

*Estudo do lugar e Escolas Famílias Agrícolas:
valorização do campo como conteúdo educativo
e espaço de vivência cotidiana*

*Study of place and Agricultural Families Schools:
appreciation of the countryside as educational content and
everyday living space*

*Estudio del lugar y Escuelas Familias Agrícolas del
Semiárido Bahiano: valorización del campo como contenido
educativo y espacio de vivencia cotidiana*

Célia Regina Batista dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana
celia_regina2006@hotmail.com

Resumo

Esse estudo objetiva refletir sobre o lugar como espaço de vivência e conteúdo educativo; situar o campo como um lugar de singularidades culturais e conteúdo educativo e o papel da escola como espaço de ensino e de aprendizagem da vida. Entende-se que ao proporcionar aos jovens do campo um conhecimento mais crítico e reflexivo sobre o campo, a escola pode contribuir para uma mudança na relação entre esses jovens, no sentido de estabelecerem / fortalecerem laços afetivos, identidades, valores e passem a considerar e defender o campo como *seu lugar*. Nesse contexto, situa o caso das Escolas Famílias Agrícolas do Semiárido Baiano que, através de seu princípio metodológico, a *Pedagogia da Alternância*, se aproxima da ideia de estudo, valorização do lugar e reafirmação de identidades dos jovens do campo, na perspectiva de seu auto-entendimento como sujeito de sua história e agente de valorização e mudanças no seu lugar.

Palavras-chave: Estudo do Lugar; Educação do/no campo; Pedagogia da Alternância.

Abstract

This study aims to analyze about the place as a living space and educational content; situating the countryside as a place of cultural singularities and educational content and the role of school as a life teaching and learning space. It is understood that by providing to the youth of the countryside a more critical and reflective knowledge about their place, the school can contribute to a change in the relationship between

these young people, in order to establish/fortify emotional ties, identities, values, and start to consider and defend the countryside as *their place*. In this context, it is situated the case of Agricultural Family Schools of the Semi-arid of the state of Bahia which through its methodological principle, the *Pedagogy of Alternation*, approximates of the idea of study, appreciation of the place and reaffirmation of identities of the youth of the countryside, in view of their self-understanding as a subject of their history and agent of recovery and changing in their place.

Keywords: Study of Place; Education of/in the countryside; Pedagogy of Alternation.

Resumen

Ese estudio tiene como objetivo reflexionar sobre el lugar como espacio de vivencia y contenido educativo; situar el campo como un lugar de singularidades culturales y contenido educativo y el papel de la escuela como espacio de enseñanza aprendizaje de la vida. Se entiende que al proporcionar a los jóvenes del campo el conocimiento más crítico y reflexivo sobre el campo, la escuela puede contribuir para un cambio en la relación entre esos jóvenes, en el sentido de establecieron/fortalecieron lazos afectivos, identidades, valores y pasen a considerar y defender el campo como su lugar. En ese contexto, sitúa el caso de las Escuelas Familias Agrícolas del Semiárido Bahiano que, a través de su principio metodológico, la *Pedagogía de la Alternancia*, se acerca de la idea de estudio, valorización del lugar y reaffirmación de identidades de los jóvenes del campo, en la perspectiva de su auto entendimiento como sujeto de la historia y agente de valorización y cambios en el su lugar.

Palabras clave: Estudio del lugar; Educación del/en el campo; Pedagogía de la Alternancia.

Introdução

Esse texto tem por objetivo refletir sobre o lugar como espaço de vivência e de articulação com o mundo, situar o campo/espço rural¹ como um lugar, onde se manifesta o processo de exclusão e, ao mesmo tempo de resistência e o papel da escola como espaço de reafirmação de valores, identidades, culturas, lutas e modos de vida rural. Nesse contexto, situo o caso das escolas da Rede de Escolas Família do Semi Árido Baiano- REFAISA e o seu princípio metodológico, a *Pedagogia da Alternância*, que tem por filosofia a formação integral do jovem rural, através do seu autoconhecimento como sujeito de sua história e agente de valorização e mudanças no seu lugar.

Conhecer e compreender o lugar têm sido uma das demandas mais importantes do contexto atual, visto que no mundo contemporâneo é cada vez mais nítida a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas de naturezas diversas (moral, ética, econômica, social, ideológica, cultural, geográfica) difíceis de compreender adequadamente sem uma análise mais apurada. O lugar, enquanto especificidade concreta e ponto de articulação entre o mundial e o local, é o

¹ Mesmo entendendo que muitos autores consideram o campo como termo que expressa o rural e seus sujeitos em movimento; e o rural como termo vinculado à produção econômica daquele espaço, nesse trabalho não farei distinção entre essas duas definições.

“palco” onde essas mudanças se manifestam e interferem diretamente na nossa vida, na nossa casa, no nosso espaço de vivência.

Cada vez que novas funções substituem as antigas, os lugares mudam, as paisagens se transformam numa velocidade que não conseguimos acompanhar. Com o desenvolvimento dos meios de comunicação e de transporte nenhum lugar está mais isolado, notícias e informações de qualquer parte do mundo chegam em tempo real. Somos o lugar e somos o mundo. Estamos num lugar e estamos no mundo. *Quem somos? Onde estamos? O que de específico tem o nosso lugar que o diferencia dos outros lugares? O que de específico tem os nossos valores, as nossas identidades, as nossas culturas que as diferencia das outras?*

O fato é que para saber distinguir o que é nosso e o que é do outro precisamos de um autoconhecimento. *Mas, e em relação ao lugar? Conhecemos, realmente, o nosso lugar? Temos noção do espaço ao nosso redor? Suas potencialidades, seus problemas, seus limites? Ou o enxergamos apenas pelos olhos do outro? E qual a importância desse estudo na educação escolar?*

Importância do estudo do lugar de vivência na educação escolar

Entende-se o espaço geográfico como um dos conceitos fundamentais para o entendimento das sociedades. Corrobora-se com Santos (1997) de que o espaço geográfico pode ser entendido como um conjunto de objetos (culturais e naturais) e de relações (sociais) que se realizam sobre estes objetos; não entre estes especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. É resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço intermediado por esses objetos. Seguindo essa linha de raciocínio, esse trabalho concebe o espaço geográfico como resultante da transformação da natureza (objeto natural) por homens e mulheres reais, através de relações de trabalho sobre objetos naturais e artificiais. Estes usam, destroem, constroem, transformam a si mesmos e a natureza. Por sua vez, a natureza também não é passiva. Ela possui uma dinâmica própria e reage (na maioria das vezes negativamente) a depender da forma como é explorada. Portanto, a natureza, quando transformada, também modifica o comportamento e as relações entre os homens². Defende-se a ideia, fundamentada na teoria marxista, que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo, portanto, na educação escolar o espaço geográfico deve ser entendido como uma construção social, pleno de lutas, conflitos e contradições sociais que se manifestam espacialmente através da apropriação desigual pelos diferentes segmentos sociais. Por outro lado, o processo de produção, organização e apropriação do espaço também é marcado por dimensões subjetivas que os homens, em sociedade, estabelecem entre si e com a natureza. Essas dimensões são socialmente elaboradas e marcadas pela cultura na

² Uma enchente, em decorrência do assoreamento do leito do rio, ou mesmo pela falta de lugares para a água se infiltrar em lugares completamente asfaltados, o desabamento de uma encosta onde casas foram construídas, etc.

qual se encontram inseridas, portanto, a leitura subjetiva do espaço geográfico também deve ser valorizada. Pensar nas relações subjetivas entre os homens e o espaço remete ao seu entendimento como lugar.

Em um tempo em que se fala tanto em globalização, os estudos sobre o lugar assumem contornos importantes, pois é no lugar, enquanto ponto de articulação entre o mundial e o local, onde se manifestam os fenômenos decorrentes desse processo. Nessa perspectiva, concorda-se com Carlos (2007) de que cada vez mais tais estudos se distanciam da idéia de lugar como ponto de localização dos fenômenos, pois o processo de globalização transpõe barreiras territoriais, sociais e culturais, dando um novo caráter ao sentido do lugar. Portanto, não se pode mais buscar a sua compreensão de forma isolada, sem as conexões com o que ocorre a nível mundial, ou seja, na sua relação com outros lugares e com o mundo na divisão internacional do trabalho. Por outro lado, também não se pode entendê-lo sem analisar a gama de relações que ocorrem no seu interior, no plano do cotidiano, do vivido – suas formas de apropriação, utilização e ocupação -, o que nos permite considerar o viver, o pensar, o habitar, o lazer (CARLOS, 2007). É, sobretudo, no lugar, enquanto especificidade concreta, onde explodem as tensões sociais manifestas e latentes geradas em âmbito mundial.

Entende-se que compreender o lugar, a partir de seu cotidiano, é condição para que os sujeitos que ali constroem a sua história produzam a sua própria consciência social e, a partir daí, leiam a si mesmos localizados no lugar e no mundo (SANTOS, 2007). Essa reflexão remete à escola. Entende-se que é função da escola intensificar a sua prática na vida do lugar onde está situada, no sentido de compreender os sujeitos com os quais lida e o espaço onde ocorre a vivência cotidiana desses sujeitos. Também é papel da escola ampliar os conhecimentos dos sujeitos sobre o lugar; contribuir para o estabelecimento de laços de afetividade e sentimentos de pertencimento; (re) afirmar a identidade do lugar e dos sujeitos em relação ao seu lugar.

No âmbito da educação escolar, compreender o lugar a partir do cotidiano pressupõe o estudo de lugares de nossa vivência – ruas, bairros, cidades, espaços rurais e no seu interior: ruas, caminhos, espaços de lazer, espaços de compras, espaços de trabalho etc. Tais reflexões e os resultados decorrentes das mesmas vêm crescendo de importância, pois, como adverte Callai (2006, p. 83):

Muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos.

O fato é que não conhecemos os lugares por onde andamos, onde moramos e onde desenvolvemos nossas práticas espaciais. Para Lacoste (2008) essa falta de conhecimento sobre o espaço ao redor resulta (e é resultante) de uma espécie de

miopia espacial, um *sonambulismo* que impede uma atitude mais reflexiva com relação ao espaço. Segundo esse autor, *se os sonâmbulos se deslocam sem saber por que num lugar que eles conhecem, nós não sabemos onde estamos nos diversos locais onde temos algo a fazer* (p. 49). Essa alienação decorrente da falta de conhecimento das características, limitações, problemas e possibilidades do espaço de práticas cotidianas pode limitar a capacidade dos indivíduos de avaliar as estratégias de produção e/ou reorganização espacial impostas tanto pelo poder público, como pela iniciativa privada (indústrias, shopping centers, imobiliárias, projetos agrícolas, etc.)³. A respeito disso, o autor adverte sobre a importância de se conhecer o *espaço, para nele saber combater, para nele saber lutar*.

A ampliação dos conhecimentos sobre o espaço pressupõe o desenvolvimento de um raciocínio espacial que possibilite a identificação de problemas e busca de soluções na perspectiva de contribuir para a melhoria das condições de vida e transformação qualitativa do mundo ao redor. Isso implica num conhecimento mais sistemático sobre o lugar de vivência que pode ocorrer a partir da articulação entre e os saberes geográfico/espaciais elaborados no âmbito do cotidiano, a dinâmica sócio-espacial do lugar e o conhecimento teórico.

A escola pode contribuir para o estabelecimento de (novos) elos afetivos, sentimentos de pertencimento e (re)afirmação de identidades do/no lugar

A cada dia o lugar vai perdendo sua singularidade, autonomia de significação, tudo adquire um valor comercial. A competição, o individualismo, o estranhamento, a falta de afetividade que os indivíduos desenvolvem em relação a si próprios e aos outros também se manifestam na relação com o espaço onde vivem. Isso vem resultando no descuido, na falta de valorização, no desconhecimento, na falta de interesse, no abandono dos indivíduos em relação ao seu lugar (rua, cidade, bairro, município), o que repercute de forma negativa no seu desenvolvimento. Entende-se, portanto, que uma das funções da escola é reconhecer/reafirmar/fortalecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares e que tornem significativos o seu estudo.

Os estudos que analisam o elo afetivo entre as pessoas e os lugares têm como principal referência os trabalhos de Yi Fu Tuan. De acordo com este autor, um espaço torna-se lugar à medida que são estabelecidos laços afetivos, o que ocorre quando esses espaços são experienciados e dotados de valor. Em seu entendimento:

³ Considera o referido autor que esses conhecem muito bem os espaços e, conscientes dessa miopia que acomete os cidadãos comuns, não hesitam em praticar “acordos” e de apresentar planos dos trabalhos, pois as objeções são raras e fáceis de iludir. A maioria das pessoas não percebe até que ponto foram enganadas, a não ser após o término dos trabalhos, quando as modificações se tornam irreversíveis.

(...) a experiência pode ser direta e íntima, ou pode ser indireta e conceitual, mediada por símbolos. Conhecemos nossa casa intimamente; podemos apenas conhecer algo sobre o nosso país se ele é muito grande. Um antigo habitante da cidade de Minneápolis conhece a cidade, um chofer de táxi aprende a andar por ela, um geógrafo estuda Minneápolis e a conhece conceitualmente. Estas são três formas de experienciar. Uma pessoa pode conhecer um lugar tanto de modo íntimo como conceitual. Pode articular ideias, mas, tem dificuldade de expressar o que conhece através dos sentidos do tato, paladar, olfato, audição e até pela visão (TUAN, 1983, p. 7).

Essas experiências podem se constituir de forma material, através das coisas que existem no lugar, ou pelas relações sociais desenvolvidas no mesmo. Há uma troca íntima entre o lugar e a pessoa, onde estas experiências podem ficar gravadas no mais profundo da memória e, cada vez que são lembradas, produzem intensa satisfação. Não importa o quanto este lugar possa parecer feio ou indiferente para o outro, uma vez que os lugares muito queridos não são necessariamente visíveis, quer para nós mesmos, quer para os outros.

As experiências podem ser positivas ou negativas. As experiências positivas podem gerar um sentimento de pertencimento de sensações agradáveis, denominada por Tuan (1983) de *topofilia*. Estabelece-se um elo afetivo entre o sujeito e o ambiente físico e social que o circunda, ou seja, é criada uma identidade territorial. As experiências negativas podem gerar uma sensação de medo ou aversão denominada de *topofobia*.

O trabalho com essas experiências na escola, aliado a um conhecimento mais sistematizado sobre o lugar pode contribuir para a efetivação de novas compreensões sobre o lugar e construção de novos laços de afetividade e solidariedade. Essa é uma abordagem importante por que, como adverte Callai (2006), na medida em que não existe o elo afetivo, o sentimento de pertencimento, o lugar passa a não ter significado, a não ter sentido para as pessoas que ali vivem, o que resulta numa apatia em relação às coisas ali existentes. As pessoas passam, então, a estabelecer ligações mais importantes com outros lugares, fazendo investimentos financeiros, mantendo outras relações, encurtando distâncias.

A discussão sobre afetividade, pertencimento remetem à dimensão da (s) cultura (s). Na sociedade contemporânea, a importância de questões relativas à cultura e entre as diferentes culturas é cada vez maior, uma vez que esta é entendida como estruturante profunda do cotidiano de todo grupo social⁴. Afirma-se cada vez mais a consciência de que a cultura é uma dimensão que configura o

⁴ Vou me apropriar dos argumentos utilizados por Candau (1998) para esclarecer que, muito embora enfatize a importância a cultura, eu não desconsidero as interações significativas entre cultura, política, ideologia e economia. Não se trata de assumir uma postura que negue os componentes ideológicos e políticos ligados à estrutura de classe e aos componentes estruturais determinantes da sociedade atual, mas de dar ao componente cultural a atenção devida, no sentido de não reduzi-lo a um mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente na nossa sociedade.

humano em níveis profundos, no plano pessoal e coletivo. Isso pode ser entendido como uma forma de resistência a um processo de padronização cultural que marca a sociedade atual, através do qual se tenta impor uma cultura de massa. *Esse movimento de mundialização da cultura apresenta sem dúvida um caráter excludente e seletivo – que universos culturais são privilegiados neste processo de mundialização?* (CANDAUI, 1998, p. 15).

Pensar o lugar a partir da cultura requer entendê-lo como um espaço construído e apropriado pelos diferentes sujeitos / grupos que nele vivem. Embora a dinâmica de produção dos espaços seja semelhante (envolvendo a relação sociedade-trabalho-natureza num dado processo histórico), os padrões culturais de cada sociedade (no tempo e no espaço) atribuem às organizações sócio-espaciais formas singulares que, aliadas às características físico-naturais e à qualidade e desenvolvimento das técnicas empregadas, as tornam diferentes umas das outras, o que se manifesta através de uma identidade visual⁵, em outras palavras, na sua paisagem.

Porém, essa identidade não é só do lugar. A dimensão da cultura envolve um elo sentimental, onde lhe é atribuído todo um valor simbólico e identitário de espaço "vivido" por aqueles que o habitam. Produzimos um espaço que, através da atribuição de valores, da apropriação e do uso para satisfação das necessidades básicas, adquirem o sentido de lugar.

O contraponto de tudo isso é que no contexto atual o lugar tende a perder sua autonomia de significação: os lugares, antes tão familiares, são "invadidos" por novas relações de âmbito cultural, social, político, econômico estranhas ao seu cotidiano, e o uso historicamente instituído entra em choque com uma nova lógica que sobrepõe o valor comercial ao valor simbólico/afetivo. Isso vem resultando numa alienação que segundo Fremont (1980) esvazia progressivamente o espaço de seus valores (culturais, identitários, simbólicos) para reduzi-lo a uma soma de lugares regulados pelo valor comercial. Nessa perspectiva o sujeito estranha a si próprio e aos outros, torna-se também estranho ao espaço onde vive, passando a não reconhecer-se no seu lugar e a não (re) conhecer o lugar onde desenvolve suas práticas espaciais cotidianas. Diante disso, considera-se ser papel da escola contribuir para (re) afirmação da cultura e da identidade do/com o lugar.

A escola pode contribuir para a (des)construção de imagens “falsas” sobre o lugar

As práticas espaciais desenvolvidas pelos sujeitos através de atos corriqueiros⁶ geram conhecimentos, informações, representações sobre o lugar. De

⁵ Essa identidade visual corresponde ao conjunto das dimensões culturais e naturais de um determinado lugar.

⁶ As práticas espaciais são desenvolvidas através dos atos corriqueiros dos sujeitos que nele moram, envolvendo os elementos que descrevem e dão conteúdo ao lugar: o apartamento ou da casa, a rua, o mercado ou o centro comercial ou cultural, as áreas de lazer, de trabalho não é uma simples paisagem contemplada

acordo com Cavalcanti (2002) esses conhecimentos são, concomitantemente, sociais e pessoais. São sociais por que o conhecimento e a ação que resultam nessa geografia construída por cada um nunca são individuais, pois, recebe influência de uma geografia mais global, produzida no plano do social construída na mídia, na escola, na família no ambiente social e cultural ao qual o sujeito faz parte. Também são individuais por que têm relação com experiências pessoais (positivas, negativas), com a identidade pessoal, com a capacidade de cada pessoa, seu conhecimento sobre o espaço onde mora no sentido de criar novos trajetos, de conhecer lugares diferentes, ter senso de direção, criar referências. Ou seja, tem relação com o *horizonte geográfico*, conceito que conforme Spósito (1994, p. 88) “designa a memória e a capacidade que cada pessoa tem para entender e se deslocar no espaço geográfico”. Essa capacidade diferencia-se de pessoa para pessoa, em função de seu lugar no espaço, dependendo da idade, da condição econômica, da família, etc.

A interação entre esses conhecimentos de diferentes fontes forma o que pode ser denominado de ‘*geografia pessoal*’ (SANTOS, 2007) um tipo de saber composto pelo conjunto de conhecimentos, práticas espaciais e significados construídos por cada pessoa no lugar (informações, referências, imagens, identidade, afetividade). As relações estabelecidas no lugar e a ‘*geografia pessoal*’ podem ter influência fundamental no tipo de conhecimento sobre o lugar, nas imagens, nas representações, nos valores, nas concepções, nos comportamentos das pessoas em relação ao espaço vivido.

Esses saberes advindos das ‘*geografias pessoais*’ ou experienciais com / no espaço possuem limitações que precisam ser superadas através de um embasamento teórico e uma reflexão mais aprofundada sobre o mesmo. A primeira limitação diz respeito à formação de identidades e de um imaginário⁷ muitas vezes forjados por interesses políticos que dificulta a apreensão daquele espaço de uma forma mais crítica, consciente e politizada. A interpretação desse imaginário na escola é necessária para a construção de um conhecimento reflexivo sobre o espaço de vivência.

Em síntese, o entendimento desse texto é que a escola estude o lugar considerando: as relações que nele se estabelecem (a dinâmica do espaço concreto); o seu valor subjetivo (sentimentos, identidades, culturas); as

pelos sujeitos. Os sujeitos se apropriam do espaço, usam, transitam, vivem, produzem, trabalham, se divertem, construindo no/com o lugar suas relações (CARLOS, 1996).

⁷ O Nordeste, por exemplo, no imaginário coletivo e principalmente (pasmem!) no imaginário dos alunos que ali moram muitas vezes se resume ao Sertão Semi-Árido. Meus alunos da licenciatura, durante o estágio de regência de classe, desenvolvem atividades relacionadas à elaboração de mapas mentais sobre o Nordeste, que resultam em desenhos que demonstram a predominância da seca nordestina como a imagem que mais se destaca entre os alunos do ensino fundamental e médio da rede pública de Feira de Santana. E ao se referirem ao Nordeste, esses alunos não se situam no espaço abordado pelo livro didático. Em suas falas expressem “lá no Nordeste” e não “aqui no Nordeste” como era de se esperar.

representações (midiáticas, ideológicas, políticas) construídas sobre ele; o saber cotidiano ou senso comum (advindo das experiências dos sujeitos); e o saber científico (elaborado pelos sujeitos sociais que estudam sobre ele). Defende-se que a interação entre as dimensões subjetivas e objetivas é importante na análise do lugar por que, de acordo com Tuan (1983, p. 222):

Aquilo que não conseguimos expressar em linguagem científica aceitável, tendemos a negar ou esquecer. Um geógrafo fala como se seu conhecimento sobre espaço e lugar fosse obtido exclusivamente de livros, mapas, fotografias aéreas e levantamentos de campo. Ele escreve como se as pessoas tivessem apenas mente e visão e nenhum outro sentido com o qual apreender o mundo e nele achar significado.

É diante desse contexto que na Ciência Geográfica e na Geografia Escolar as discussões sobre o lugar, a relação dos sujeitos com o lugar de vivência, o estudo do lugar nas escolas tem se constituído em importante foco de interesse de vários pesquisadores. Porém, grande parte das propostas que focalizam esse estudo ressaltam a cidade como educadora, espaço de ações concretas, de aprendizagem da cidadania. Penso que esse estudo é coerente com a clientela que vive nas cidades, porém, também precisamos pensar: *o campo/rural não seria também um espaço educativo? Onde ocorrem ações concretas? Dotado de uma especificidade de contradições, lutas, memória e identidades que também se consubstanciariam num conteúdo capaz de contribuir para a aprendizagem da cidadania? Mas, afinal, o que é campo/rural? Quais as suas especificidades?*

O campo como lugar de vivência e sua importância como conteúdo educativo

Pensar o campo como conteúdo educativo significa entendê-lo como um lugar marcado pela hegemonia de uma paisagem natural, onde prevalece um modo particular de vida social e de utilização do espaço, com grupos sociais de tamanho limitado e onde predomina uma relação singular, tanto das pessoas entre si, quanto entre elas com o local, uma identidade ligada a terra, à natureza, às relações comunitárias. Ou seja, uma Topofilia diferente da urbana.

Valorizar o campo como espaço de ensino e de aprendizagem pressupõe valorizar as relações cotidianas ali estabelecidas: os movimentos sociais do campo, os valores do grupo, as tradições, a memória, os costumes, a relação com a terra, com a comunidade, o calendário agrícola; e como tudo isso se manifesta na organização e apropriação daquele espaço. Afinal, entende-se que um dos papéis da escola é lidar com as peculiaridades e condições de existência em seu entorno, contribuir para a valorização das culturas e reafirmação das identidades locais, possibilitar a elaboração de projetos de vida articulados com a transformação da realidade.

Contribuir para a transformação da realidade do campo e dos sujeitos que ali vivem requer da escola a superação da cultura urbanocêntrica que ainda

predomina em seus currículos, responsável pela propagação da ideia do campo como lugar atrasado e da cidade como expressão da modernidade⁸. Essa cultura, que ainda é hegemônica, tende a tratar os valores, as crenças, os saberes do campo como ultrapassados, tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Científicos, modernos são a cultura e os saberes urbanos.

Isso vem afetando diretamente a autoestima, a identidade, os valores dos jovens do campo, que vêm nos padrões, valores e idéias urbanas algo de ideal. Afinal, como destaca Sommerman (1999, p.73):

Se o nosso terreno cultural não é respeitado, tiramos de lá as nossas raízes e tentamos replantá-las no terreno considerado bom pela cultura dominante. Se nosso campo interior não é respeitado e arado, olhamos apenas para fora, buscamos os valores que prevalecem na sociedade ou no grupo que nos rodeia. Colocamos então uma máscara que nos iguala aos outros para não sermos feridos devido à peculiaridade de nossa identidade e afogamos a nossa interioridade os valores intrínsecos ao ser humano no esquecimento do álcool, na fantasia das drogas.

Esse ideário que é propagado na televisão, nas escolas, na literatura, nos livros didáticos, aliados ao abandono do campo pelos governantes, a falta de empregos, de perspectivas de melhoria resulta na negação das raízes, identidades, culturas próprias do rural. Para tornar a questão mais grave, a discrepância entre o calendário escolar e o agrícola propicia um grande índice de evasão das escolas, pois não oferece alternativas aos jovens e crianças do campo de conciliar os estudos ao trabalho e, o que poderia resultar na manutenção do vínculo com a terra e com a família (CAVALCANTE, 2007). Em outras palavras, a concepção urbanocêntrica de educação e de escola no campo desrespeita a realidade onde está inserida, destrói a auto-estima dos jovens e não se coloca a serviço de seu crescimento.

Diante desse contexto, entende-se que para que a educação do campo esteja voltada a um projeto de emancipação humana dos sujeitos que ali vivem, é importante resgatar e valorizar os conhecimentos que os pais, os alunos, as comunidades possuem e podem construir, a fim de possibilitar a ampliação e construção de novos conhecimentos. Esse princípio do processo educativo deve ser colocado como uma postura diante da realidade camponesa, tendo em vista que a educação do campo é um meio de formação que nasce do compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar sua identidade como trabalhador (a) do campo (o campo como espaço vivido), dar visibilidade as diferentes vozes e experiências,

⁸ Para Martins (1986), essa ambiguidade tradicional/moderno se expressa a influência simultânea do conservadorismo e do cientificismo crescente no século XIX, daí o surgimento dos seguintes pares de ideias constitutivas opostas: comunidade/sociedade, autoridade/poder, status/classe, sagrado/profano e alienação/progresso, tradicional/moderno, rural/urbano, tradicional/racional, pré-capitalista/capitalista etc. Talvez possamos encontrar nessa idéia de oposição rural/atrasado e urbano/progresso um dos motivos que conduzem à sociedade (urbana?) a uma leitura tão depreciativa e discriminatória do espaço rural.

valorizar e respeitar as diferenças, enfim criar alternativas de construção de outro tipo de conhecimento e de uma prática independente (BACH, 2009).

Entendemos, assim como Bach (2009), que o processo de formação da (s) identidade (s) camponesa (s)⁹, de vínculos coletivos e sociais, faz parte de um processo de aprendizado humano indispensável. Contudo para que este seja efetivado é necessário que, além da convivência familiar e de suas relações, haja uma construção escolar que permita não só a sua identificação, mas sua inserção como parte do processo, como agente político e ideológico. Assim, pensando a intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo, a educação escolar poderá ajudar a construir/reconstruir e fortalecer valores, dando ênfase na cultura, identidade, modo de vida, enfim na conservação de uma consciência camponesa. Logo, auxiliará no enraizamento e na transmissão destes valores e costumes a gerações futuras, possibilitando aos jovens a valorização do trabalho e da luta na sociedade.

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e a valorização do campo como lugar de lutas / vivências / identidades / culturas

O entendimento de que a educação do campo esteja voltada a um projeto de emancipação humana dos sujeitos que ali vivem tem despontado, nas últimas décadas, experiências educativas inovadoras envolvendo os Movimentos Sociais, ONG's, Poder Público Municipal e Estadual e Escolas de formação Sindical.

No contexto dessas experiências, pretende-se situar a proposta da Pedagogia da Alternância, princípio pedagógico que norteia o estudo nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). A educação defendida na proposta destas escolas está diretamente relacionada ao desenvolvimento humano, à luta por uma transformação social e econômica dos sujeitos e grupos sociais que vivem ou trabalham no campo, especificamente do jovem. As EFAs são exemplos de proposta educacional para o campo brasileiro que difere em concepção e modelo da escola formal até então existente, principalmente no que se refere à relação com o lugar, e tem como princípio metodológico a *Pedagogia da Alternância*.

Tal princípio tem por base o processo ensino-aprendizagem vinculado à problematização das situações reais vivenciadas pelos alunos, a elaboração de propostas concretas voltadas para o trabalho no campo, o calendário agrícola. Em seus princípios também subjaz o entendimento de que o processo formativo deve levar em consideração que os educandos que vivem e trabalham no/do rural possuem histórias, participam de lutas sociais, sonham e que cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertencimento à terra e às formas de organização solidária.

⁹ Autoconsciência de quem é e com o que ou quem se identifica.

A formação em alternância requer uma organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais, no sentido de aperfeiçoar as aprendizagens. Os conteúdos e atividades contemplam disciplinas consideradas obrigatórias que compõem a base curricular comum e disciplinas técnicas voltadas para o trabalho do/no campo o que inclui aulas em laboratório, na propriedade, com os animais etc. Busca-se uma grande interação entre a família e a escola, onde os alunos levam para casa novas tecnologias e os pais repassam às EFAs seus conhecimentos tradicionais, sendo periodicamente visitados pelos monitores (professores), que observam como o aluno está aplicando o que aprendeu na escola, orientam, ajudam a resolver as dificuldades e trocam experiências. Na opinião de Rocha (2007), a alternância tem uma dimensão importante de ser destacada: ela modifica o meio, participa de sua evolução e de sua promoção.

A interrogação, a informação e a análise trazem uma tomada de consciência dos problemas não somente no jovem, mas no meio, no grupo inteiro: pai, mãe, vizinhos, mestre de estágio, responsável profissional... etc. Os intercâmbios, o confronto, a discussão e até a oposição levam a esta tomada de consciência e provocam a evolução positiva (2007, p. 10-11)

Essa associação entre teoria e prática, entre conteúdo e vida cotidiana, entre escola e trabalho, entre família, comunidade e escola tem importância crucial se quisermos que a escola tenha sentido para jovens e crianças trabalhadores ou não, partindo do princípio de que uma das funções da escola é intensificar a sua prática na vida do lugar, pois assim estará compreendendo o sujeito com o qual lida e o espaço em que se dá a vivência desse sujeito. E a Pedagogia da Alternância através do respeito e compreensão dos sujeitos com os quais lida, vêm contribuindo para a criação desses sentidos, intensificação da prática na vida do lugar, (re) afirmação de identidades, conforme investigação realizada por Silva e Santos (2010)¹⁰ com monitores e estudantes de três EFAs do semiárido baiano.

A pesquisa revelou que, ao apontar as possibilidades e potencialidades de desenvolvimento do campo; ressaltar a importância do profissional que ali trabalha; a articulação teoria-prática; o enfoque profissional através do estudo de alternativas para melhoramento das propriedades; ao valorizar as experiências culturais e profissionais dos jovens e de sua família, as EFAs vêm contribuindo para que os mesmos aumentem sua autoestima, desenvolvam ideias mais positivas sobre a vida/trabalho no campo e se identifiquem como jovem rural. Entretanto, os resultados do referido estudo também advertem de que o desenvolvimento dessas

¹⁰ As contribuições das escolas Famílias Agrícolas do Semiárido para (re) afirmação de identidades e manutenção dos jovens do campo. Pesquisa realizada por Jaiane Almeida da Silva, bolsista de Iniciação Científica (Programa CNPq/Probic/UEFS) sob a orientação da Profa. Dra. Celia Regina B. Santos.

novas idéias não significa que todos queiram permanecer trabalhando no campo: infelizmente ainda há uma grande diferença entre querer ficar e ter condições objetivas de permanecer, dada às dificuldades no que se refere ao investimento e falta de oportunidades de trabalho.

Considerações finais

Entender o lugar no contexto atual é importante tendo em vista que os fenômenos decorrentes do processo de globalização do mundo se manifestam nos lugares específicos. Contraditoriamente, é também nesses lugares específicos que se revelam as diversas formas de resistências à padronização de modos de vida, de visão de mundo, de identidades, de culturas e às perversidades que o processo de globalização infringe as classes sociais, os grupos e os locais menos favorecidos. Em outras palavras, o lugar não pode ser compreendido isoladamente, sem as conexões com o que ocorre a nível mundial, e nem tampouco sem desmistificar a teia de relações que lá se processam: o espaço construído historicamente, resultante das relações entre os homens, apropriado simbólica e afetivamente.

O campo brasileiro está sendo entendido como um lugar onde se manifesta o processo de exclusão e, ao mesmo tempo de resistência; e a escola como um lócus por excelência de manifestação dessa resistência, que deve ter como princípio o estudo do campo como conteúdo educativo - espaço de ensino e de aprendizagem da vida. Nessa perspectiva, a associação entre teoria e prática, entre conteúdo e vida cotidiana, entre escola, trabalho, família e comunidade tem importância crucial se quisermos que a escola tenha sentido para jovens do campo.

Em suma, há uma necessidade de substituímos o ensino no campo pelo ensino do campo, e isso requer que a construção do conhecimento escolar seja realizada "de dentro para fora", adentrando no cotidiano da sociedade camponesa, objetivando realizar uma leitura e interpretação do campo a partir de sua organização sócio-espacial, das relações que ali se processam, da forma como os diferentes grupos sociais que aí residem se relacionam com a terra e com o trabalho do/no rural, seus pontos de vista, suas expectativas, suas perspectivas. Daí a importância dos professores que atuam nas escolas do campo explorar os saberes, experiências, imagens dos jovens do meio rural sobre esse espaço, resgatar as histórias e memórias do processo de reorganização daquele espaço. A escola do campo, então, pode vir a ser o lugar de encontro e confronto entre as distintas fontes de concepções e práticas, onde diferentes imagens podem ser comparadas: uma subjetiva, proveniente das representações construídas a partir das práticas cotidianas; uma mais objetiva, mais científica e uma terceira imagem, o vir a ser, que diz respeito ao campo que se pretende construir.

Entende-se que ao proporcionar aos jovens do rural um conhecimento mais crítico e reflexivo sobre o campo, a escola pode contribuir para uma mudança na relação entre esses jovens, no sentido em passem a estabelecer / fortalecer laços

afetivos, identidades, valores e passem a considerar e defender o campo como *seu lugar*. Ressignificar a(s) identidade(s) dos jovens do rural pode abrir possibilidades para o desenvolvimento de uma prática espacial mais comprometida com os problemas, desafios e lutas por melhorias no campo, e contribuir para uma reflexão mais crítica sobre a imagem do sonho de uma vida melhor nos centros urbanos. E a formação proporcionada pelas EFAs através da filosofia da Pedagogia da Alternância, tem muito a contribuir nesse sentido. Afinal, como nos adverte Sommerman (1999, p. 73):

Se um dos motivos principais do êxodo rural é negação da imensa riqueza da cultura de cada região, o desrespeito pela interioridade de cada ser humano, que é sempre única, e ao mesmo tempo semelhante e diversa da dos demais, é um das causas principais de grande número de mal psíquicos e físicos que proliferam em nossa sociedade. Se o nosso terreno cultural não é respeitado, tiramos de lá as nossas raízes e tentamos replantá-las no terreno considerado bom pela cultura dominante.

Referências Bibliográficas

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.). **Ensino de Geografia. Práticas e textualizações no cotidiano**, 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidadania, o direito à cidade e a Geografia escolar: elementos de Geografia para o estudo do espaço urbano. Em: **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTE, Ludmila. **Escola família agrícola do sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. Tese de Doutorado. Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2007

LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**, 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. **Revista Terra Livre**. São Paulo: AGB. Ano 18, n. 19 p. 95-112 jul./dez. 2002

MARTINS, J. S. (org.). **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1986. p. 198-224.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. A formação integral nos CEFFAs. In: **Revista Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil. Ano 03, n. 05. V.1, dez 2007.

SANTOS, Célia Regina Batista dos. A cidade de Feira de Santana, a questão da identidade e o ensino de Geografia. In: **SITIENITIBUS**. Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana. Educação. Número 36, janeiro/junho 2007a.

SANTOS, Célia Regina Batista dos. **Desenvolvimento profissional de professores de Geografia: contribuições de um grupo de estudos sobre o ensino da localidade**. São Carlos, 2007b. Tese (Doutorado em Educação) – CECH, UFSCar.

SANTOS, Célia Regina Batista dos. **Reorganização do espaço agrário e (des)territorialização das relações tradicionais: o caso do Projeto hidroagrícola Platô de Neópolis**. Programa de Pós-Graduação em Geografia. (Mestrado em Organização do espaço agrário). UFS: Aracaju, SE, 1997c.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habilitado**. São Paulo, Hucitec, 1988.

SOMMEMAN, Américo. Pedagogia da Alternância e Interdisciplinaridade. In: **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Salvador-BA, UNEFAB, 1999.

SPOSITO, Eliseo S. **A Vida nas Cidades**. São Paulo: Contexto, 1994.

TUAN, Y.F. **Topofilia**. São Paulo / Rio de Janeiro: Difel, 1983.

** Esse trabalho é resultado de reflexões da pesquisa intitulada Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido Baiano: prática pedagógica, contextos e possibilidades de uma educação socioambiental do campo que tem por objetivo central compreender e analisar o universo sócio-espacial e político pedagógico dessa rede de escolas.*

Célia Regina Batista dos Santos

Doutora em Educação com Área de Concentração em Formação de Professores e Metodologia de Ensino pela Universidade Federal de São Carlos/SP, Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe e Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana.

BR 116 – KM 03, Campus – Feira de Santana/BA – CEP 44031-460

E-mail: celia_regina2006@hotmail.com

Recebido para publicação em janeiro de 2014

Aprovado para publicação em maio de 2014