agrícolas, mas lá eu só ia nas assembleias. Então os filhos ficavam lá 15 dias e o aluno, meus filhos, tinham que ficar lá e ser atencioso aos *monitores* e professores, mas eles também, os professores, são professor e monitor e são também pais (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

Ao se pensar a Escola Família Agrícola o senhor Antônio Leite deixa vestígios do que tenha sido o ideário dos agentes sociais fundadores desta *educação diferenciada* na região do Médio Mearim. Ou seja, uma forma de educar que a escola substitua a família e esta família seja capaz de sustentar-se da produção agrícola em uma dada propriedade. Assim, no processo de alternância, a importância dada a história e origem das EFA's, a visão de alunos e *monitores* sobre a teoria e prática e a fixação dos jovens no campo culminam com a forma de educar numa família ligada a produção agrícola.

3.2 A construção das Escolas Famílias Agrícolas no Médio Mearim

É interessante os vários contextos que levaram a criação de Escolas Famílias Agrícolas, especificamente na região do Médio Mearim, tendo em vista que a luta por terra indica que outros processos de conquistas e de melhoria das condições de vida aconteceram.

Penso e, levo em consideração todos os aspectos da dinâmica do movimento pela educação, das narrativas e as experiências vividas por mim como aluno, monitor e diretor de associação.

Os anos de fundação são muito próximos uns dos outros e a concentração desta pesquisa se dá em quatro dela: EFA de Poção de Pedras fundada em 1984, EFA Nossa Senhora de Fátima de Vitorino Freire fundada em 1989, EFA de São Luis Gonzaga fundada em 1991 e a EFA Antônio Fontenele de Lago do Junco fundada em 1995.

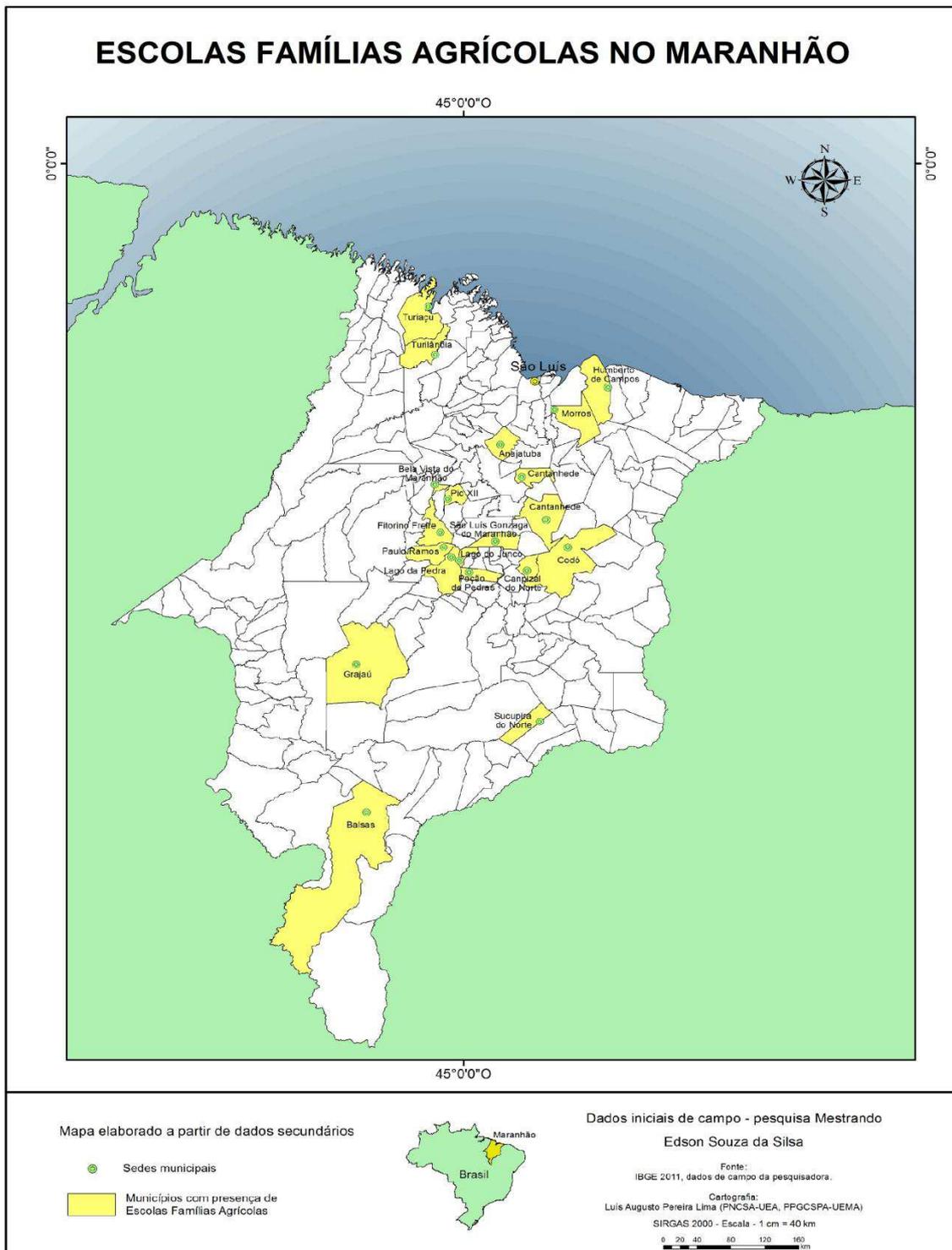
ANO DE FUNDAÇÃO DAS EFA'S NO MARANHÃO		
Nome da EFA	MUNICIPIO	FUNDAÇÃO
EFA de Poção de Pedras	Poção de Pedra	1984
EFA de Coroatá	Coroatá	1984
EFA Nossa Senhora de Fátima	Vitorino Freire	29.03.1989
EFA de São Luís Gonzaga	São Luís Gonzaga	18.03.1991
EFA Francisco das Chagas Vieira	Paulo Ramos	1994
EFA de Capinzal	Capinzal	Abril de 1995
EFA Antônio Fontilene	Lago do Junco	15.11.1995
EFA Rio Peixe	Balsas	11.10.1997
EFA Agostinho Romão da Silva	Lago da Pedra	02.09.2000
EFA Renato Geunipero	Anajatuba	30.05.2001
EFA Guajará	Turilândia	14.09.2001
EFA Nossa Senhora do Rosario	Morros	Fevereiro de 2002
EFA João Evangelista de Brito	Pio XII	15.11.2003
EFA Nossa Senhora Maria Rosa Mística	Sucupira do Norte	10.11.2003
EFA Arlete Rodrigues dos Santos	Cantanhede	28.12.2003
EFA Raimundo Araujo da Silva	Bela Vista	15.03.2004
EFA Irmã Rita Lore Wicklein	Codó	13.07.2005
EFA de Santa Cecilia	Turiaçu	03.03.2006
EFA de Grajau	Grajaú	2007
CEFFA Manoel Monteiro	Lago do Junco	Junho 2005
EFA de Humberto de Campo	Humberto de Campo	2009

QUADRO 1. Nome da EFA, município, no de fundação.

Este quadro foi montado durante a visita a sede da União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas (UAEFAMA), na cidade de Bacabal – MA. Ao tentar saber todas as EFA's acompanhadas pedagógica e administrativamente se percebe dois elementos: primeiro a abrangência territorial e a segunda os anos de fundação. Mesmo em anos diferentes ao que condiz a denominada região do Médio Mearim, a construção das escolas tiveram uma relação com a luta pela terra.

As EFA's visitadas dão base pra analisar ainda que a região do Médio Mearim o processo de organização de unidades de mobilização e movimentos sociais está inclusa no processo de construção de uma *educação diferenciada*. Os anos de fundação estão dispostos em ordem cronológica para evidenciar a proximidade e a influência da construção umas das outras, mesmo não sendo em outras regiões.

No mapa abaixo percebe-se a presença das Escolas Famílias Agrícolas no Estado do Maranhão e com foco principal na região do Médio Mearim, onde concentra a maior quantidade de EFA's criadas. Este elemento também é objeto desse estudo para tentar entender como e o que levou as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores a pensar a educação numa região – não apenas geográfica, mas social, econômica e cultural – onde se travaram fortes *conflitos* por terra.



MAPA 1. Escolas Famílias Agrícolas no Maranhão

O mapa demonstra como a relação de luta pela terra acaba por influenciar a criação de Escolas Famílias Agrícolas, principalmente na denominada região do Médio Mearim. Do total de EFA's construídas, boa parte encontra-se numa específica área geográfica. O fato é que o processo de articulação de tais *unidades de mobilização* perpassa as barreiras territoriais e

culturais, tendo em vista que as lideranças estavam presentes na construção de escolas do estado.

Para refletir sobre o que levou as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores rurais a pensar a Escola Família Agrícola como uma forma de *educação diferenciada*, reporto-me a minha trajetória como aluno e como monitor. Somente acionando a posição de pesquisador pude observar o que os agentes sociais que pensaram as EFA's na região do Médio Mearim nas bases das *unidades de mobilização* existentes e deram foco, além da luta pela terra, à educação.

Ao explicar a origem das EFA's, o senhor Antônio Leite explica:

Porque a escola família na França surgiu através de um jovem, o adolescente formou-se, terminou o primeiro grau aí o pai queria que ele fosse para a cidade e ele disse que pra cidade não ia não. Aí o jovem correu pra igreja pro padre, aí o padre disse: vamos formar uma escola aqui dentro. Então aí o padre muito estudado foi e tinha aquele *poderzinho* e criaram a escola família agrícola lá na França. E esse jovem formou-se lá e ele ficou na terra, trabalhando na terra e produzindo. Porque é técnico agrícola, só que hoje mudou pra agropecuária. Então assim, a origem da escola é pra isso. Então esse menino se formou lá dentro daquela escola também ficou trabalhando e produzindo (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

No resgate feito pelo seu Antônio Leite alguns fatores são destaque para adentrar e tentar entender o que levou a criação das EFA's, como: o jovem que havia terminado o ensino regular básico, a imposição pelo pai ao filho para sair para a cidade para estudar, o pedido de ajuda à igreja, a formação e permanência do jovem na terra produzindo. Assim não só de olho no objetivo da escola, mais profundamente para os agentes sociais, a origem leva em consideração estas expectativas.

Levando em consideração que as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores rurais iniciam uma luta de conquista de terra e saem exitosos, reflete-se, sobre isto, que é necessário produzir nela. A *educação diferenciada* e com o intuito de qualificar a produção agrícola e extrativista, não mais somente para as lideranças, e sim para seus filhos.

Outra lógica de raciocínio do por que se pensou as EFA's na região do Médio Mearim está ligada as representação campo x cidade e a influência de cada um na vida dos jovens que migravam para estudar. Observe os destaques no depoimento de dona Nazira Pereira da Silva:

Porque na época o que fez a gente pensar e com o reconhecimento das escolas famílias que fez a gente pensar em ter uma escola aqui foi a necessidade que a gente tinha de colocar nossos filhos pra estudar sem sair de casa, sem ser preciso

destacar pra ir pra fora, pra longe. É nós sempre quando sentava a gente discutia e visava muito aquela parte, quando o filho da gente saí de casa pra estudar fora de casa, ele se afasta da família e muita das vezes ele cria um novo habito de vida, que na época tinha deles que quando chegava a voltar em casa, ele vinha num orgulho tão grande que as vezes ele quebrava aquele elo que tinha com a família e se tornava uma pessoa orgulhoso, avarento, porque ele não conhecia a cidade e tinha conhecido achava que aquilo ali era o céu aberto (Informação fornecida por Nazira Pereira da Silva. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

O que se chama de *orgulhoso* são os filhos das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais que vão para a cidade e perdem o vínculo com o campo, muda de comportamento e não valoriza mais a vida camponesa. Este elo ressaltado no depoimento é a mudança de vida e a diferenciação do campo para a cidade. A preocupação dos agentes sociais em pensar uma *educação diferenciada* era – e é o caso seja mais pertinente – evitar esse contato de seus filhos com a vivência na cidade e assim cortar esse *orgulho*.

Ligada a esta questão o processo de saída da mulher e do homem acontece de forma diferente, como vê-se no depoimento de dona Nazira Pereira:

Quando era mulher, às vezes, pra lá era iludida a cair na prostituição, quando era homem criava esse orgulho de as vezes até negar que era filho de um trabalhador rural. Então isso que fez nós discutir e procurar a ter no nosso município uma escola dessas, pela valorização que ela dá para os alunos, para os pais, para aquele reconhecimento que eles repassam pros aluno da sua realidade, que educação além do ler e escrever, também na prática (Informação fornecida por Nazira Pereira da Silva. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

Os jovens que vinham morar na casa de uma família ou outra pra poder estudar na escola e tinha, aconteceu duas coisas desagradáveis: uma era a facilidade da prostituição as vezes até o pessoal da casa, o senhor da casa acabava, ah essa menina ta aqui, no caso da menina não sabe quando era menina e outra era, seja homem seja mulher, o distanciamento total da roça, da zona rural (Informação fornecida por Jorge Rosa Lima. Poção de Pedras - MA, fevereiro de 2014).

No caso das jovens mulheres, outro efeito causado com sua saída para a cidade era morar nas *casas de famílias* e mais comumente na casa de “compadres” ou parentes que moravam na cidade. A forma de pagamento de suas despesas se dava por meio de serviços domésticos, cuidando dos filhos do dono da casa, no período que não estaria estudando. Muitas vezes os casos de prostituição aconteciam dentro das casas.

Nos dois casos de saída dos jovens para estudar na cidade, além da obrigação de morar para tal, só iam os que tinham condições financeiras de se manter. O pensamento de criar as Escolas Famílias Agrícolas na região do Médio Mearim envereda por este viés também, tenta solucionar dois problemas: combater o distanciamento dos jovens do campo e evitar os casos

de prostituição. Assim arrisco-me a dizer que o sentido da EFA, em sua origem seja não apenas fazer com que os jovens permanecessem no campo, mas evitar o contato com situações como as citadas.

A necessidade de criar as escolas diferenciadas se dá por três fatores: as condições financeiras das famílias extrativistas e produtoras rurais, a continuidade dos estudos dos filhos dos agentes sociais envolvidos na luta e organização em torno da educação como *unidade de mobilização*. A provável falta de condições, principalmente financeira, são demonstradas nos depoimentos do senhor Antônio Vieira da Silva e dona Nazira Pereira:

Até ai eu olhando a situação que eu vivi como criança, adolescente e jovem, e já pai de família, como eu não tive oportunidade, ou não sei eu não tive coragem de enfrentar o desafio da casa dos outros. E comecei ainda estudar e depois tive que parar porque era muita gente na família da casa que eu morava. Era muita gente pra me mandar e eu terminava indo muito pra escola, mas não tinha tempo pra estudar (Informação fornecida por Antônio Vieira da Silva. Município de Vitorino Freire - MA, abril de 2015).

Alguns que saíam era nessa condição e era aqueles que o pai tinha condição e a maioria ficava. Não é à toa que quando nós começamos essa escola aqui tinha aluno com 24 anos pra estudar. Por quê? Porque tinha estudado até a quarta série e tinha ficado parado. Até que a norma no início é que aluno só estudava de 14 anos pra cima. E hoje lá tem aluno com nove anos. A necessidade era muito grande em todas essas comunidades onde foram criadas as escolas famílias (Informação fornecida por Nazira Pereira da Silva. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

O que se percebe é que as narrativas direcionam ao pensamento de que todo o processo de luta e criação de uma “escola diferenciada” deve-se à necessidade da continuidade de estudo dos filhos das quebradeiras de coco babaçu e dos trabalhadores rurais da região do Médio Mearim. Isto associado à falta de condições financeiras das famílias que não tinham muitas renda, sobreviviam da roça e do extrativismo do babaçu.

Vale ressaltar que em um determinado momento os agentes sociais acionam a *educação diferenciada* como uma *unidade de mobilização* a fim de questionar o modelo de educação do Estado Moderno. Em várias comunidades onde as Escolas Famílias Agrícolas foram criadas o sentimento e a necessidade – tanto financeira, quanto política e social – faz emergir articulações que propõem uma alternativa ao modelo de vida marginalizado das famílias da região do Médio Mearim.

3.3 As formas de apoio às Escolas Famílias Agrícolas

O processo de construção de uma Escola Família Agrícola leva em consideração alguns agentes sociais: alunos filhos das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais; *monitores* que são os responsáveis pelo ensino na escola e acompanhamento no período interno e; a *associação mantenedora* formada de pais, *monitores* e alunos que administram, elege diretoria e escolhe como todo o processo de articulação da escola acontece.

No que diz respeito ao funcionamento das Escolas Famílias Agrícolas destaco o importante papel da associação mantenedora e da participação dos pais e mães. Como princípio na escolha dos que compõem as associações é a diretoria ser formada por quebradeiras de coco babaçu e/ou trabalhadores rurais – quando não pelo menos a presidência e a tesouraria são destinadas a eles e as demais funções admitem alunos e *monitores*.

Por ser uma escola que tem por característica o surgimento fora do controle do Estado, principalmente com apoio internacional³⁹, tem suas bases de decisões em assembleia e os rumos a serem seguidos. Potencialmente e a cada dia mais as EFA's estão se institucionalizando, assim vai estabelecendo uma relação forte com, e inclusive de dependência, com o Estado Contemporâneo.

O que se traz nas narrativas é a grande força que os projetos deram na criação das escolas, como se vê na fala de dona Nazira Pereira:

Mas o pessoal tinha muita força de vontade. Na época as escolas que já estavam criadas mesmo era a de Lago do Junco, a de Balsas, a de São Luiz Gonzaga e a de Coroatá. Essas outras estavam ainda tudo começando...a de Poção de Pedras e a gente começou a ajudar apareceram uns projetos que a gente conseguiu dar um empurrão pra frente (Informação fornecida por Nazira Pereira da Silva. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

O que se percebe é a ligação com os projetos e a participação de entidades internacionais no financiamento de projetos na criação das Escolas Famílias Agrícolas na região do Médio Mearim. O conjunto de organizações já em funcionamento desde o processo de luta pela terra tornam-se parceiros do movimento pela educação, como complementa dona Nazira Pereira:

³⁹ O apoio internacional refere-se a recursos adquiridos, principalmente por padres na Europa e enviado ao Brasil para a construção e melhoria das Escolas Famílias Agrícola. Entidades como a Missionzentral – Alemanha, Action Aid, Big Lotery da Bégica e a DISOP/SIMFR e pessoas individuais estão entre os doadores internacionais.

As ajudas eram as entidades que sempre se juntavam nas discussões e que era o que a gente chama de parceria, era sindicato, era a igreja, era a vice-provincia, era a ACESA, a Assema. Era esse conjunto de entidades que estavam sempre nas discussões nas escolas, lutando pra conseguir. E ai através desse conjunto foi que a gente foi conseguindo segurar a proposta juntamente com as famílias da própria comunidade, onde a escola ia ser criada e os pais dos alunos que já tavam ali (Informação fornecida por Nazira Pereira da Silva. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

Outro fator importante nessa parceria foram as famílias envolvidas no processo que sustentavam e garantiam o funcionamento das escolas. Tais unidades familiares e são as bases do sindicato, da igreja e dos movimentos sociais como a ASSEMA e ACESA. A criação das escolas teria como alicerce os pais, mães e alunos/filhos de uma determinada comunidade para início das atividades, assim, os primeiros apoios estabelecidos criam o movimento por uma “*educação diferenciada*” tendo como princípio a *Pedagogia da Alternância*.

Envolvida nas bases de apoio do pensamento inicial das EFA’s, a Igreja Católica, após o período de laicização da educação, que acontece paralelo ao processo de luta pela terra, ligava os sacerdotes brasileiros com questões sociais e políticas, levando a se pensar em formas de articulação de grupos sociais com o intuito de compensar a não mais, mesmo que tecnicamente, a intervenção no Estado.

No processo de criação das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil há uma aproximação forte com a Igreja Católica. Penso no que escutei algumas vezes como aluno e na própria trajetória da pesquisa, nas visitas e entrevistas que os religiosos são como uma referência para determinadas escolas, a contento: a Escola da Irmã Celite, a Escola do Padre Firmino, a Escola do Padre André:

A irmã Celite já conhecia a história de algumas escolas famílias, tanto fora do Maranhão como aqui no Maranhão, que tinha Coroatá e Poção de Pedras, aí quando nós começamos sentando e a irmã Celite contando pra nós que tinha esse projeto da *Pedagogia da Alternância*, tinha essas escolas que já funcionavam e então ela achava que era um caminho pro filho do agricultor lá de Vitorino também e da região estudar sem precisar sair de casa (Informação fornecida por Antônio Vieira da Silva. Município de Vitorino Freire - MA, abril de 2015).

O padre Firmino, que hoje também ta na Miserior, e o padre André, que era de Coroatá, e vieram visitar, conhecer, acharam importante...Nós tínhamos uma reunião em Coroatá porque a gente se aproveitava assim pra sair pra não ficar fazendo a monitoria e ate porque Coroatá nessa época já tava já pensando de fundar sua escola e nos chamaram para um encontro, fomos todos os *monitores*, levamos alguns alunos, alguns pais e alguns pais de lá, padres, todo mundo participando,

fizemos três dias de encontro lá (Informação fornecida por Jorge Rosa Cruz. Município de Poção de Pedras - MA, fevereiro de 2014).

E aí foi feito essa articulação e a igreja tinha em todo lugar, mas não era aquela pessoa da vice-província, mas aí foi recorrido à vice-província como era que podia apoiar e assim, e eu continuo dizendo que financeiramente e politicamente e humanamente a igreja ela sempre teve do lado da Escola (Informação fornecida por Antônia Brito de Sousa. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

Assim, as Escolas Famílias Agrícolas tem contato direto com a Igreja Católica, talvez não é certo afirmar, mas pode ser um elemento, que influencia essa relação não só no processo de fundação, interfere política, social e humanamente nas EFA's. Por outro lado, considera-se como fundamental o papel na articulação e apoio aos trabalhadores nas fundações das Escolas, sendo tão forte que os agentes sociais definam as escolas fazendo referências aos sacerdotes.

Quando se trata de apoio financeiro e, principalmente, na construção dos espaços físicos das escolas, o financiamento de instituições internacionais fez – ou faz atualmente em alguns casos – do processo de criação das Escolas Famílias Agrícolas. Um dos critérios para os apoiadores era que “tanto em nível internacional como nacional, qualquer projeto que se faça hoje via entidades não governamentais tem que ter as referências, todo financiador quer uma referência do trabalho, quando se faz um trabalho social” (Informação fornecida por Matias Sousa Nascimento. Município de Poção de Pedras - MA, fevereiro de 2014).

Assim, considero importante a articulação com os apoios internacionais na criação das EFA's no Médio Mearim, também, principalmente europeu. Pois, boa parte das obras físicas e estrutura das escolas construídas receberam – ou ainda recebem – recursos advindo de doações estrangeiras, como mostra-se no depoimento:

A Tereza me disse: olha eu vou ajudar a construir um barracão, vou buscar dinheiro, vou pedir dinheiro com meus amigos na Bélgica pra ajudar a construir um barracão, mas vai ser só uma ajuda, vocês tem que encontrar outro caminho [...] Ai ele me disse, seu Jorge quanto é a propriedade que você falou lá? Aí eu comentei pra ele. Ai ele disse: pagar tudo não sei, mas eu vou dar uma ajuda, eu sou da França e vou pedir meus amigos da França pra lhe dar uma ajuda pra você. Eu disse: tá bom, bom demais. Ai padre Firmino também se comprometeu, já tinha dito que ajudava, perguntou qual era a diferença e ai compramos a área, o CBIA pagou essa construção aqui. Mas estava, meu deus, melhor do que lá, do outro lado. Puxa lá porque era cidade e era menor, mas mesmo assim no começo nós mantemos alguns morando lá e outros aqui, tinha monitor morando lá e outros aqui. E aí eu escrevi para o Fundo Canadá de Pequenos Projetos, daí eles ajudaram para construir essa parte aqui atrás, daí ficou muito confortável, muito confortável

(Informação fornecida por Jorge Rosa Cruz. Município de Poção de Pedras - MA, fevereiro de 2014).

A lógica era que os religiosos ligados ao processo de fundação das escolas, *pediam* dinheiro para outros amigos nos países de origem. Quando os recursos financeiros do Brasil estavam ligados a projetos do Governo Federal como o Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência⁴⁰, os projetos de solicitação de recursos eram comumente feitos pelos *monitores* e as relações com os chamados *parceiros* brasileiros estabeleciam os acordos com os países para envio do dinheiro.

Todas as formas de apoios à criação e manutenção das EFA's, como mostra as narrativas, tem uma ligação com a Igreja Católica, tendo, de um lado, a Igreja – após a laicização do Estado - se interessa pelos camponeses – pensados aqui como um grupo social - mas com a perda da condução das escolas não possui condições reais de apresentar propostas efetivas para esta demanda dos agentes sociais envolvidos. E por outro lado a realidade que estava colocada aos pais, aos sindicatos, cooperativas e à Igreja, onde a realidade social, econômica, política e educacional colocava desafios novos e exigentes às famílias camponesas, às suas organizações e lideranças.

3.4 As ideias de comunidade, escola, família e agrícola.

No período em que estudei na Escola Família Agrícola Antônio Fontenele de Lago do Junco sempre aprendi coisas que marcam até hoje e - que quando vivenciei esse processo não enxergava com os mesmos olhos – trago para o debate algumas ideias, como a de comunidade, família, agrícola e escola. Nas narrativas pude observar que tais conceitos são elencados e fazem parte da trajetória social das EFA's.

O que chama atenção inicialmente é a ideia de consenso e do trabalho em comunidade para reforçar e manter a luta. Como se vê no depoimento de dona Diocina Lopes:

Ai nós fomos lá pra reunião que teve, fez a matrícula do menino e fiquei como a representante dele e a comunidade aqui me deu uma ajuda na primeira etapa de alimentação pra ele lá. Eu tive uma ajuda, o Inácio fez a articulação e recebeu e levou e disse: tu não te preocupa porque até tu poder fazer alguma coisa pra pagar a sessão dele, nós também vamos contribuindo. E ele foi muito animado até que tirou

⁴⁰ Órgão do Governo Federal que desenvolve trabalhos com Crianças e Adolescentes

a etapa na escola. Mas ai eu fui depois trabalhando, trabalhando, lutando e pagando a sessão na escola dele (Informação fornecida por Diocina Lopes dos Reis. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

Há um ideal comunitário que reflete na articulação/mobilização entre as quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais para a ajuda mutua. O trabalho em comunidade é priorizado tanto quanto o trabalho de casa e na família, uma tentativa de *conjuguar* tendo em vista que a sustentabilidade dos filhos é nesse viés. Há uma questão de *consenso* como se fosse uma política interna a ser conduzida pelos agentes sociais. “O consenso não é a diferença dos sentimentos ou das maneiras de sentir que a política deveria respeitar- É a divisão no núcleo mesmo do mundo sensível que institui a política e a sua racionalidade própria” (RANCIÈRE, 1996).

A comunidade – ou a luta pela comunidade, pensada na lógica do que debate Gusfield (1975) – é reforçada no processo de luta nos anos 1980, no depoimento de dona Diocina Lopes percebe-se:

O meu nome é Diocina Lopes dos Reis, eu tenho 61 anos, eu nasci e me criei aqui, nessa comunidade e com minha...e a partir dos 29 anos de vida eu comecei a travar uma luta porque eu comecei a tomar conta de uma família. Tomar conta da família e depois que eu tive três filhos, o marido saiu pros garimpos, fiquei só, mas não desisti da minha luta de trabalhar pra sustentabilidade dos meus filhos e conjuguar junto com a comunidade uma luta pela própria sobrevivência na comunidade, pelo fato das opressões daquela época de 70 até 89, foi uma luta muito travada pra nós como pais de famílias, mães de famílias nessa comunidade. A gente não tinha moradia digna, a gente não tinha uma alimentação muito adequada, pelo fato de não se ter onde trabalhar (Informação fornecida por Diocina Lopes dos Reis. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

Pela compreensão do que diz dona Diocina Lopes ter um local de trabalho se torna importante, pois as condições de pobreza advinham da falta de terra, tanto para a produção de roças, quanto para o extrativismo.

O processo de ensino nas Escolas Famílias Agrícolas leva em consideração dois meios de aprendizagem: um no espaço sócio profissional, quando o aluno está em casa, praticando o que foi ensinado no tempo escola, este por sua vez leva um maior contato dos alunos com a família e comunidade; o outro é o meio escolar, onde o ele terá contato com outros alunos e com os professores numa espécie de família, que proporciona além do conhecimento sintético a vivencia com outras culturas nas relações humanas.

A ideia de família para os agentes sociais entrevistados é expressa no depoimento de dona Nazira Pereira:

Meu nome é Nazira Pereira da Silva, tenho 66 anos -dia 02 de junho – e hoje eu não sei nem dizer a minha realidade com referência a pessoa civil ou não, porque eu nem sou casada nem sou...não sei. Sou casada e não tenho marido, não sei nem dizer o que sou nessa hora. Mas posso dizer assim, que eu fui casada duas vezes, primeira vez fiquei viúva, com 6 filhos pequenos e depois casei de novo e tive mais 2 e hoje to com 17 anos separada, mas ainda na lei sou casada porque não fui desquitada ainda [...] E hoje meus filhos estão todos criados, graças a deus, todos casados, donos das suas vida e como mulher, como pessoa humana hoje digo que me sinto realizada por toda a minha história de vida, foi uma história muito sofrida, uma vida muito complicada e tentei além da necessidade, que eu não vou dizer pobreza, mas além da necessidade, enfrentei vários *conflitos* dentro de casa, com marido, *conflitos* de saúde, coisas assim (Informação fornecida por Nazira Pereira da Silva. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

Uma certa dúvida sobre como definir-se civilmente demonstra em outras palavras o modelo de família ideal e como as lideranças fundaram as Escolas Famílias Agrícolas na região do Médio Mearim, possa ser que o modelo familiar exigido tenha sido o do “*todos os filhos criados, todos casados e donos de suas vidas*”. Esta era a ideia de família ensinada pelos *monitores* e reforçada pelos diretores e faz parte da história de vida dos agentes sociais e ajuda a perceber o conceito de EFA. De acordo com esse pensamento a família é equivalente a forma como os filhos são *criados*. Na fala de dona Nazira Pereira expressa ainda uma relação de *violência simbólica* (BOURDIEU, 2012) no que diz respeito a como vivem no âmbito familiar e suas relações com maridos e filhos.

As narrativas expressam outros tipos de enfrentamentos que as mulheres quebradeiras de coco babaçu estão inseridas, que se dão no plano do *poder simbólico* estudado por Bourdieu (2012). Quando elas têm confrontos com modelos de sociedade já cristalizados e naturalizados e nos quais as experiências de vidas não se encaixam, os conflitos de identidade não conseguem se encontrar porque não condiz com as trajetórias de vida.

Para os agentes sociais entrevistados existe, no imaginário, um modelo de família que, mesmo nem sempre seguido, no entanto orienta o pensamento acerca do quem a ser esta categoria. Ou seja, por mais que as quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais não sejam e não estejam numa modelo de família formal, há uma representação que é acionada em determinados momentos.

Um outro pensamento que ajuda a pensar a significação sobre o conceito de Escola Família Agrícola, nas palavras do senhor Antônio Rodrigues Leite:

Então escola família agrícola é essa forma de educar, educar mesmo todos os aspectos, e especialmente, dentro da terra. E ela também tem que dar exemplos. Olha, Escola Família Agrícola, tá lá na frente à agricultura. Então, ali aquela

escola, ela tem que se manter daquela área de terra, ela produzi pra se manter aquela família que tá lá dentro direito (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

Para os agentes sociais o conceito Agrícola está ligado ao permanecer na terra, produzir e principalmente uma Escola Família se auto sustentar da produção agrícola de sua área. Comumente as EFA's possuem uma propriedade que varia de 10 até 100 hectares doados pelas associações de moradores ou movimentos sociais e até pela Igreja Católica. Nas narrativas a produção agrícola é colocada em debate e como elemento fundante para se pensar o ensino. Como se observa na própria rotina escola é destinado um tempo diário para os cuidados do campo e para o trabalho, além da formação específica em técnico agropecuária.

Penso que assim como a escola juntas as relações com família, o mesmo acontece com a produção, no sentido de que a parte agrícola faz parte integral do ensino e reflete diretamente nas famílias, que exercem a agricultura familiar e o extrativismo do babaçu. Assim as ideias básicas de consenso, comunidade, escola e família – sem retirar a agricultura – formam uma unidade consensual, pois, há uma busca da melhor maneira para atingir um objetivo de acordo com o interesse de cada uma das partes e dos papéis a exercer por cada membro no ensino (RANCIÈRE, 1996)

3.5 As dificuldades de manter as Escolas Famílias Agrícolas

O que tem de se pensar são as estratégias de luta usada pelos agentes sociais no processo de reconhecimento formal das Escolas Famílias Agrícolas pelo Estado, como ter um certificado reconhecido que precisa ser emitido pelo Estado, além de depender financeiramente. A EFA pode ser como um processo de resistência à dominação, a própria luta foi também para construir várias alianças, pois a Escola surge fora do controle do estado com apoio internacional, na medida que ela vai se institucionalizando ela vai estabelecendo uma relação forte com, inclusive de dependência com o Estado Contemporâneo.

Nas questões relacionadas ao Estado Moderno se abordar sua formação, numa visão laica separa família, religião e trabalho. Tendo em vista o que *“quando cria-se a escola família agrícola, ela tem que ter as leis, o estatuto, tem que ter o regimento interno, que é pra fazer com que a escola funcione e dá a forma que a escola funcione”* (Informação fornecida

por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015), sendo uma exigência burocrática para que as EFA's sejam reconhecidas.

Todo este relato é no sentido de reforçar que as Escolas Famílias Agrícolas mantêm uma relação de dependência com o Estado, mas pelo fato das circunstâncias da burocracia moderna e um novo cenário vivido pelos *novos movimentos sociais*. O que se percebe é que há contribuição por parte das EFA's no sentido de romper com a lógica de dominação quando propõem o debate de sustentabilidade. Há também uma relação estabelecida com o Estado, tendo a escola com um papel importante na estratégia nesse processo de fortalecimento das *unidades de mobilização*. Esta é uma das dificuldades relatadas nas narrativas sendo que a *escola diferenciada* surge fora do controle Estatal.

Outra dificuldade relatada e, mais interna, é na *luta com os pais*, no sentido de compreender as regras, normas, o consenso e a metodologia da *Pedagogia da Alternância*, no depoimento de dona Diocina Lopes ela demonstra que:

Agora eu era assim, um pouco mais radical que o pessoal chama, naquela época assim, porque eu me matava pra botar a alimentação da sessão pra ele enquanto tinha outros pais que não estavam se importando. Aí os meninos estavam saindo no meio de sessão pra vim embora porque a alimentação que tinha lá acabava. Ai a gente começou aquele, até duas pessoas do Bertulino se chatearam comigo e tiraram os filhos, porque eles não mantinham, só mandava os meninos. Ai tive reclamando e eles se zangaram comigo e tiraram os filhos de lá (Informação fornecida por Diocina Lopes dos Reis. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

O que dá a entender é que a ideia de *consenso* não é respeitada por todos os agentes sociais, alguns descumprem os combinados e no caso da alimentação dos alunos na EFA, sendo paga pelos pais, quando acaba são mandados para casa. O *desvinculamento* ao ponto de retirar o filho/aluno da escola demonstra que há dissensos específicos na luta para manter as Escolas Famílias Agrícolas. Isto demonstra também que nem todas as famílias tinham condições financeiras para manter a luta e a sustentabilidade dos filhos na escola, gerando um debate sobre a efetiva decisão da não dependência estatal.

Além das dificuldades com as questões financeiras, problemas com a permanência dos filhos das lideranças na escola foram identificadas nas narrativas:

Da Lucenilde foi eu lutando muito com ela e dizendo: Lucenilde minha filha, mas eu queria pelo menos que você fosse fazer pelo menos a oitava na escola. Com muito conselho e muita luta ela consentiu a ir, mas foi muita luta. Teve vez que era preciso eu pedir os professores pra mandar ela ficar em casa pra eu poder sair pra ir pegar o dinheiro do menino, pegar o meu pra comprar as coisas pra casa e pra

manter ela na (Informação fornecida por Diocina Lopes dos Reis. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

Eu só sei que tudo foi muito difícil pra mim e também que nessa época meus meninos ainda não estava todo mundo adulto e foi difícil porque quando a gente se entrega muito nas entidades assim, a casa da gente fica aí por conta e certo que no período que já estava do meio pra frente, eu já estava só com os meninos, então isso era muito difícil pra mim (Informação fornecida por Nazira Pereira da Silva. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

O que se percebe é que havia resistência por parte dos filhos/alunos das lideranças em estudar na EFA e uma busca pelos pais para que fosse consentido o estudo numa *escola diferenciada*. Outro fator a ser considerado é quando as lideranças teriam que se envolver com o *movimento* e largar suas casas, com filhos pequenos, fazendo parte do processo de militância, acompanhamento de reuniões, assembleias e articulações das entidades.

Quando se trata da gestão, considerando que uma associação mantenedora conduza a escola, há dificuldades de gestão, na relação com o poder público e até no processo de legalização das EFA's.

Na questão da unificação da união das escolas eu fui a primeira presidente, da união das escolas. Foi um dos grandes gargalos, porque uma pessoa analfabeta quase, porque eu posso dizer que eu sou semianalfabeta porque eu assino meu nome, mas pra gente trabalhar numa associação de nível de estado, uma pessoa como eu foi muito difícil. Eu enfrentei muito desgosto, era discriminação porque a gente ficou com pessoas formadas, tipo o Jorge de Poção de Pedras, tipo seu Nelson de São Luís Gonzaga. A minha batalha com esse pessoal, e também teve um senhor lá do Paulo Ramos e teve um de Coroatá, que era o único que ficava a meu favor porque também era semianalfabeto que nem eu. E tinha um também dali de Paulo Ramos que ele não era também tão atoa, mas ele era que nem o Inácio, que ne outros que só estudou até o quarto ano, mas ele era bem entendido ele também me dava muito apoio. Mas eu esperava o apoio mais era do Nelson, porque ele era formado e do menino que era o técnico da ACESA que também não deu atenção. Esse eu sofri muito, foi uma das minhas lutas, mas a gente conseguiu é...legalizar (Informação fornecida por Diocina Lopes dos Reis. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

A falta de estudos das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais torna-se uma dificuldade para conduzir as associações e para lidar com atas, documentos, projetos e convênios causa uma dependência dos *monitores* ou de pessoas com formação. O que se chama de *legalizar* é o ato de que todas as associações fossem registradas com o Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), este requisito para se conseguir os recursos necessários para a sustentabilidade das EFA's.

Oposto as dificuldades de falta de estudo dos agentes sociais, uma facilidade se constatava, como mostra o depoimento de dona Nazira Pereira:

Foi muito difícil porque a gente não tinha muito capital, a gente precisava de serviços e o bom disso tudo é que todo trabalho meu, na escola, na UAEFAMA, no sindicato e na associação sempre foi um trabalho doado. Eu dei de mim tudo que eu pude pelas entidades que eu participo até hoje e por isso que eu valorizo tanto isso. Que se todo mundo desse valor a essas coisas do tanto que eu dou, acho que as coisas seriam (Informação fornecida por Nazira Pereira da Silva. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

A doação de trabalho para o movimento social, prática comum na região do Médio Mearim, facilita o fortalecimento das associações e das Escolas Famílias Agrícolas. O valor dado a este trabalho encontram-se nas narrativas, pode ser, o que chama-se de militância.

Mesmo este processo de doação ao trabalho das EFA's, as lideranças ainda viam duas situações distintas: a dificuldades de estrutura por um lado e; as condições da gestão, múltiplas posições no movimento social e várias responsabilidades dos cargos. No depoimento de dona Nazira Pereira:

Essa do Paulo Ramos tinha começado mas estava com essas dificuldades, do Lago da Pedra também estava iniciando, não tinha estrutura nenhuma ainda. E a de Morros e a de Sucupira. A que já estava mais melhorzinho e que já estava andando era a de Balsas, que é essa do Rio Peixe. Mas até quando a gente foi lá na época ainda não tinha uma estrutura. As casas eram cobertas com palha de coco piaçaba [...] E da parte de diretora eu tentei fazer, dar o melhor de mim foi a época que mais eu sofri assim porque era um peso muito grande, uma responsabilidade muito grande numa pessoa e principalmente que até hoje existe isso, mas eu sempre defendo essa parte de uma pessoa só fazer parte de duas ou três diretorias. E teve um ano lá que era diretora da escola, eu era diretora da associação, e era diretora do sindicato. Ai teve outro mandato que era diretora de lá, eu era diretora da UAEFAMA e era diretora da associação (Informação fornecida por Nazira Pereira da Silva. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

O que se coloca é o acúmulo de funções, mesmo com todas as dificuldades expostas. As estruturas precárias, a falta de recursos para pagar os profissionais fazem parte da paisagem inicial das EFA's. Recordo-me que nos tempos de estudo, dormíamos todos em um galpão – que servia de sala de aula durante o dia – coberto de palha de babaçu e tampada de barro. Só faziam a separação entre meninos e meninas.

A responsabilidade dos diretores em uma associação que mantenha uma escola é de tamanha importância, mas a complicação de a mesma liderança está em outras associações, acaba por considerar-se também uma dificuldade, seja por não ter outros que assumam os

papéis ou pôr os filhos/alunos ainda não estarem envolvidos no movimento. Na maioria das vezes, as mulheres/mães que tinham que cuidar de casa, família e marido, dedicaram maior parte de seu tempo as atividades com as Escolas Famílias Agrícolas.

Chamo atenção para uma outra face da dinâmica no processo de construção das Escolas Famílias Agrícolas que para se firmarem, para se fazer existir necessita-se do reconhecimento do Estado. As dificuldades colocadas exprimem a ideia da necessidade de buscar, principalmente recursos financeiros, para a funcionabilidade da *educação diferenciada* levando assim firma parcerias com o Estado.

4 AS CONQUISTAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO: entre a imaginação e a percepção.

Este capítulo tem por interesse tratar sobre reflexões trazidas nas narrativas pelos agentes sociais e suas diversas posições e a tentativa de entender as percepções das Escolas Famílias Agrícolas no Maranhão. A proposta não é fazer análise ou avaliação dos resultados do trabalho dos movimentos sociais de luta pela terra e educação na região do Médio Mearim. O que se pretende é dar voz às reflexões observadas durante a pesquisa de campo e compreender o sentido atribuído pelos agentes entrevistados sobre o processo inicial de criação das EFA's, levando em conta que possa servir como base e/ou instrumento para que ele próprios envolvidos no processo percebam a dinâmica e as relações com a luta pela terra. Ou seja, a tentativa é ajudar na construção de futuras ações das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais no que diz respeito a terra e *educação diferenciada*.

Para construir a primeira parte deste capítulo privilegiei o olhar para os ex-alunos das Escolas Famílias Agrícolas relacionando-os com os objetivos iniciais do movimento de luta por terra e educação. Trato da íntima relação da Escola Família com a agricultura nos conceitos pensados pelos agentes sociais. A proposta é debater tais conceitos com trabalhos já realizados na região e autores da sociologia reflexiva.

O debate sobre os objetivos envolvem o processo de construção de um movimento específico de luta por terra e educação no Médio Mearim. Está envolto o que levou as quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais a pensar as EFAS's aqui compreendidas como *unidades de mobilização*. O principal elemento que trago neste capítulo é a permanência dos jovens e paralelamente a saída desses filhos/alunos do campo para as regiões urbanas.

E por fim, como as Escolas Famílias Agrícolas se adaptam levando em consideração todo um processo de lutas, organização, pensamentos e reflexões das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais. Tais adaptações representam as percepções no processo de criação das EFA's na região do Médio Mearim e o que leva a influenciar todo um conjunto de agentes sociais envolvidos no processo de implantação e continuidade de uma *educação diferenciada* até os dias atuais.

4.1 Os egressos e o objetivo das Escolas Famílias Agrícolas

Por egresso compreende-se ex-alunos, todos os que já passaram por uma Escola Família Agrícola. Recordo-me de já ter participado de um encontro com todos os alunos que já estudaram na EFA Antônio Fontenele em Lago do Junco e que outras escolas realizam tais reuniões também. Ou seja, mesmo já não fazendo parte do quadro escolar os egressos são convidados a manter um vínculo, podendo até associar-se e ter direito a voz e voto.

Mas é necessário refletir sobre qual a intenção ao manter esta ligação com os egressos, tendo em vista que apenas a *educação diferenciada* e a agricultura se modificam. O que me chama a atenção é que os ex-alunos precisam manter tal ligação com as Escolas Famílias Agrícolas e dependa o alcance ou não os objetivos das EFA's: não retirar os jovens/filhos das lideranças do seu local de origem, no caso do campo, e continuar o trabalho dos pais agora preparados academicamente. Isto fica exposto nas falas das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais quando ressaltam que a *educação diferenciada* não atingiu este objetivo – mesmo ainda que por completo. É como um processo de autoavaliação dos seus impactos ao longo dos anos.

A importância dos egressos também está no fato de que são as formas de medidas de todo um trabalho de luta das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais, que vai desde o processo de conquista da terra, passa pela educação e envereda por outros *conflitos*, até atingir seus reais objetivos. A preparação do aluno durante os quatro anos de estudo é com o intuito de reforçar alguns conceitos, como o de família e produção agrícola (agricultura).

Trago aqui as narrativas dos agentes sociais que externam suas reflexões sobre as Escolas Famílias Agrícolas. As falas questionam alguns elementos tratados no processo de um *ensino diferenciado* desde a criação das primeiras escolas no Espírito Santo, anos de 1960. As dificuldades e as relações para os primeiros alunos são mostradas no depoimento do senhor Antônio Leite:

E hoje já tem muitas escolas dentro do Maranhão, só no Maranhão sem falar no Brasil. Antes de surgir a escola aqui, a gente agradece muito a Deus pelo Frei Klaus, que ele que ajeitava essas coisas no carro do Zé Aroldo, do Jean, do Adão, Fransuar, o irmão dele, que não me lembro o nome dele, seu Raimundo do Marajá o Sena, filho dali dos Rodrigues que esqueci o nome dele, eles todos se formaram no Espírito Santo, na cidade Olivânia, eles iam pra lá os três anos, e pra lá ficavam, porque não tinha como vim (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

Pode-se imaginar que, apesar da quantidade de escolas em nível estadual e no Brasil e, conseqüentemente, a quantidade de egressos, alguns esforços foram feitos para levar os primeiros maranhenses a estudar numa Escola Família Agrícola como a de Olivânia. A distância da família, da comunidade e a situação de interno criaram um perfil específico nestes jovens. Seu Antônio Leite ainda completa:

Ai lá pega, eu fui diretor da ASSEMA, nós sentava e discutia os planos e eles técnicos tocavam pras comunidades, e eu ficava olhando. Ai nós pedia relatório do trabalho deles, nunca recebemos relatório de ninguém, nunca. Qual é o fruto que eu vejo? E tudo foi formado em escola família agrícola (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

A reflexão crítica trazida pelos agentes sociais entrevistados é no intuito de analisar os resultados desde o processo de mobilização nos *conflitos* por terra. Uma expectativa dos objetivos das Escolas Famílias Agrícolas seriam que estes jovens fossem tanto profissionais exemplares, quanto auto-organizativos no seu trabalho, pois exerciam uma atividade técnica dentro dos movimentos sociais.

Outra questão que pode ser suscitada é a de que esses jovens estariam se formando para além de permanecer no campo, de profissionalizar-se para trabalhar com as quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais, pudessem ainda, dar continuidade nos movimentos sociais da região do Médio Mearim. Observo no depoimento de dona Antônia Brito:

Assim, que vamos dizer, na cooperativa a gente não queria que a cooperativa permanecesse passando do Raimundo Ermino, passando do Ildo, pro Raimundo Ermino, ai passou a Sibá e não quis mais, ai passou a Ivete não quis mais, a gente pensava nisso e agora ver parar de novo no João Valdecir que foi quase dos primeiros, a gente não pensava nisso. A gente pensava que fosse o filho do João Valdecir, que fosse o filho do Ildo ou o filho do Raimundo Ermino que fosse assumir (Informação fornecida por Antônia de Brito Sousa. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

Cabe ressaltar que o pensamento e a forma de organização da sociedade, traçadas neste texto, são imaginadas como as *unidades de mobilização*, debatidas por Almeida (1995, p. 71). Quando as quebradeiras de coco babaçu propõem um nível de organização mais formal e institucional como as cooperativas, vê-se que o processo de mobilização se refaz. Mesmo assim, como se trata de povos e comunidades tradicionais, os limites territoriais vão além de registros oficiais. O debate acerca da continuidade da cooperativa, suscitada no depoimento, reforça um dos objetivos das Escolas Famílias Agrícolas. A tentativa de organização de

continuidade pelos filhos das lideranças nas entidades é com o intuito de garantir o mínimo de condições para que as comunidades se mantenham e reproduzam enquanto ideário.

Outro elemento que pode ser observado é a ligação com os ideais de *preservação* da cultura por de indivíduo e sociedade, defendido por Edgar Morin (2001), quando destaca o valor das interações para a *perpetuação* da cultura e a auto-organização da sociedade. Talvez as Escolas Famílias Agrícolas tenham sido idealizadas como instrumento para essa reprodução social, pois:

É a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos; e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. [...] Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2001, p.54).

A forma organizativa dos movimentos sociais, pensados a partir da ligação com a terra e a *educação diferenciada* na região do Médio Mearim, no que diz respeito ao processo de organização dos indivíduos, depende fortemente da forma como estes se apresentam na sociedade, e que ocorre inicialmente de forma individual, segundo Morin (2001). Daí a cultura se diz perpétua, mesmo assim por um período, como se vê na Sociologia reflexiva não estruturalista. A cultura tem o aspecto de *preservação* e se não tiver isso ela não se sustenta, mas tem os mecanismos de mudança. Pois se ela não é dinâmica acaba por inexistir. Levo em consideração o pensamento de que as EFA's foram criadas como um elemento de reprodução social do grupo, como elemento de *perpetuação e preservação* da cultura das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais.

Existe aqui um contraponto entre a expectativa e o que acontece quando os filhos das lideranças vão assumindo a luta ou não, eles dão outro rumo ou não assumem as expectativas das lideranças. Os jovens tem uma outra visão, outro modo de ser que não é o modo de ser esperado pelo pai, há portanto um conflito, inclusive de geração, porque os tanto os jovens quanto os trabalhadores rurais e quebradeiras de coco babaçu dão sentidos diferenciados para a luta.

De certa forma, tais ações contribuem para uma *modelagem social* e de *autocontrole* pois as sociedades não passam pelos mesmos processos e cada entendimento é o de cada um. Entretanto, os homens em sociedade, em suas relações, definem as relações de poder. Então no processo de construção das Escolas Famílias Agrícolas considero duas coisas: o fato da relação das *Maison* francesa e seus processos de luta diante do Estado serem importantes e

interessantes e; e o fato de que na criação das EFA's, na região do Médio Mearim, coexiste todo um processo de outras lutas, como os *conflitos* por terra. Na construção desses papéis e da continuidade ou não da luta, vai muito como cada processo é construído.

Nessas duas dimensões penso que a ideia de criar uma escola adequada ao meio e à realidade das comunidades e que fosse capaz de desenvolver as potencialidades da juventude rural, proporcionando-lhes condições para terem uma vida digna no meio onde viviam, evitando assim, o êxodo individual desses jovens, ainda há dúvidas sobre os efeitos desse processo de *educação diferenciada*. Tendo em vista que os egressos são incentivados por um sistema a procurarem melhores condições na cidade, um reflexo que pode ser imediato é que as Escolas Famílias Agrícolas preparam os alunos/filhos com um pensamento inicial de romper com o ideal da educação formal.

O que se demonstra é que as EFA's são preocupadas com a formação do indivíduo organizado e civilizado e ainda com as questões produtivas. Essa escola visa, principalmente, levar a esses alunos e egressos reflexões sobre o seu meio junto à família, analisando o contexto histórico e sua real possibilidade dentro dele. Como uma escola preocupada com o trabalho, mas não uma escola técnica, pois não ensina somente o manuseio dos equipamentos ou o processo de sua produção, mas visava também a desmontar as peças históricas da luta das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais para não *arrancar* os jovens da sua realidade e inseri-los na vida urbana, situação vivenciada pelas famílias da região do Médio Mearim.

O que coloco em debate – e pode ser mais aprofundado em outro estudo – é o entendimento de que a proposta das EFA's seria no sentido da permanência dos filhos/alunos/jovens no campo sem considerar seus reais anseios. Não se trata de analisar a eficácia do sistema de *educação diferenciada*, mas, não sei ao certo, refleti sobre um efeito colateral no trabalho do movimento pela educação, fazer com que a continuidade das lutas seja pelos filhos das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais.

Os filhos/alunos/jovens recebem a obrigação de ficar no campo e os que não ficam recebem críticas por parte das lideranças. As Escolas Famílias Agrícolas precisam refletir que o campo não precisa apenas de técnicos agropecuários, mas toda uma gama de formação.

4.2 Escola Família e a relação com a Agricultura

Se levar em consideração que há uma conjuntura agrícola na região do Médio Mearim, o extrativismo para as quebradeiras de coco babaçu e da roça⁴¹ num sistema familiar para os trabalhadores rurais, as Escolas Famílias Agrícolas tem em uma de suas bases a agricultura. Mas os próprios agentes sociais fazem reflexões referentes a esta questão, como na fala do senhor Antônio Leite:

Então escola família agrícola é essa forma de educar, educar mesmo todos os aspectos, e especialmente, dentro da terra. E ela também tem que dar exemplos. Olha, Escola Família Agrícola, tá lá na frente a agricultura. Então ali aquela escola, ela tem que se manter daquela área de terra, ela produzir pra se manter aquela família que tá lá dentro direito. Mas ninguém não vê isso nas escolas. Tô colocando a proposta da escola família, não é dizer que eu já vi isso, porque não vi ainda não. Os pais que sentam lá e discutem aquele valor, aqueles cálculos aproximados de valores, e os pais que ficam pagando. Então é uma escola que ficou, a proposta dela não vive atualizado (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

Nas escolas francesas os filhos/alunos/jovens eram preparados para trabalhar na mecanização e na monocultura das *grandes propriedades* em que o meio rural europeu era fortemente afetado. Ao contrário, levando em conta as questões por terra na região do Médio Mearim, a agricultura se encontra num processo de tentativa de modernização do campo aliado a posse de propriedades por *fazendeiros* e é rediscutida. A reflexão está no ponto de que a proposta é sustentada pela agricultura, mas que na realidade ainda não se aplica. Tudo está mais direcionado a profissionalização dos filhos das lideranças do que no item da fixação na terra.

Outro possível elemento, ligado a questão do desenvolvimento do campo, é a necessidade de uma reestruturação de todo o sistema educativo até chegar a *educação diferenciada*. É o que os agentes sociais chamam de *prevenção*, ou seja, que as Escolas Famílias Agrícolas teriam que garantir seu sustento e alimentação de seus alunos/filhos/jovens, como fala o senhor Antônio Leite:

A gente chegava em Lago da Pedra, eu fui pra uma assembleia, cheguei lá e talvez tivesse 08 pessoas nessa assembleia, mas ocorreu. Ai eu fui lá na cozinha e conversei com a mulher por lá e tal, eu olhei os setor e não vi nada e perguntei. E ela: ‘Unam! aqui é tudo comprado no mercado, tudo.’ E hoje tá aí, a questão da saúde, cadê a prevenção? A própria escola família que devia ter a prevenção, compra no mercado. Então tem várias coisas que tá por fora da metodologia da escola (Grifo meu) (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

⁴¹ Ver FARIAS JUNIOR (2013)

É nesse contexto que a *Pedagogia da Alternância* como forma educativa definem a agricultura como modalidade. O que se refere a *setor* é a área que cada Escola Família Agrícola tem disponível para produção agrícola. Mas, na reflexão dos agentes sociais, as EFA's não se previnem quanto a alimentação dos alunos/filhos e nas assembleias da associação.

A metodologia da escola é o trabalho com a agricultura, mas também voltada para diversas áreas de conhecimento e formação específica de jovens técnicos, com as mesmas características e propostas: com a participação das famílias na formação chamada de *integral*⁴² dos jovens por alternância e no desenvolvimento do meio ao qual pertencem. A concepção da educação integral é a formação mais completa possível dos agentes sociais, mais profundamente se formar nos vários espaços culturais da sociedade, onde se tem o pensamento do homem como um composto de multifunções em diversas áreas e saberes. É considerada como um instrumento crítico e autônoma na formação dos chamados cidadãos. Outra questão são os espaços dessa formação que é projetado em variados locais, como nas comunidades e associações, além do espaço da escola.

Ligado ao conceito de agricultura está o ideal de família, nas palavras do senhor Antônio Vieira:

Dentro de casa mesmo quase que não teve necessidade de mudar muita coisa, mas eu acredito que tem muitas famílias que teve pai e mãe de família que tiveram que mudar muita coisa dentro da própria família, até na vida matrimonial. Eu acho que a escola ajudou muita gente também nessa parte, porque eu já tinha um trabalho, antes da escola família, já tinha o trabalho na comunidade. Ai eu nunca estudei muito a bíblia porque minha leitura sempre foi pouca, mas eu gostava de pegar esses pontos mais principais sobre a família, sobre o matrimônio. Então acho que isso me ajudou demais (grifo meu) (Informação fornecida por Antônio Vieira da Silva. Município de Vitorino Freire - MA, abril de 2015).

Por origem as *Maisons* eram exclusivas para os filhos homens dos trabalhadores franceses, ministrados por *monitores* homens e assessorados por padres. Por um bom período nas Escolas Famílias Agrícolas na região do Médio Mearim fora estabelecido o mesmo padrão. Assim nesse modelo as famílias eram arraigadas do poder masculino e exercido nessa experiência de educação em sua origem (GIMONET, 2007).

⁴² Diz-se do estudo em tempo integral ou educação integral, com atividades no turno matutino, vespertino, e noturno; ensino nas áreas de formação comum, diversificada, voltada para o trabalho, religião, lazer e meio ambiente.

A primeira experiência das *Maison* em 1935 tinha quatro estudantes homens e aconteceu da seguinte forma: os jovens ficavam reunidos por uma semana em estudos num local apropriado e, por três semanas, permaneciam na propriedade familiar. Depois desse primeiro grupo seguiu-se um segundo, composto por 15 jovens, havendo então a necessidade de ampliar a experiência e assim iniciam-se as atividades da primeira Casa Familiar (GIMONET, 2007)

A ligação com terra é pensada como prioridade no processo de ensino das EFA's, mas os exemplos dados são de jovens homens e são os que servem de exemplo, nas palavras do senhor Antônio Leite:

E lá eu vi aparecendo no vídeo um jovem, mais ou menos de uns 25 anos, aparecendo no vídeo bem explicado, a casinha que eles moravam, lá na Bahia, 8 hectares de terra e a casinha velha. Mas quando se formou ele e o irmão dele, aí eles foram inventar um meio de vida dentro da terras deles. Esse jovem ele tinha 83 colmeia e 08 empregados e o irmão lá em Salvador só negociando o mel. Mas ele não saiu de dentro da terra, de dentro da produção. Então escola família agrícola é essa forma de educar, educar mesmo todos os aspectos, e especialmente, dentro da terra. E ela também tem que dar exemplos (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

O que se observa é que a prioridade na *educação diferenciada* é a participação masculina dos filhos nas Escolas Famílias Agrícolas. Até as alunas mulheres ganharem espaço na região do Médio Mearim levou-se tempo. Mesmo tendo as quebradeiras de coco babaçu envolvidas no processo de conquista de terra e no movimento pela educação, as primeiras turmas de alunos nas escolas eram extremamente formadas por homens. Ao longo de anos este processo foi invertendo-se, a figura da *mulher frágil*, sem habilidades com a agricultura muda um pouco.

Gayatri Spivak (1985) comenta que em seus estudos percebe que homens e mulheres participam conjuntamente nas lutas e quando se trata das lutas pelas condições de trabalho ou educação as mulheres sofrem discriminação, mas que são fundamentais na mobilização insurgente.

Em certa lectura, la figura de la mujer es amplamente instrumental al cambio de función de los sistemas discursivos, como es el caso en la movilización insurgente. Nuestro grupo rara vez se plantea los problemas de la mecánica de esta instrumentalidad. Para los insurgentes, en su mayoría masculinos, la “feminidad” es un campo discursivo tan importante como la ‘religion’ (SPIVAK, 1985, p. 23)

Apesar da maior participação de mulheres nas assembleias das associações das escolas, quando se fala da figura do pai o que se projeta a partir do modelo da família patriarcal como um modelo histórico da família brasileira, mas as mulheres estão à frente do processo de construção das EFA's. A segunda questão é em que este modelo é pensado, sobre quais pressupostos? É como se dentro de sistema patriarcal, se desenvolve o costume da primogenitura, quando o filho mais velho herda todas as terras do pai. Se a família fosse composta de mais de um filho, os outros seriam encaminhados aos estudos para se formarem médicos, advogados ou mesmo padres, caso sua formação fosse religiosa.

Esse mesmo sistema acontece com as filhas/alunos/jovens mulheres das Escolas Famílias Agrícolas, mas o acompanhamento das ações das EFA's, na participação nas diretorias e fundação das associações é exercida pelas mulheres, é como se na divisão sexual do trabalho a questão da educação fica mais a cargo delas.

Também é válido lembrar que a hierarquia na ordem moral camponesa está encarnada na figura social do pai, através da propriedade da terra, da autoridade legitimada pelo saber que passa de pai para filho (WOORTMANN, 1990) e do reconhecimento institucional desse papel social. Como o saber do pai está sendo questionado quanto a sua eficiência para reproduzir a família (ABROMOVAY, 1998; WANDERLEY, 1996), a interferência das *Maisons Familiales Rurales*, ao introduzir novos valores no processo de administração da produção familiar, proporciona e reforça a autoridade ao filho homem, fazendo com que a concentração da autoridade no pai se fortaleça, sem dar espaço à emergência de autoridades múltiplas, como a da mulher e das filhas mulheres.

Para os agentes sociais a compreensão da família enquanto espaço fundamental de socialização e como parceira nos processos contínuos de ensinar e aprender e, num conceito tradicional e colonial, “a família, constituída por um homem e uma mulher e eventuais filhos, tem sido o lugar fundamental da socialização, da educação de novas gerações” (PETRINI, 2003, p. 92). Embora nas palavras de Petrini haja um modelo “específico de família”, não a considero apenas neste modelo. Há outras possibilidades dos grupos familiares se organizarem. O enfoque desta citação é a família como lugar fundamental de socialização que coincide com o pensamento dos entrevistados.

Penso que em todos os tempos e em todas as sociedades há, ou houve, uma forma qualquer de família. Ela é considerada o fundamento básico e universal das sociedades (LAKATOS; MARCONI, 1999). Sem precisar os tipos existentes de famílias, nem seus modelos de autoridade, é ela a célula mãe da sociedade e é nela que se dá, primariamente, a socialização e o aprendizado da cooperação (PETRINI, 2003).

Cabe lembrar que as análises do conceito de família no Estado Moderno procuram defini-lo como a coerência cultural e social interna de uma sociedade, cheia de normas e valores que governam as pessoas e as instituições. E a função da família é uma certa mediação da interação social, uma vez que divulgam valores das relações de homens e mulheres. Além das escolas, as igrejas e famílias funcionam como essa referência das relações sociais, mesmo com os indícios de crises enfrentados.

Contudo, as instituições, e neste estudo, as Escolas Famílias Agrícolas, exercem o papel regulador de processos bem profundos, desde os seus indivíduos. Daí o fato das narrativas apontarem para a necessidade do levantamento de implicações dos indivíduos nas *unidades de mobilização* em pensar a coerência das ações coletivas, assim definir o básico em uma comunidade. Segundo Anderson (2008), para se pensar o conceito de comunidade é necessário pensar de antemão o conceito de nação, como uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsicamente limitada e ao mesmo tempo soberana. Ela é imaginada porque mesmo os membros de todas as nações jamais conhecerão, encontraram ou ouviram falar de todos os seus compatriotas embora viva-se em comunhão. Pode-se dizer apenas que uma nação existe quando muitas pessoas se consideram nação.

Em outras palavras, qualquer comunidade maior que uma aldeia em contato face a face é imaginada.

Imagina-se a nação como limitada porque até mesmo a maior delas que agregue um bilhão de habitantes, possui fronteiras finitas ainda que elásticas. Nenhuma delas imagina ter a mesma extensão da humanidade. Nem os nacionalistas mais messiânicos sonham com o dia em que todos os membros da espécie humana se unirão à sua nação (ANDERSON, 2008, p. 33)

Pode ser também imaginada como uma comunidade porque independentemente da desigualdade e da exploração que possam extrair dentro delas, a nação sempre é concebida como uma profunda relação igualitária. No fundo essa fraternidade torna possível, recentemente, que tantos milhões de pessoas matem e morram por criações imaginárias e limitadas.

4.3 Os movimentos sociais e o movimento pela educação

Levando em consideração todo um processo de luta iniciado nos anos 1980, na região do Médio Mearim – já tratadas no primeiro capítulo – o debate que apresento é no sentido de explicar o que é o movimento pela educação e suas relações com a Escola Família Agrícola.

Um espírito de luta movia as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores rurais na luta pela terra – aliás, um movimento com nível nacional movia o país em processos de lutas – como lembra o senhor Antônio Leite:

E eu só coloco como exemplo a evolução com a revolução, logo Lenin dizia que o socialismo não chegaria sem a evolução, mas eu não concordei com ele, eu coloquei “revolução”, então estamos evoluídos, ai acaba de rezar, reza de joelho e não faz ação nenhuma, ai cadê? Ai a revolução que faz o negócio né? Porque eu participei de mais, muito, muito, muito mesmo, minha caminhada foi essa, peguei nome de preguiçoso, de vagabundo, mas eu não estou nem lá. Então é assim, o que acontece isso, essas coisas, nos mesmo, eu pelo menos tenho vários conhecimentos das escolas famílias que eu apreendi com a ACR, Animação dos Cristãos no Meio Rural, que trabalha com metodologia ver, julgar e agir. Então ela ensina a gente a ver as misérias, julgar quem são os culpados e como agir. Porque só rezar, evoluir não resolve. Então como agir, isso aí nós fizemos, conquistamos a reforma agrária, conquistamos os sindicatos que eram conservadores nas mãos dos pelegos, tomamos; conquistamos espaço político que também era trancado, e nós conquistamos tudo isso, mas foi através de revolução (Grifo meu) (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

O espírito da época que coloca a “*revolução para poder evoluir*” era lógica do movimento de luta pela terra e educação no Médio Mearim. A decisão de assumir uma forma diferente de educação para seus filhos/alunos/jovens é o que posso considerar de revolução. Pois organizou-se um tipo de ensino em alternância, onde os jovens permaneciam um período interno e outro período com a família, assim em alternância e sob a responsabilidade das famílias, os jovens teriam formação técnica, geral, humana e cristã e com formação específica de técnico agrícola.

O que os agentes sociais entrevistados explicam é que a *revolução* suscitada aqui trata de como os movimentos sociais se articulavam em torno de seus objetivos de lutas, seja por terra ou por educação, era um sentimento. Partindo desse pressuposto é como se existisse uma busca de alternativas tanto de educação como de fortalecimento das lutas. A pedagogia de alternância vem no sentido de garantir a formação dos jovens e a tentativa de desenvolvimento do meio no qual eles agem, interagem e vivem e, além disso, como um componente da *escola do futuro* para a região do Médio Mearim.

Nessa perspectiva, o movimento social tinha um poder de articulação muito forte ligado as questões de luta pela terra, como se ver nas palavras do senhor Antonino:

E na hora de funcionar mesmo, naquele tempo o pessoal se juntava muito, era muito forte, e a união vale mais do que dinheiro. O pessoal era muito forte, o pessoal se juntava, naquela época a cooperativa também estava forte e aquela união do povo, ainda dos *conflitos*. Ai sentamos e pensamos: e aí como é que vai ser? Ai o processo veio a história do local. Ai o Pau Santo ofereceu uma área de terra, o Centrinho ofereceu outra e nós se juntamos aqui da sociedade também e discutimos se nós queria aqui na nossa área. Ai decidimos doar 10 hectares lá onde ela é implantada hoje, que tem o açude, já tinha aquele fio de alta tensão que passava, a energia ficava mais fácil. Pau Santo ofereceu 30 hectares, o Centrinho não estou a par de quanto era, se era 10 ou 20 que ele ofereceu. Certo que foi avaliado num encontro, eu nem fui, foi no Centrinho e lá houve votação e ficou pra São Manoel. São Manoel ganhou pra ser implantada aqui a escola (Informação fornecida por José Soares Sobrinho. Comunidade de São Manoel – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

O poder de mobilização quando era um objetivo em comum se fortalecia, como na situação contada por seu Antonino, na escolha do terreno para funcionamento da Escola Família Agrícola de Lago do Junco e tem como base a luta pela terra. A luta do movimento pela educação no Médio Mearim coincide com os processos de criação da *Pedagogia da Alternância* (que incluem não só as Escolas Famílias Agrícolas) e com a criação de outras formas de Educação Popular no Brasil.

É uma forma de ruptura no contexto histórico-pedagógico da região do Médio Mearim, através da criação da concepção de educação popular e consolidação de ideais para assim romper com um modelo de educação formal. Num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade, Freire (2010) dá sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador.

O sentimento mobilizador se refaz de forma tão enraizada que mesmo os que se afastam do movimento de luta permanecem ligados, como dona Antônia Brito:

E é tão tal, que pra mim mas quando foi pra mim me afastar do movimento, pelos meus problemas, foi um sentimento pra mim como que eu fosse me separar de uma pessoa que eu amasse muito. E ainda hoje eu tenho paixão, eu quero dizer as coisas, mas é assim, como uma pessoa que você ama muito, você quer dizer tudo que é de defeito que ele tem, mas você não quer ouvir ninguém dizer. É como eu tenho esse movimento, eu tenho amor a esse movimento que mesmo eu não participando eu não aceito falar mal, botar pra baixo e nem das pessoas. Porque eu acho que ninguém é 100%, todo mundo tem defeito, mas com defeito poucas pessoas tá segurando e as pessoas não devem julgar os outros se você não sabe o que ele tá passando (Informação fornecida por Antônia Brito de Sousa. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

Tal sentimento perpassa as barreiras do movimento social e é equiparada a emoções familiares e comunitárias. Quando se trata do movimento pela educação considera-se que é algo que está em permanente mudança e tem uma função inteiramente social, mas que envolve sentimentos, e no caso das Escolas Famílias Agrícolas, uma ligação entre o ato de educar com as formas de mobilização da região do Médio Mearim, sem deixar de ser uma estratégia de articulação também. E é essa relação é que os agentes sociais entrevistados consideram como formação integral.

Neste sentido os sentimentos expressos pelos agentes sociais vêm carregados de significações de pluralidade e criticidade e são justamente essas relações que se trava no processo de conquista de terra e do movimento pela educação. Segundo Sartre (2013), o homem primeiro existe para depois se tornar consciente de si mesmo e do mundo, aqui as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores rurais tomam consciência de seu papel nos movimentos sociais e fazem referência à construção de significados que reafirma suas identidades.

Há ainda uma necessidade por articulações maiores, subsidiadas por este sentimento de luta. A partir da experiência no Espírito Santo, a experiência das EFA's se expandiu por todo o Brasil e hoje é desenvolvida em diferentes centros, dos quais destacam-se: as Escolas Famílias Agrícolas (EFA); Casas Familiares Rurais (CFR); Escolas Comunitárias Rurais (ECOR); Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM); Escolas Técnicas Agrícolas (ETA); Casas das Famílias Rurais (CdFR); Escola Popular de Assentamento (EPA).

De acordo com Queiroz (2004), a reunião desses sete tipos de centros que trabalham com a *Pedagogia da Alternância* possui a denominação de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) e são agrupados pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e pelas Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR). Estes centros estão em funcionamento, na maioria dos estados brasileiros, e atendem a milhares de famílias e centenas de comunidades rurais do norte ao sul do país, oferecem o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico em Agropecuária e cursos básicos por meio da P. A.

Desse modo, reforçam e recriam valores, aprendem novos sentidos e significados pela luta e trabalho na terra e novas relações sociais de produção, por meio das discussões e atividades na e fora da escola e nos encontros de formação entre pais e alunos, diretores,

monitores e outros dirigentes do movimento das EFA's “um CEFFA⁴³ é então para um grupo de pessoas, para os pais, para uma comunidade, oportunidade para assumir seus destinos e a educação de seus filhos. É assumir um poder” (GIMONET, 1999, p. 43).

A necessidade de vislumbrar o que o movimento de luta pela terra e pela educação no Médio Mearim é a essência da Escola Família Agrícola no Médio Mearim. Mas tal processo ainda encontra desafios na forma de articulação das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais. Como vê o seu Antônio Leite,

Agora tá ai, ninguém não via no nosso movimento, contra a Ditadura Militar, a lutar contra a Ditadura, contra o Capitalismo, contra tudo que tinha ai, era a coisa mais difícil do mundo naquele tempo a gente ver um técnico, era difícil de mais. Mas hoje é técnico, técnico, técnico, ai não se ver um pé de tomate, não se vê nada, mais era difícil de mais (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

O que se observa que mesmo após a conquista da terra e a criação dos projetos de assentamento de reforma agrária, e ainda um movimento de luta por uma *educação diferenciada* alguns objetivos não foram atingidos. Todo o processo de organização dos agricultores juntamente com outros movimentos parceiros no sentido de ter uma educação que estimulasse os filhos dos agricultores a permanecerem no campo e a trabalharem a terra na perspectiva de desenvolvimento local, economicamente, ainda não é realidade. Resiste ainda como resultado ou como objetivo atingido, o fortalecimento das *unidades de mobilização*, das articulações com outras entidades e nos embates mais qualificados com o Estado.

Quando se direciona especificamente para a agricultura ainda é fragilizada e o que me parece é que os objetivos iniciais de luta foram se renovando. Dentro desta perspectiva há um posicionamento das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais no sentido de que os pressupostos que envolvem a *educação diferenciada* estabelece relações com as situações vivenciadas, ou seja, a problemática dos processos de ensino das Escolas Famílias Agrícolas se dá através do jogo de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais. Em suma através de cada realidade no processo de construção tento evidencializar o processo de conquista da terra. Assim o ato contar como tudo aconteceu pode reforçar o projeto das Escolas Famílias Agrícolas no ensino dos filhos/alunos/jovens do Médio Mearim.

⁴³ Designação para Centro Familiar de Formação por Alternância.

4.4 A vida no campo: jovens que saem, jovens que ficam.

Na tentativa de contextualizar a educação, pensando a EFA como um sistema de educação, alguns estudos como os de Saviani (1997), Frigoto (1984) e Gentili (1995), têm demonstrado a crise do sistema educacional brasileiro, fruto do descaso histórico de políticas públicas que não contemplam de fato as reais necessidades educacionais brasileiras tanto de acesso como de permanência na escola, a fim de garantir a democratização do ensino público. Mas se a crise do sistema educacional, sobretudo da escola pública, é universalmente proclamada a situação da educação na zona rural é ainda mais caótica (NOSSELA, 1977; PESSOTTI, 1995).

O significado de permanecer no campo, atualmente, significa sucessão repetida no espaço ou no tempo, em uma ordem regular dos elementos de uma série (SILVA, 2000). E este debate inicia no processo de luta pela terra com as EFA's, para dona Antônia Brito é:

Por isso que eu digo que o conflito fez a gente acordar que precisava de algo mais, só que essa parte não foi correspondida por nós, porque na verdade o que nós sonhava dos nossos filhos se tornarem lideranças, eles aprender pra que eles pudessem tocar esse movimento e hoje é muito raro o jovem que se dedicou...e eu não sou contra porque eu acho que todo mundo tem que ter ambição (Informação fornecida por Antônia Brito de Sousa. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

O termo *dedicação*, utilizado na fala de Antonia Brito me permite problematizar que, o sentido atribuído ao termo envereda em uma perspectiva que tem em vista a ideia de mobilização e novos mecanismos que assegurem a continuidade do repertório dos movimentos sociais. Os processos de lutas, desta forma, não se encerram em estratégias que mobilizem em tornos de *conflitos* por terra, contudo são pensados como estratégias de formação de *lideranças*.

Ou seja, caberia aos alunos assumir as responsabilidades e as posições das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais nas *unidades de mobilizações* e movimentos sociais. A formação destes jovens/alunos/filhos, para os movimentos no sistema de ensino diferenciado das EFA's focaliza numa perspectiva para a continuidade dos movimentos sociais, tendo em vista ser esse um critério para inserção no sistema de *educação diferenciada*. Alunos/jovens/filhos que não se encaixam no perfil desejado pelas lideranças são excluídos do processo de escolha.

Esta reflexão vai adiante quando se levanta o interesse dos jovens/alunos/filhos das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais, advindos das Escolas Famílias Agrícolas, na fala de dona Antônia Brito,

Até porque, eu sou muito sincera em dizer: o trabalho da juventude hoje nesse movimento ele é mais pelo efeito econômico, mas pela política social, aquela que nós se regemos e fundemos e que continuemos, não é mais. Porque se você percebe uma assembleia quando você defende a causa das raízes como começou que a gente tem marcada ainda, a gente percebe que a falação deles não se refere muito a isso. Eles se referem a um desenvolvimento que eles sabem fazer e tal (Informação fornecida por Antônia Brito de Sousa. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

Nesta perspectiva, há dois paralelos: o primeiro, o trabalho e economia voltado para os jovens; o segundo, o que os agentes sociais entrevistados denominam de *desenvolvimento* próprio.

Eu que achava impossível meu filho chegar. Um filho meu chegar pelo menos no ensino médio e hoje só não estão todos 5 formados com curso superior, porque tive dois que não quiseram, mas os que quiserem tão ai. Eles estão trabalhando pra sobreviver. Se for para eles irem para roça, eles sabem fazer, sabem preparar a terra, plantar, colher e armazenar aquilo que for preciso ir para depósito. E estão contribuindo também na educação de muitos jovens. Então acho que foi uma mudança total em todos os aspectos. A gente passa a ver a necessidade de mudança dentro de casa com a própria família e também com as pessoas na sociedade (Informação fornecida por Antônio Vieira da Silva. Município de Vitorino Freire - MA, abril de 2015).

A questão econômica dos jovens da região do Médio Mearim é orientada pelos discursos do desenvolvimento, que faz com que os agentes se desloquem em busca de conhecimento científico o que não reduz o tratamento da terra. Com os repertórios intrínsecos nos movimentos e nas EFA's, o que pretendo dizer é que os agentes acionam novas estratégias frente ao processo de dominação ao qual estão inseridos.

O sentido do termo *desenvolvimento* próprio, para Antônia Brito pode ser pensada na relação com o estudo em nível técnico ou superior, no intuito fazer esses agentes aprendam a lidar com a terra de forma aperfeiçoada, e isto até acontece, mas boa parte não se fixa no campo, como pretendido inicialmente. Outro fator observado, é que o *desenvolvimento* dos jovens é achar que pelo fato de ter uma formação escolar de nível superior, caminha por dois sentidos: um pelo desejo de conquista bens materiais, como casa, motocicleta, carro e vestimenta; o outro pela lógica de tornar esse conhecimento fonte de renda.

O *desenvolvimento* próprio está relacionado ainda ao envolvimento com a comunidade, as mudanças de comportamento na família e nas relações sociais com outras pessoas da sociedade. O que se percebe a construção de uma relação é projetos econômicos e que mesmo mais aperfeiçoada os princípios aprendidos nas EFA's coexistem como uma forma de manter a apatia pelo campo e como estratégia de mobilização dos movimentos sociais ligados com as Escolas Famílias Agrícolas.

4.5 As representações das Escolas Famílias Agrícolas no Médio Mearim

A *Pedagogia da Alternância* é utilizada pelos agentes sociais e abrange um modelo de educação a cargo dos movimentos sociais como o Movimento dos Sem Terra (MST), Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); e mais recentemente pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) através do PRÓ-CAMPO. Tal termo é utilizado com muita frequência nas Escolas Famílias Agrícola e a define como integrante de um movimento heterogêneo de luta contra o Estado.

O contrapondo da *modelagem social*, nas palavras de dona Antônia Brito afirma que “e por isso que eu digo que o conflito fez a gente acordar que precisava de algo mais, só que essa parte não foi correspondida por nós (Informação fornecida por Antônia Brito de Sousa. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015); assim os homens em sociedade, em suas relações, definem as relações de poder. Mesmo considerando o fato da relação das *Maison* francesa e seus processos de luta diante do Estado serem importantes e interessantes para um estudo, as inquietações pela pesquisa permaneciam e necessitavam ir além do estudo político do caso.

O que tento trazer aqui são as estratégias de luta usada pelos agentes sociais no processo de reconhecimento formal das Escolas Famílias Agrícolas pelo Estado, como ter um certificado reconhecido que precisa ser emitido pelo Estado, além de depender financeiramente. A EFA pode ser como um processo de resistência à dominação. A própria luta foi também para construir várias alianças, pois a EFA surge fora do controle do Estado com apoio internacional, na medida em que ela vai se institucionalizando ela vai estabelecendo uma relação forte, inclusive de dependência com o Estado.

A relação Igreja Católica e a Maison se aproximam do conceito de Benedict Anderson que quando se refere a “comunidade religiosa” ressalta que:

Todas as comunidades clássicas se consideravam cosmicamente centrais, através de uma língua sagrada e uma ordem supra-terrena de poder. Essas comunidades clássicas ligadas por línguas sagradas tinham o caráter diferente das comunidades das nações modernas: a confiança no sacramento único de suas línguas e daí a aceitação de novos membros. (ANDERSON, 2008, p. 40)

O processo de *conscientização* para os embates com o Estado dividem-se em três etapas: a primeira é quando o monitor interage com a cultura do aluno, há uma boa relação recíproca, em que um conhece e vivencia a realidade do outro; a segunda é a exploração do assunto tomado em questão pelo monitor, é feito de forma participativa para construir um caminho para a criticidade; e a terceira é a *problematização* das questões onde o aluno procura construir soluções aos problemas sugeridos, levando em consideração a conscientização do aluno.

A *educação diferenciada* proposta pelos agentes sociais apregoa que o ensino se dá de forma autônoma para o aluno. E justifica porque existe uma relação profunda entre o que é ensinado e as questões sociais, políticas, filosóficas, religiosas, ideológicas e culturais. Assim, afirma Duffalure (1993, p. 24):

Educar sempre foi e continua sendo uma tarefa eminentemente social. A formação de personalidade madura resulta tanto do fortalecimento da autonomia pessoal como na construção de uma alteridade solidária, que perpassa pela descoberta do outro como atitude moral. A humanização concebida como crescimento interior do indivíduo encontra em seu pleno desenvolvimento no ponto onde se encontram de modo permanente os caminhos da liberdade e da responsabilidade.

Sobre isto Gimonet (2007, p. 28) explica que “a eficiência educativa e formativa da alternância é ligada a coerência, existindo entre todos os componentes da situação de formação e, notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico”. Assim o uso dos instrumentos seriam essenciais para o autocontrole, agora não estatal dos estudantes. Uma reflexão mais ampla sobre a prática da formação integral, abstendo-se de comprar com uso métodos de ensino tradicionais, a *educação diferenciada por alternância* faz um caminho de implicação dos valores de uma sociedade e família idealizada (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010)

Quando se trata da metodologia “é usado um esquema de organização que trabalha com Eixos, que são assuntos definidos de acordo com a realidade do aluno, além de dar

destaque a algum assunto de interesse e repercussão nacional” (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 65). Em meio a isso é usado um Plano de Formação⁴⁴ que atribui ao processo de ensino/aprendizagem certa organização para formação completa do aluno. Isso dinamiza o aprender e estimula o aluno ou não a usar sua criticidade sobre sua realidade.

Como exemplifica Vigotsky (2010, p 12):

Para conhecer a si mesmo, aos outros e ao mundo e acessar de forma plena a realidade de sua existência, o homem não pode-se valer-se apenas do conhecimento racional, ou Logos. Ele necessita abrir-se a outras formas de conhecimento ligadas as demais dimensões que estruturamos seu ser e vão lhe proporcionar o que chamamos de formação integral.

Pensar o método usado na *Pedagogia da Alternância* nos remete que a educação tem que ser reflexiva, com uma organização própria de valorização e elevação da autonomia do aluno na construção do conhecimento. Aliado a isto está o uso de recursos adequados, professores formados em suas áreas, como afirma Freire (2000, p. 24-25)

Não há uma escola que se ensine tudo e para toda a vida. A educação na escola constitui apenas uma parte de todo esse processo que é a educação. É preciso – “que o jovem na sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também na produção de saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.

Neste sentido são considerados dois meios de aprendizagem: um no espaço sócio profissional, quando o aluno está em casa, praticando o que foi ensinado no tempo escola, este por sua vez leva um maior contato dos alunos com a família e comunidade; o outro é o meio escolar, onde ele terá contato com outros alunos e com os professores numa espécie de “família”, que proporciona além do conhecimento sintético a vivencia com outras culturas nas relações humanas.

A educação adequada às condições socioculturais é uma demanda dos movimentos sociais do campo no território do Médio Mearim desde a década de 1980. Nessa época, estavam acontecendo inúmeros *conflitos* pela posse da terra, que deu início a criação de muitos assentamentos de reforma agrária na região.

⁴⁴ Por Plano de Formação Garcia-Marirrodriaga (2010, p. 27) explica: a formação geral e a formação humana e cristã são também necessárias para formar a personalidade. Permitirá compreender as técnicas, a história, a sociedade, os modos de expressão oral e escrita. Além disso, os promotores, pais de famílias cristãs, querem preparar seus filhos profissionalmente para a vida que devem enfrentar. Mas, também, social, moral e humanamente.

Se, em sua origem, essas experiências revelam certa fragmentação devido à ausência de uma efetiva articulação e coordenação pedagógica, esta situação foi sendo alterada na medida em que foi ocorrendo a implementação de um projeto educativo construído pelos próprios sujeitos envolvidos no processo de criação das escolas. A partir daí as EFA's foram se articulando, aliando-se em seus propósitos, paixões e, principalmente, na esperança de fortalecer e consolidar esse movimento no Maranhão.

Alguns elementos foram decisivos para o processo de luta do movimento por educação, como a criação de novas lideranças e a legitimação de outras formas de pensar o mundo social, um ideal contra o processo de dominação imposto até o ponto que as contribuições das escolas deram no sentido de romper com tal lógica. O que se tem certeza é de uma geração formada e que se percebem alguns tipos de mudanças nas vidas após a criação das escolas.

Em certa análise, as pessoas que viveram essas escolas eram os jovens de ontem e hoje, percebe-se a dinâmica em que o sujeito é outro. Ele é de um outro tempo e que a luta pela terra não seja tão forte e, pode ser que outras lutas estejam em evidência. Muda-se o sujeito e a representação que ele tem de si próprio, esses jovens de 30 anos atrás tinham como foco a luta pela terra, e o debate nas EFA's pode não ser mais esse, porque as quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais já tenham terra e outros enfrentamentos.

O que podemos argumentar quanto a isto é que a necessidade de uma escola fez-se pensar uma *educação diferenciada* e que estes objetivos de luta mudam no decorrer de sua trajetória, como coloca dona Nazira:

Tudo por essa necessidade da gente num ter como botar os filhos da gente, quando estudava a quarta série ai pronto, ninguém não tinha mais pra onde ir. Alguns que saíam era nessa condição e era aqueles que o pai tinha condição e a maioria ficava. Não é à toa que quando nós começamos essa escola aqui tinha aluno com 24 anos pra estudar. Por que? Porque tinha estudado até a quarta série e tinha ficado parado. Até que a norma no início é que aluno só estudava de 14 anos pra cima. E hoje lá tem aluno com 9 anos (Informação fornecida por Nazira Pereira da Silva. Comunidade de Ludovico – Lago do Junco - MA, julho de 2014).

O que de fato pode ter levado as quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais a pensar um sistema de *educação diferenciada*, ligado ao processo de conquista da terra, foram as necessidades que surgiram após os *conflitos* agrários no Médio Mearim. As condições de moradia, saúde, estradas e principalmente de ensino fez com que a formação de cidadãos críticos a sua realidade estivessem no bojo deste debate e nas formas de refletir sobre o movimento pela educação das Escolas Famílias Agrícolas.

Assim as construções das EFA's desde a origem das *Maison* se adaptam de acordo com a necessidade dos agentes sociais envolvidos no processo de criação e implantação, apesar de todos os elementos básicos originários influenciaram e influenciam as formas de vida no campo pensado a partir da educação, sem eximir o ideário de família e a agricultura, como elementos reforçados no cotidiano das Escolas Famílias Agrícolas.

Sobre a noção do processo de luta, as próprias entrevistas mostram que a luta se reorganiza e recebe vários adjetivos, como coloca o senhor Antônio Leite:

E ela são montadas em cima de assentamento, que teve luta, e de Lago do Junco todo mundo conhece, Lago do Junco tem assentamento que o povo ficaram lá dentro e aí eu não sei o que fizeram, aí veio os tiros grandes, os coices grandes como no Pau Santo, São Manoel, Ludovico, Bertulino, Centrinho do Acrísio e Aguiar e um pouquinho lá em Sítio Novo, mas o resto ta tudo aí dentro da reforma agrária, como exemplo do abelha. Só porque eles ficaram logo com medo da revolução e foram entregando tudo e tá como área de assentamento, mas cade a revolução? (Informação fornecida por Antônio Rodrigues Leite. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

O que se chama de *coices e tiros grandes* foram os locais onde os *conflitos* agrários foram mais fortes, com mortes, mas com a conquista da terra, isto o agente sociais chama de *revolução* nas comunidades da região do Médio Mearim. A principal forma de organização dos trabalhadores é através dos *assentamentos* que representam a resistência dentro da terra a ser desapropriada e conquistada.

Só o Matias Filho que não foi, porque também era o caçula ele sempre fez companhia pra mãe dele e ficou mais aqui. Mas também apesar de não ter feito o ensino médio em escola família, mas é quem hoje está assumindo a propriedade, ele ficou na propriedade, hoje está assumindo a fábrica de poupas, depois que eu assumi a responsabilidade de assumir a secretaria ele que tá mais coordenando a produção (Informação fornecida por Matias Sousa Nascimento. Município de Poção de Pedras - MA, fevereiro de 2014).

Mesmo o filho do senhor Matias Sousa não ter passado pelo processo de ensino diferenciado, resolveu assumir a propriedade e a produção da família. Levando em consideração que um dos objetivos das EFA's é parte agrícola ser assumida por seus alunos, neste caso, o processo pelo qual ele está envolto fez assumir o papel na agricultura, eis que possa ser uma estratégia dos movimentos de luta pela terra a ser enxergada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta destas considerações é trazer/fazer algumas reflexões sobre a percepção do movimento de luta pela terra e educação na região do Médio Mearim, expressa pelos agentes sociais em suas narrativas. A tentativa é que as análises trazidas neste trabalho sirvam para se iniciar um processo de uma autorreflexão dos movimentos sociais ao se tratar da *educação diferenciada*, especialmente no caso das Escolas Famílias Agrícolas, mas que pode ser mais profundo.

Não tento fazer uma autorreflexão dos meus obstáculos epistemológicos suscitados no início, mas quero ressaltar que a dificuldade de tomada de posição na pesquisa é uma caminhada que pode demorar e que as narrativas e a própria pesquisa dá a direção a ser seguida. Tudo isto não representa a saída do papel como sujeito – seja aluno, monitor e diretor - mas o posicionamento como pesquisador com um diferencial de quem vem de dentro do processo e tenho nisto como um elemento diferenciador.

A ideia de chamar estas considerações finais de reflexões finais nasce do teor das narrativas, onde os próprios agentes sociais se colocam diante das entrevistas, seus pensamentos traduzem o que é o movimento das Escolas Famílias Agrícolas, sendo eles os gabaritados para este debate, tendo em vista suas trajetórias no processo de criação das EFA's na região do Médio Mearim.

Tenho como três análises importantes: primeiro a noção de luta; a segunda a criação das Escolas Famílias Agrícolas e; a terceira a significação dessa *educação diferenciada* para o processo de organização das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais da região do Médio Mearim.

Sobre a noção de luta expõem que há um processo de reorganização e deslocamento. O que se tem na criação das EFA's são o surgimento de outros desafios e lutas, não só a terra, as formas organizativas e mobilizatórias, se complexificam ou se reestruturam. Ou seja, se olhar para significação da Escola Família hoje, em relação ao que é a luta hoje, ela tem outro significado. O que observei durante a pesquisa é que o processo no momento de criação educacional podia ser uma estratégia determinada e hoje serem outras. Sobre isto o relato a seguir refere-se ao provável objetivo das EFA's, mas na posição de um agente que não passei por esta forma de educação.

Se considerar a educação como uma estratégia de luta e que por outro lado pra ser uma escola que tenha reconhecimento formal, tem um certificado reconhecido pelo Estado e em alguns casos, depende financeiramente, tem-se a própria escola, tanto antes quanto agora, como espaço de enfrentamentos de lógicas distintas, lógicas de resistências, que principiam na luta pela terra. Outra questão é a lógica de disciplinamento e a institucionalização deste pensamento, como uma moral que reproduz uma concepção de mulher, de família, de comunidade e de movimento. Ou seja, as Escolas Famílias Agrícolas são um espaço de tensão entre resistência e reprodução lógica de dominação.

Convém dizer que a luta das Escolas Famílias Agrícolas, como uma relação dinâmica, muda de lugar e de conflitos, pois como uma escola que surge em oposição e hoje os debates dão-se dentro do próprio Estado. O processo de conquista e de luta de comunidades rurais, sempre houveram demanda dos grupos sociais de se relacionar com o estado seja de forma mais qualificada (processo de violência simbólica) ou seja na luta física. Pode ser que a ideia seria construir mediadores para essa luta que não sejam externos as comunidades e a educação como papel importante nisso.

O que os agentes sociais entrevistados se referem quanto a falta de identidade desses jovens/filhos/alunos com a *educação diferenciada* das Escolas Famílias Agrícolas tem correlação com a necessidade fortalecer esse processo de luta interna. Tais estratégias podem esta ligada a criação das escolas. Levar em consideração a conceituação do que é a luta: a luta enquanto movimento, se organiza e se reorganiza, que é dinâmica, pois hoje os embates burocráticos se tornam mais qualificados e as luta pra fora do espaço de combate como na questão da sustentabilidade das EFA's.

No mais as quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais se preocupam com a segurança que as Escolas Famílias Agrícolas dão aos filhos, e que na verdade é como se não houvesse escolha. E fico me questionando também se os jovens vão para as EFA's, considerando que os pais pagam a alimentação dos alunos, por causa da segurança?! E como fica a exigência de militantes mais qualificados, para poder debater com as empresas nacionais e internacionais, com o governo e com o próprio movimento social?

Como terceira análise está uma escola que surge questionando o modelo do de educação do estado, mas ao mesmo tempo hoje a grande luta é pelo reconhecimento do próprio Estado. Este momento da luta que não é mais negar o estado, mas de fazer com que o estado reconheça, faz refletir qual essa nova concepção de Escola Família Agrícola. É nesse processo de reorganização da luta em que uma lógica do disciplinamento determinada pelo

estado será exigida, isto deve-se a possibilidade de serem outros os protagonistas atuais das EFA's.

Torna-se um paradoxo da própria luta – mas sem deixar de ser dinâmica – quando ela surge rompendo com o disciplinamento do estado e agora ela está no processo de luta que pra ela existir reivindica o próprio disciplinamento do estado. Se analisar qual a relação que esses novos protagonistas querem estabelecer com o Estado, precisa-se rever a ideia de autonomia das EFA's, pois o Estado para reconhecer tem que controlar.

A Escola Família Agrícola é um espaço de tensões entre as resistências e a lógica de reprodução. A reprodução cultural com uma violência simbólica e a construção de novas lideranças de legitimação de outras formas de pensar o movimento social, ainda assim seriam contra as formas impostas pelo Estado. O que se tem ao certo é que mudanças houve e que todo esse processo de luta teve expectativas, como demonstra o depoimento de dona Antônia Brito:

Mas mudou sim. Eu acho que foi uma mudança extrema e eu acho que essa história das Escolas Famílias ela chamou a atenção pra ter essas outras escolas. Porque assim, aquela época era como que a gente não tivesse gente que hoje é que a gente não tem mais pra formar, se disse assim: no Ludovico tem que ter 3 turmas de 35 alunos, aquela escola ia fechar porque não tem. Porque assim, se tiver uma sala daquela que tiver 25 alunos, mas tem 4 fazendo o último ano, e ai vai variando. E pra mim não é nós, adulto, que tem que buscar isso, que tem que fazer essas reivindicações são eles, que são os necessitados e mostrar que eles aprenderam pra isso, pra saber ir buscar o direito deles (Informação fornecida por Antônia Brito de Sousa. Comunidade de Centrinho do Acrísio – Lago do Junco - MA, abril de 2015).

O que precisa se pautar nas Escolas Famílias hoje são essas mudanças que a história causou e influenciou na criação de outras escolas, mesmo com a variação de debate e lutas. Se pensar o jovem/filho/aluno mostra-se outro que não o do tempo da criação das EFA's e que a luta pela terra não seria tão forte. “Muda-se o sujeito e a representação que ele tem de si próprio” (Foucault, 2000). A própria ideia de família, de comunidade, de agrícola muda, pois a preocupação que existe na luta se reflete na escola.

Quem tem que ser os novos protagonistas das Escolas Famílias Agrícolas são os jovens/alunos/filhos na busca de direitos, dando o caráter que lhes forem cabíveis, mostrando se o papel das EFA's foi realmente atingido. É necessário mostrar o que foi aprendido e considerar a importância que todo um processo de luta e conquista pela terra é referência para a mobilização das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais da região do Médio

Mearim. Todo esse conjunto reafirma a percepção que as Escolas Famílias Agrícolas ganharam do movimento pela educação.

Ainda sobre o permanecer dos jovens/alunos/filhos das lideranças no campo precisa ser analisado quais as condições para esta permanência, com que meios e de que forma. Pois os jovens têm o direito de passar pelos mesmos processos passados pelas quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores quando pensaram a terra como um elemento de luta. Me reporto a quantos jovens deixaram a região do Médio Mearim por falta de se pensar nessas condições de permanência.

Outra questão está em porque só os filhos/alunos/jovens do campo é obrigado a voltar, numa perspectiva de que não pudessem alçar outras realidades e vivências. Mesmos que todos fiquem no campo os anseios e desejos possam ser diferenciados das lideranças. Há a conquista de autonomia e voz, mesmo numa situação conservadora de não permitir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quebradeiras de Côco Babaçu: Identidade e Mobilização**. São Luís, MICQB, 1995,

_____, Alfredo Wagner Berno de. **Distinguir e mobilizar: duplo desafio face as políticas governamentais**. Revista Tipiti, 2005, p. 06-07.

_____, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombos, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo” faixinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. 2ª edição, Manaus: PGSCA – UFAM, 2008.

_____, Alfredo Wagner Berno de. **Terras tradicionalmente ocupadas**. Coleção Tradição e Ordenamento Jurídico. Vol. II. Manaus: PPGSCA-UFMA, 2008.

_____, Alfredo Wagner Berno de. **Universalização e Localismo: movimentos sociais e crise dos padrões tradicionais de relação política na Amazônia”** in Os quilombos e as novas etnias. Manaus. UEA, 2011. pp. 15-33.

_____, Alfredo Wagner Berno de. FARIAS JUNIOR, Emmanuel de Almeida. [org.] **Povos e Comunidades tradicionais: nova cartografia social**. Manaus: UEA Edições, 2013.

ABROMOVAY, Ricardo (org.). **Juventude e Agricultura Familiar: Desafios dos novos padrões sucessórios**. Edições UNESCO, 1998.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARAÚJO, Helciane de Fátima Abreu. **Estado/Movimentos Sociais no campo: a trama da construção de uma política pública no Maranhão**. Manaus. UEA, Edições 2013.

ASCELRAD, Henri [org.]; Aurélio Viana Junior [et al]. **Cartografia Social e dinâmicas terrotiriais: marcos para o debate**. Rio de Janeiro: UFRJ – IPPUR, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para a psicanálise do conhecimento**; Tradução Estela dos Santos Abreu. – Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, Viviane de Oliveira. **Mulheres do Babaçu: gênero, maternalismo e movimentos sociais no Maranhão**. Tese de dissertação: UFF, 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução De Mvriam Avila, Euana Loureno De Lima Reis, Glauca Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe. Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução Elcio Fernandes. – 2ª ed. - São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedelto Vicchi; tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz; 13ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2010.

_____, Pierre. **O poder simbólico**; tradução Fernando Tomaz (Português de Portugal) – 16ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução. In: **Pedagogia da Alternância** – alternância e desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional. Salvador: Dupligráfica Editora, 1999.

DE BURGHGRAVE, Thierry. **Vagabundos, não senhor Cidadãos brasileiros e planetários!** uma experiencia educativa pioneira do campo. Orizona-GO : UNEFAB, 2011.

FARIAS JUNIOR, Emmanuel de Almeida. Do rio de pretos ao quilombo do Tambor. Manaus: UEA Edições, 2013.

FIGUEIREDO, Luciene Dias. **Empates nos Babaçuais**. Do espaço doméstico ao espaço público - lutas de quebradeiras de coco babaçu no Maranhão. Dissertação de Mestrado – Belém, PA: UFPA – Centro Agropecuário : Embrapa Amazônia Oriental, 2005. Orientada pela Profª. Drª. Maristela de Paula Andrade.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; Tradução: Elisa Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 6ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

_____, Paulo, **Coleção Educador**. Recife. FNJ. Ed. Massangana, 2010.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Petrópolis: Vozes, 1984.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Tradução Luiz da Silva Peixoto. Belo Horizonte: o lutador, 2010.

GENTILI, Pablo (Org.): **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: As casas familiares rurais de educação e de alternância**. In: UNEFAB, *Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento*. Salvador, 1999.

_____, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFA's**. Tradução de Thierry de Borghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUSFIELD, Joseph R. (1975), *A community: a critical response*. New York: Harper & Row Pub.

_____, Eric. **Ocupações de terra por camponeses**. In: HOBBSAWN, Eric. *Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998. p. 241-276.

HOBBSAWN, E. **Era dos Extremos – O breve século XX, 1914-1991**. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Sociologia Geral**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LOHER, Eurico. **Franciscanos no Maranhão e Piauí 1952 a 2007**. 1ª edição. Teresina: Halley, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PESSOTTI, Alda Luzia. **Ensino médio rural: as contradições da formação em alternância**. Vitória: UFES - Secretaria de Produção e Difusão Cultural (SPDC), 1995.

PETRINI, João Carlos. **Pós-modernidade e família – um itinerário de compreensão**. Bauru, EDUSC, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: *A crise da razão*. Organizador: Aduino Novaes (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Tradução de Paulo Neves.

SARTRE, Jean-Paul. **Esboço para uma teoria das emoções**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2013.

SAVIANI, Nereide. **Educação brasileira em tempos neoliberais**. Princípios. p. 52-59, 1997.

SHIRAIISHI NETO, Joaquim. **O direito das minorias**: passagem do “invisível” real para o “visível” formal? Manaus: UEA Edições, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Estudios de la subalternidade: deconstruyendo la historiografia**. In: Debates post comunales: uma introdução a los estudios de la subalternidade. La Paz, Bolivia: Ediciones Aruwiwiri, 1985.

SAQUET, Marcos Aurélio. Abordagens e concepções sobre território. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Trad. De Elia Ferreira Edel. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKY, Lev Semionovich, **Coleção Educador**. Recife. FNEJ. Ed. Massangana, 2010.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. XX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, GT 17. Processos Sociais Agrários, Caxambu, MG, 1996.

WEBER, Max. Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbsa. 4ª ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

WOORTMANN, Klass. **O campesinato como ordem moral**. ANUÁRIO ANTROPOLÓGICO/87. Rio de Janeiro: Editora UNB/Tempo Brasileiro, 1990.