

DENIZART BUSTO DE FAZIO

# MILAGRE EM MONTE SANTO



A fundação da Escola Família Agrícola do Sertão

DENIZART BUSTO DE FAZIO

MILAGRE  
EM MONTESANTO

A fundação da Escola Família Agrícola do Sertão



RECIFE  
2021

## Universidade Federal de Pernambuco

*Reitor:* Alfredo Macedo Gomes

*Vice-Reitor:* Moacyr Cunha de Araújo Filho

### Editora UFPE

*Diretor:* Diogo Cesar Fernandes

*Vice-Diretor:* Junot Cornélio Matos

*Editor:* Artur Almeida de Ataíde

### Conselho Editorial

Alex Sandro Gomes

Amilcar Almeida Bezerra

Carlos Newton de Souza Lima Júnior

George Félix Cabral de Souza

Gisélia Alves Pontes da Silva

Juliana Souza Oliveira

Marcus André Barreto Campelo de Melo

### Editoração

*Revisão de Texto:* Adriano Dias de Andrade

*Projeto Gráfico:* Ildembergue Leite

EDITORA ASSOCIADA A



### Catálogo na fonte

Biblioteca Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

---

F287m	Fazio, Denizart Busto de. Milagre em Monte Santo [recurso eletrônico] : a fundação da Escola Agrícola Família do Sertão / Denizart Busto de Fazio. – Recife : Ed. UFPE, 2021. Originalmente apresentada como dissertação do autor (mestrado – USP, Faculdade de Educação, Filosofia e Educação, 2019) sob o mesmo título. Inclui referências. ISBN 978-65-5962-027-2 (online) 1. Escola Família Agrícola do Sertão. 2. Educação rural – Monte Santo (BA) – Estudo de casos. 3. Escolas agrícolas – Brasil. 4. Educação popular. 5. Movimentos sociais. I. Título.	
370.91734	CDD (23.ed.)	UFPE (BC2021-030)

---

Todos os direitos reservados à



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE | CEP: 50740-530

Fone: (81) 2126.8397 | E-mail: editora@ufpe.br | Site: www.editora.ufpe.br

Para Madalena, minha alegria e minha força,  
a quem eu ofereço cada pequena pérola que  
encontro no mundo.

## Agradecimentos

A CONSTRUÇÃO DE um trabalho acadêmico, embora se faça, em grande medida, na individualidade da escrita, não se faz completamente na solidão. Ele é realizado por um autor, mas a partir do apoio, em diferentes graus, de muitas pessoas. Penso que a beleza e a razão de ser dos agradecimentos é fazer aparecer essa rede de sustentação.

Esta pesquisa, inicialmente um mestrado em filosofia e educação na Universidade de São Paulo, envolveu um lugar distante de onde vivo e não teria sido possível sem o auxílio de algumas dezenas de pessoas que generosamente ofertaram seu tempo, sua casa, seu café e sua paciência para que eu pudesse compreender o que havia sido a fundação da Escola Família Agrícola do Sertão (Efase). A esses meus amigos e amigas de Monte Santo agradeço imensamente pela experiência de ter sido levado a saber da caatinga.

Agradeço ao Zé Raimundo, meu primeiro contato na terra do sol, por meio de quem conheci a Associação Regional dos Grupos Solidários de Geração de Renda (Aresol) e com quem fui pela primeira vez à Efase. Ao Luís, da Aresol, que, em meio a tantos compromissos, sempre me atendeu com simpatia, ofertando hospedagem na associação e disponibilizando todos os recursos possíveis, inclusive um carro, para que eu chegasse às comunidades e encontrasse os agricultores e agricultoras, implicando-se com minha pesquisa e dando valiosas dicas a respeito dos acontecimentos daquele sertão. À Glória, por me receber em sua casa para a primeira entrevista desta pesquisa, por contextualizar, com tanta paixão, os movimentos de educação popular da região, pela companhia nas comunidades de Muquém e Lage das Aroeiras, partilhando comigo um temporal na estrada. Ao Samuel, pela disponibilidade generosa a cada vez que me encontrava e por me levar à Efase, seu território sagrado. À Ivone, que, em meio às atividades da Secretaria da Educação, conseguiu encaixar um tempo para me contar do início da sua docência na escola. Ao Gabriel, pelos materiais disponibilizados, pelas caronas, por me hospedar em sua casa, pelas prosas sobre militância e comprometimento, por não deixar que eu desistisse de entrevistar o Nelson.

Agradeço aos colegas que conviveram alguns dias comigo perambulando pela Aresol, sempre disponíveis e acolhedores: Elias, Sidney, Lorena, Aline, Camila, Kamila, Joaquim, Jardel, Adriana, Elias, José Renato e todos os militantes que estão próximos da Aresol, inclusive dona Eugênia, pelos almoços de quase todos os dias na associação. À Cidinha, da Comissão

Pastoral da Terra, pela acolhida no Liderar. À Sandra, por me indicar os caminhos dentro da Efase para conseguir seus materiais históricos e pela conversa sobre os círculos de cultura na região de Monte Santo. Ao seu Moço, pela primeira acolhida na Efase, por ajudar no meu encontro com os agricultores e pela conversa na biblioteca da escola. Ao Victor, por me levar até os agricultores, participando comigo das conversas e me dando indicações preciosas para a escuta das histórias de assombração. Ao seu Camilo, pelo café, pela prosa, pelas boas risadas, por me ensinar tanto em tão pouco tempo. Ao seu Nininho, pelas histórias de luta, pelas piadas e causos, pelo acolhimento caloroso. Ao seu Bebel, por nos receber e contar sobre a escola que tanto ama. Ao Nelson Mandela, por acolher a pesquisa sobre a escola, indicando agricultores e agricultoras para as conversas, por manter a escola sempre aberta, por todo empenho e pela conversa emocionada sobre protagonismo na Efase. À Veronilde, pela tarde gostosa de boa prosa, pelo acarajé, pela abertura em ter em mim um ouvinte atento às histórias que permearam a Efase. Ao Clerisvaldo, pela acolhida na casa dos monitores. Ao Isanilton, por achar uma brecha em seus afazeres para me atender e falar sobre a sua experiência de aluno.

Agradeço à Edlange, por compartilhar comigo o desejo da pesquisa e das histórias, por fazer as pontes para que eu entrevistasse Crispim e Antônio Brito. Ao Daniel, por me levar à Lagoa do Saco, me receber em sua casa com generosidade e me ajudar a organizar a entrevista com dona Zefa. À dona Zefa, que, em meio a tantas coisas a fazer, sentou no sofá de sua casa para prostrar sobre o começo da escola

naquela comunidade. Ao Zito, por compartilhar comigo os anseios dos agricultores quanto à educação, por me receber sempre com carinho. À Simone, pela conversa sobre memória, história e o início da sua docência na Efase, despertando muitas possibilidades de reflexão. Ao Adilson, pela conversa sobre compreensão e luta, por me levar ao Muquém, sua comunidade, e estar sempre disponível para falar sobre a Efase e seus desafios. Ao Leôncio, pela conversa apaixonada pela escola, por sempre se disponibilizar em ajudar e se interessar pela minha pesquisa. Ao Antônio Brito, pela conversa tão bonita no Sindicato dos Trabalhadores Rurais e por me indicar os caminhos para a Escola Família Agrícola de Itiúba (Efai). À Rita, por me receber com tanta disponibilidade na Efai, com a pequena Sofia no colo, por me mostrar os setores e conversar sobre os desafios dessa vida entregue à educação das novas gerações. Ao Adelson, pela longa conversa amistosa, pela companhia na Efai e por me fazer sentir em casa naquela escola.

Agradeço ao Crispim, pela forma emocionada com a qual falou da Efase, pela dignidade na continuidade de um trabalho militante, por me levar ao seu Aderaldo, seu Olegário e dona Edna; por, em meio a tantos desafios que a direção de uma EFA exige, me atender com alegria e disposição. Ao seu Aderaldo, por me receber em sua casa, onde compartilhamos um café, fotos antigas e uma prosa que poderia durar uma noite toda. Ao seu Olegário, por me receber em sua casa e conversar com alegria sobre o começo da escola. À dona Edna, por se aproximar e contar também sua história, por partilhar conosco o café, o cuscuz e os causos dos mutirões de



construção da escola. Ao Zé do Valério, que, independentemente das circunstâncias da vida, me recebeu com uma alegria contagiante. À comunidade do Muquém, por me receber em sua associação e por mais de uma hora conversarmos sobre as histórias da comunidade; em especial ao professor Zé do Antônio, à Isabel e ao Manoel do Cândido.

Agradeço ao Evaristo, por me levar ao Muquém e prosear sobre tantas coisas, me ajudando a compreender os contextos daquela região. À Ianca, por me receber com atenção e disponibilidade, de modo que eu tivesse acesso aos arquivos da Efase. Ao Rogério, por compartilhar comigo um pouco da história da Comissão Pastoral da Terra na região de Monte Santo. Ao seu Cândido, que me recebeu com alegria tal como se nos conhecêssemos há muito tempo e me contou histórias maravilhosas. Ao Valdivino, por me receber em sua casa e me contar sobre os desafios dos fundos de pasto naquela região. Ao José Gonçalves, pela conversa sobre a década de 1980 em Monte Santo, por partilhar seu vasto conhecimento sobre Canudos e por me fazer sentir, em São Paulo, como se estivéssemos à sombra de um umbuzeiro. A todas essas pessoas do sertão, muito obrigado. Espero sinceramente que este trabalho esteja à altura da confiança que depositaram em mim.

Preciso agradecer também a alguns professores, sem os quais a pesquisa teria sido, no mínimo, mais pobre. À Ludmila Cavalcante, por me receber na Universidade Estadual de Feira de Santana para me contar da sua pesquisa de doutorado na Efase, oferecendo dicas valiosas sobre a condução dos estudos. À Maria Clara Di Pierro, minha primeira orientadora de iniciação científica, que, com alegria, ternura e firmeza,

tentava me ensinar a escrever de forma mais assertiva. Ao Julio Groppa Aquino, que em cada aula e em cada texto despertava escrita em mim. Ao Flavio Brayner, por quem nutro profunda admiração, pelas indagações pertinentes na qualificação, pela prosa no Recife, por me apresentar Steiner e os ensaios de Kundera, pelos escritos sempre inquietantes que tanto movimentam meu pensamento.

Agradeço à professora Sylvia Lesser de Mello, por me ensinar, na disponibilidade ininterrupta para o diálogo, que a recusa ao pensamento simplista, o amor à literatura e o engajamento em causas sociais e políticas não se anulam. Agradeço ao professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, mestre que há dez anos me ensina, com doçura, firmeza e amizade, a dignidade da atividade docente e a seriedade na pesquisa acadêmica. A essas duas pessoas fundamentais na minha formação universitária agradeço imensamente a partilha de lampejos em dias escuros.

Agradeço aos membros do Grupo de Estudos sobre Educação e Pensamento Contemporâneo (Geepc), que no decorrer dos últimos anos me ensinaram que generosidade e crítica devem estar lado a lado no trabalho acadêmico. À Jana, Ligia, Taís, Edu, Eder, Umberto, Any e Thiago, porque, às vezes sem o saber, tornavam menos inóspitos os caminhos estranhos que eu teimava em me meter. Em especial, à Anita e ao Biá, com quem rotineiramente compartilhei a minha desorientação e com quem partilho as belezas, tropeços e tensões, de caminhar entre a empiria e a teoria nas pesquisas em filosofia e educação; e também à Mari, que contribuiu muito na revisão deste material. Agradeço também à Crislei, a quem

devo a leitura atenta do projeto inicial, bem como a sua participação e seus pertinentes comentários na qualificação.

Agradeço à minha família, não apenas por compreender meus momentos de estudo e ausência, mas por fornecer apoio, às vezes acima do razoável, para que eu tivesse tranquilidade nesse percurso: minha vó, Lourdes; minha mãe, Edeina; meu pai, Antônio; meus irmãos, Fabrício e Nayara. À Jan, companheira de vida, que, além de ser responsável pela primeira revista deste texto, me trouxe ternura, assertividade, cobrança e compreensão, na medida em que eu precisava, todo o meu agradecimento e todo o meu amor.

Agradeço aos amigos do Alfa-USP, por partilharem comigo daquele primeiro lugar da minha formação na universidade, no campo da extensão. Há muito desta pesquisa que é tributário daquelas nossas discussões e experiências.

Agradeço aos amigos da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP-USP) e do Núcleo de Economia Solidária (Nesol-USP), que acompanharam meus dilemas e pesquisas por muitos anos. Aos professores Reinaldo, Neiva e Sônia, que se engajaram, às vezes de forma extenuante, nos trabalhos de economia solidária.

Agradeço à Diana, pela compreensão na partilha dos cuidados com a Madalena e pela amizade. Aos amigos que estão sempre por perto e que me dão ânimo e alegria neste mundo: Hugo, que há anos deslinda comigo os significados mais bonitos da amizade; Cinthia, que pronuncia comigo reiteradamente a palavra carinho na dicção que aprendemos juntos a cada novo gesto desse nosso encontro; Sil, que está sempre perto fazendo questão de partilhar comigo doçura,

assertividade, justeza e amor; Ju, que acompanhou todos os passos vacilantes ou seguros deste trajeto, com alegria, incentivo e carinho, partilhando comigo um olhar afim em direção ao mundo; Diogo, com quem descobri efusivamente a Efase e primeiramente partilhei o desejo de fazer daquele encontro minha dissertação; Marcinho, com quem tateei os primeiros e precários sentidos de compreensão deste mundo torto; Aninha, que me sorria com calma e afeto, quando nem eu mesmo acreditava neste caminho, me incentivando à descoberta do improvável; Diego, que me ensinou a pensar caminhando e que os abraços devem ser fortes e demorados; Elisa, cuja presença quase sempre vem acompanhada da ajuda precisa em momentos preciosos; Pedro, que sempre topa todas as conversas sem fim entre literatura, educação, teatro, mundo, vida, com carinho e paixão; Gabi Iglesias, que, mesmo com a distância, arruma sempre um pretexto de proximidade, ensinando que para a vida se olha e se age, com alegria; Gabi Pudenzi, que partilha comigo um olhar próximo sobre as angústias e bonitezas da vida. À Keka, à Carol e ao Lindolfo, que caminham comigo na dramaturgia, no teatro e na amizade, agradeço porque, mesmo conversando pouco a respeito da pesquisa, ajudaram-me neste caminho mais do que podem supor.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão de bolsa de estudos, que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho.

AQUI O SOL é um sisal aéreo imenso em todo lugar. Próximo à serra, meu corpo esquiva em direção à sombra. Tento um abrigo. Mas a dicção me escapa na boca da palavra e é apenas pelas palavras que a sombra aqui se apresenta. Sob o sol, sei que estou em um fio frágil da meada. Escuto uma voz que, ainda insegura, se recorda de uma estória. O meu rosto, desconhecido, sente gotejar os primeiros fonemas. Escuto atentamente aquele fragmento. O abismo das palavras acolhe minha vertigem. Escuto. E aquela dicção me afeta. O sol, com seus fios de sisal, já não é tão forte. Pelas palavras que não entendo, uma sombra pequena arrefece meus pés. Escuto. Depois a cadeira, o café, todo

o corpo e toda a prosa. O sol não nos alcança mais. Escuto. Consigo dizer uma palavra, que também não entendo, mas sorrimos. Uma árvore. A despeito do encontro precário, a estória irrompe, desdobra, enlaça, pontua. A prosódia corporal da memória é trovoada, o ouvido reconhece. Sim, aqui as palavras têm epiderme e pelos e espinhos e afago. Pelas arestas das palavras, percebo meus olhos marejados. Algo aconteceu. Aqui o sol é um sisal, imenso, em todo lugar. Mas há sombra. Umbuzeiro imenso em toda pessoa, em todo lugar que a palavra alcança o gesto enquanto se diz uma estória.

DENIZART FAZIO

# Sumário

**Prefácio** por José Sérgio Fonseca de Carvalho 16

**Apresentação** por Flavio Brayner 20

**Introdução** 23

**1. “Canudos outra vez vai florescer”** 41

1.1 O monte santo 47

1.2 A Jerusalém de taipa 58

1.3 “Nós somos Antônio Conselheiro” 73

1.4 “Um lugar excomungado” 81

**2. “Essa coisa que reconstruiu a gente”** 90

2.1 “Esta é a nossa tarefa” 95

2.2 Milagre em Monte Santo: a fundação da Efase 120

2.3 A memória da ação 157

**3. “A indispensável ordenação entre as gerações”** 162

3.1 “Foram eles que viram primeiro” 169

3.2 Pescar pérolas e saber do mundo 182

3.3 Narração e compreensão 198

**Considerações finais** 212

**Referências** 224

## Prefácio

FOI EM UMA tarde de outono – dessas em que o sol de São Paulo ilumina sem ofuscar – que Denizart me relatou sua primeira visita à Escola Família Agrícola do Sertão. Até então, seus estudos em filosofia da educação apontavam para um caminho seguro e erudito: perscrutar as vicissitudes do conceito de formação no pensamento moderno. À medida que me relatava o que havia visto, ouvido e vivido naquele sertão – tão longe, mas que em suas palavras se fazia tão perto – sentia que ele já não mais queria a trilha segura que havíamos planejado. O que se passara entre o jovem pesquisador e aqueles habitantes da caatinga, herdeiros de Canudos, de suas lutas e de seus sonhos de emancipação? Eu não o sabia. Creio que ele tampouco. Mas ali começava uma aventura intelectual insólita: recorrer à filosofia para narrar um milagre! Não um *milagre* em sua acepção religiosa corrente, de um evento sobrenatural



em que Deus – ou os deuses – interfere no curso natural dos acontecimentos para neles imprimir sua vontade, abrindo um caminho em meio ao mar, ressuscitando alguém ou tramando uma vitória até então impossível.

O *milagre* de que trata Denizart é de outra ordem. Ele ocorre não pela iniciativa de um deus, nem pela ciência de um homem só. Ele é, antes, fruto da *ação política* de homens e mulheres que, em sua luta cotidiana, sabem que os seres humanos, “embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas para começar algo novo” (Hannah Arendt). E começar algo novo significa interromper uma cadeia de repetições e de reprodução do passado. Como a que atava cada um dos jovens de Monte Santo a destinos selados pelo passado: o abandono da terra, a imigração para uma metrópole, a interrupção dos estudos. O milagre se opera, pois, como a faculdade humana de fazer eclodir o que não poderia ser esperado; o inaudito; o infinitamente improvável, que vem à luz como fruto da iniciativa e da ação de homens e mulheres que habitam um mundo comum. O milagre da fundação de algo novo: uma escola agrícola que acolhe aqueles jovens, que conta a história de seus antepassados, que faz sentido no presente, que abre possibilidades até então inusitadas.

Porque rompem com nexos causais, milagres podem ser narrados, transmitidos, compreendidos, mas não *explicados*. Porque representam a eclosão do novo, não podemos simplesmente enquadrá-los nas categorias explicativas que herdamos. Daí a ousada perspectiva que Denizart Fazio adota neste trabalho, mesclando a narrativa dos agentes às tradições literárias

e filosóficas que interpretam e atribuem sentidos às ações e aos discursos; que reconfiguram o passado a partir de traços e indícios que persistem no presente. E, ao assim fazê-lo, a narrativa de Denizart dá a ver ações humanas que romperam com a reprodução do passado, salvando-as do esquecimento e da ruína que o tempo lhes infligiria se não fossem transmitidas às novas gerações, se não fossem compartilhadas em outros tempos e espaços.

Nesse sentido, a publicação da obra *Milagre em Monte Santo: a fundação da Escola Família Agrícola do Sertão* reveste-se de um profundo significado político. Não porque Denizart Fazio a tome como um modelo a ser replicado (afinal, como poderia a eclosão do novo ser padronizada?) nem porque o mero relato dessa iniciativa nos mostre, por comparação e oposição, o quanto os processos de burocratização da instituição escolar esvaziam seu potencial significado existencial e político. A virtude política de sua obra emana, sobretudo, da força com que ela atesta e testemunha a possibilidade de se criar *algo novo* em diálogo com a tradição. Em seu prefácio a *Homens em tempos sombrios*, Arendt assevera que, “mesmo nos tempos mais sombrios [como os que hoje vivemos] temos o direito de esperar alguma iluminação”. E essa luz, acrescenta Arendt, “pode bem provir menos de teorias e conceitos e mais da luz bruxuleante e frequentemente fraca que alguns homens e mulheres, em suas vidas e obras, farão brilhar e irradiarão pelo tempo que lhes foi dado na Terra”. A obra de Denizart reifica a luz que brotou desses homens e mulheres – e do acontecimento histórico que criaram – e a amplifica para

além de seu espaço inicial. E, ao assim fazê-lo, nos convoca a assumir nossa responsabilidade política pela criação de novas formas de partilha intergeracional de um mundo comum.

JOSÉ SÉRGIO FONSECA DE CARVALHO

Professor Titular de Filosofia da Educação  
da Universidade de São Paulo (usp)

## Apresentação: nossos “sertões”

QUANDO PARTICIPEI DA banca que examinou a dissertação de Denizart, na USP, disse-lhe, logo de saída, que não tinha, ou melhor, não podia fazer nenhuma pergunta: todas as perguntas possíveis de serem respondidas neste trabalho foram formuladas pelos camponeses que ele entrevistou em Monte Santo: aqui, neste livro, está a resposta mais fundamental de todas – a criação de uma escola pelos próprios camponeses daquele sertão baiano. Seria quase uma indecência de minha parte fazer perguntinhas “acadêmicas” que, muitas vezes, têm apenas a função menor de afirmar as supostas autoridade e superioridade de quem pergunta. Como eu sou a única pessoa com quem terei de conviver até meu último dia, prefiro não ter de conviver com um... indecente! Como fui o primeiro “arguidor”, tive o privilégio de solicitar que a publicação deste trabalho se desse pela Editora UFPE, de cujo Conselho Editorial eu fazia parte naquela ocasião.

Mesmo sem perguntas a fazer ao então candidato a Mestre, usei a palavra para lembrar que, alguns anos atrás, Ariano Suassuna publicara um artigo (salvo engano, na revista Estudos Universitários, da UFPE) em que ele tratava da noção de “sertão” na literatura brasileira, e identificava duas vertentes: a vertente “amarela” (Euclides da Cunha) e a vertente “verde” (Guimarães Rosa). A vertente amarela – da paisagem agreste – era aquela exterior, do meio geográfico (tratada por Euclides) que exigia um esforço sobre-humano de luta e adaptação. Já o sertão verde é um sertão “interior” (“Somos sertão e tudo é sertão!”): aqui, ele deixa de ser geográfico para ser existencial. O sertão de Rosa é o conjunto de dilemas que temos de enfrentar (inclusive, os pactos que fazemos com o “diabo”!) para permanecermos humanos.

Denizart Fazio, da USP, relata e analisa a criação de uma escola de lavradores rurais (baseada em experiências francesas e italianas de escolas rurais técnicas) na região de Monte Santo (Bahia), onde ele entrevistou camponeses e instrutores para elaborar um magnífico ensaio que, na verdade, junta os dois sertões de Ariano: ali está o agreste amarelo de Monte Santo e o verde existencial de homens que ressuscitaram a Canudos do Conselheiro sob a forma, não mais de um vilarejo (a “Jerusalém de taipa”), mas de uma... escola – este lugar para onde fazemos uma peregrinação diária e de onde esperamos a transformação de nossas almas: uma Terra Prometida feita de livros e professores! Denizart cita, na bibliografia, a novela de Vargas Llosa, *A guerra do fim do mundo*, livro que li nos anos 1980 e que muito me impressionou. Dos personagens daquele livro (o Jornalista Míope, Galileu Gall etc.), o que mais

me chamou a atenção foi um tal de Leão de Natuba: um ser deformado fisicamente, que atravessou todo o sertão da Bahia rastejando como um animal, para se juntar ao Conselheiro! Quando finalmente chegou ao arraial, levou muitos dias até poder vê-lo, e, quando se viu diante daquele magro homem (“que parecia estar sempre de perfil!”), levantou-se sozinho, por alguns minutos, pela primeira vez, e sem ajuda de ninguém! É sobre isto, sobre este “levantar-se” bíblico (Lázaro), de que trata o livro de Denizart: a Canudos histórica (nossa guerra civil para exterminar pobres do campo com metralhadoras Krupp importadas da Alemanha!) cedeu lugar a uma escola (este estranho lugar de peregrinação), uma espécie de Nova Canudos onde aqueles camponeses esperam parar de rastejar e ficar de pé, altivos, não diante de um Messias, mas diante daqueles sertões de Ariano: o de fora e o de dentro!

Este livro é o relato desse “milagre”.

FLAVIO BRAYNER

Professor Titular de Fundamentos da Educação  
da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

## Introdução

Eu sei que isto que estou dizendo é dificultoso, muito entrançado. Mas o senhor vai avante. Invejo é a instrução que o senhor tem. Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente.

[GUIMARÃES ROSA, *Grande sertão: veredas*]

EMBORA PASSASSE DAS vinte horas e trinta minutos daquele 10 de fevereiro de 2017, fazia um calor ainda incômodo a forasteiros. No campo de terra da escola, cenário do futebol nos fins de tarde, dois professores terminavam de ajustar o telescópio. Enquanto alguns alunos observavam a montagem do equipamento, outros conversavam em pequenos grupos espalhados ao redor. Com afã incomum, a reação eufórica a qualquer pequena novidade denunciava ser o primeiro dia de aula de parte significativa dos presentes.

Do telescópio, os alunos formavam uma fila que, em um arco, parecia emular o rastro da Via Láctea. Em movimentos ansiosos, conversavam, empurrando, inutilmente, os que estavam à sua frente para que a fila acelerasse. As indicações eram bastante simples: arquear o corpo para alcançar a ocular, fechar um dos olhos, focar e cuidar para não mexer o telescópio. Rapidamente, os alunos perceberam a exigência do aprendizado de certa coreografia: a posição correta do corpo, a firmeza de não tocar o telescópio mais do que o necessário e os olhos atentos àquele relevo que agora aparecia tão próximo e nítido. “Eu não sabia que a Lua era assim.”

Com frequência, os professores precisavam reposicionar o equipamento, seja em virtude do movimento natural do astro, seja pelas mãos ainda imprecisas dos alunos. Eles riam, gesticulavam eufóricos, falavam sobre minúsculos detalhes na face da Lua e compartilhavam a estupefação diante da dupla novidade: o objeto que permitia aos olhos alcançar a Lua e a própria Lua tornada também um objeto quase ao alcance das mãos. É possível dizer que eles nunca mais olhariam para o satélite da mesma maneira. “Olha quanto buraco na Lua!”



uma aluna exclamou. “Buraco, não. É cratera. Vocês estão na Escola Família Agrícola do Sertão, prestem atenção. É cratera”. Ela então retomou a sua própria frase depois da assertiva do professor: “Quanta cratera!”.

Um dos alunos demorava mais do que o esperado. Diante da falta de reação, um dos professores pergunta: “Está vendo alguma coisa?”. “Eu não sei.” O professor então pede licença e olha ele mesmo. “Não, você não está vendo nada.” Reposiciona o telescópio. “Agora sim, esta é a Lua, veja”. O aluno, com mais cuidado, retoma a posição. “Que linda”. “Você está vendo?”. “Agora eu vejo.”

Parte importante do que é a experiência escolar se encontra nos substantivos *atenção* e *mundo*: “A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza nossa atenção em algo” (MASSCHELEIN, 2013, p. 45). Espaço e tempo, nos quais os objetos se apresentam de maneira diversa daquela que os encontramos no mundo, mas também o lugar onde se aprende um determinado modo de olhar. Um trabalho contínuo que evidencia os feixes emaranhados de um mundo que ao observador inexperiente parece indiviso. Ao mostrar algo, um professor – ou a escola – não ensina apenas sobre um determinado objeto, mas sobre o que significa olhar o mundo. Tal gesto aposta na concordância de uma partilha do olhar, apresentando os significados que coletivamente atribuímos aos eventos do mundo, e, portanto, a algo que nos é comum, mas também faz ver as significações cindidas de um mundo em crise. Até mesmo a Lua pode adentrar o espaço-tempo da escola e se tornar um objeto que pode ser partilhado.

Este trabalho se afina com tais ideias e compreende, partilhando da metáfora do telescópio, que a possibilidade de iluminar objetos em sua multiplicidade, por meio de um olhar atento ao mundo, talvez nos permita “descobrir o mais distante pela observação incansável e implacável do mais próximo” (BARRENTO, 2010, p. 130). Estas reflexões a respeito da fundação de uma escola e dos sentidos atribuídos por seus fundadores configuram-se na forma de um ensaio, por entendermos que o gesto ensaístico permite nos movimentarmos pelas verdades abertas nas narrações dos fundadores da escola. Pois, o ensaio “nasce da névoa da empiria para ganhar corpo vivo, feito de imagens ideativas, ideias vestidas de metáforas” (BARRENTO, 2010, p. 20). Tem, portanto, o traço indelével da experiência.

Extraindo sua matéria da própria vida, como diria Lukács (2013, p. 47), o ensaio busca “criar condições sob as quais um objeto se mostra a uma nova luz” (BENSE, 1952). Como uma criança que não se envergonha “de se entusiasmar com o que os outros já fizeram” (ADORNO, 2003, p. 16), o ensaísta experimenta novos arranjos de elementos que, ao fim, podem fazer emergir sentidos novos a respeito daquilo sobre o que escreve. A aposta nessa emergência não assegura que haja uma verdade última a que possamos chegar, pois o ensaio “não tem pretensão de sistema ou de totalidade e tampouco toma totalidades como seu objeto ou sua matéria” (LARROSA, 2003, p. 111). Assim, o que se procura nesta forma é, na belíssima formulação de Adorno (2003, p. 27), “eternizar o transitório”.

Afeito a um caminho sinuoso, dado sempre pelo objeto no qual se debruça, o ensaio enfrenta o “direito incondicional do método” (ADORNO, 2003, p. 25), convertendo-o em

problema (LARROSA, 2003, p. 112). Isso não significa que sua produção seja marcada pela aleatoriedade. Nas palavras de Barrento (2010, p. 19), “a experiência do ensaio pede espaço, quer ser deambulação (mas orientada), deriva (mas sem perder o norte), labirinto (com um zénite à vista), centro que é permanentemente descentrado e a que sempre regressa”. Destarte, o seu processo de construção é “metodologicamente inventivo” (LARROSA, 2003, p. 112), pois, não pressupondo o método, deve construí-lo *pari passu* aos (des)caminhos que o objeto lhe proporciona.

Há ainda outra razão para proceder dessa maneira. Na crise, tal como nos apresenta Arendt (2005), à medida em que se perde a autoridade da tradição, pode-se encontrar no ensaio uma possibilidade de reflexão crítica, nem prescritiva nem redentora, que nos permita fazer emergir novos sentidos ou, nas palavras da autora, pode nos permitir movimentar na lacuna aberta pela crise entre o passado e o futuro. Além da liberdade oferecida pela forma ensaio, parece-nos que essa autora encarna o tipo de problema sobre o qual estamos nos debruçando: ações humanas diante da crise, circunscrita, em nosso caso, ao campo da educação. O gesto deste ensaio se assemelha ao daqueles alunos no campo de futebol. Como se, debruçados sobre o ocular de um telescópio, demorando nos detalhes inusitados talhados na face da Lua, ainda ouvíssemos as vozes dos professores; um passado que, tal como as estrelas, ainda que seja apenas um rastro, permite-nos aprender algo sobre a partilha de um olhar.

É nesse diapasão que apresentamos a Escola Família Agrícola do Sertão (Efase), destacando sua fundação como

uma ruptura – ou seja, como a eclosão de algo até então imprevisível, dada a precária condição de vida sertaneja – e, por essa razão, como um *acontecimento singular*, cuja compreensão mobilizou a presente pesquisa. A opção pela análise das narrativas deve-se à relação consubstancial que acreditamos existir entre essas atividades básicas que marcam a convivência intergeracional: narrar e educar.

A preocupação central deste trabalho não é a de investigar as condições empíricas que propiciaram a emergência desse acontecimento, mas propor uma compreensão acerca da fundação desta escola, algo que a retrate como uma resposta significativa, singular e contextualizada a uma questão geral de grande relevância pública e política. Enfim, somos conduzidos por esta pergunta: a experiência escolar ainda pode guardar um significado político e existencial numa sociedade crescentemente burocratizada e submetida a imperativos econômicos globais?

A escolha de uma experiência tão singular como objeto de pesquisa se justifica, assim, a partir da evocação de duas características interligadas, embora distintas. A primeira diz respeito ao fato de que essa experiência se diferencia de forma notável dos processos correntes – massificados e burocráticos – aos quais a construção de escolas estatais está normalmente submetida. Em oposição a essa lógica, percebemos, na fundação da Efase, um processo artesanal, quer na construção da sua estrutura física (erguida em regime de mutirão), quer na elaboração do seu projeto pedagógico, tecido entre agricultores aos pés de umbuzeiro e nas casas de farinha de inúmeros povoados. Em segundo lugar, ela se justifica por assumir a

educação dos jovens como um ato de responsabilidade política e não como simples prestação de um serviço voltado ao potencial êxito individual de seus alunos. Essa responsabilidade, diretamente vinculada às narrativas de seu ato fundacional, aparece de forma cristalina na fala de Adilson da Mota Santana<sup>1</sup>, ex-aluno e professor da escola: “Eu não sei se a juventude de hoje tem [...] a compreensão do que está fazendo. É a responsabilidade que a gente tem agora, educá-los para ter essa compreensão”. Refletir a respeito desse processo artesanal de fundação, no qual a ação, o ato de fundação e os sentidos atribuídos à experiência escolar podem ser compreendidos a partir das narrações produzidas, é nosso objetivo central.

A partir desse núcleo de interesses, recolhemos narrativas dos fundadores da Efase, por entender que nelas poderíamos vislumbrar significados sociais e existenciais, tanto para esse acontecimento singular – a sua fundação – quanto para a própria noção de formação como a articulação de uma diversidade de experiências significativas. Nesse sentido exato, narração e educação parecem possuir uma relação de consubstancialidade, de tal modo que a “indispensável ordenação das relações entre as gerações” – para recorrer à fórmula pela qual Benjamin (2013, p. 65) define a educação – poderia ser compreendida como a partilha de um legado de realizações simbólicas, as quais aspiram ao estatuto de um saber comum a partir de narrações que explicitam os sentidos atribuídos por nós ao mundo.

---

1 Entrevista concedida ao autor em 5 de novembro de 2015, em Monte Santo (BA).

Os caminhos deste trabalho partilham da compreensão de Azanha (1992), ao entender que o método é indissociável da teoria na qual ela se assenta, não podendo se configurar como um modelo abstrato capaz de se adequar a qualquer tipo de pesquisa. Se concebido como um conjunto de regras fixas e indistintamente aplicáveis, a adesão a uma noção de método nos tira o poder de compreensão do empírico. Tal como o referido autor, mais do que o recurso a procedimentos fixos e padronizados, destacamos a necessidade de um olhar teoricamente sensibilizado, capaz de propiciar *descrições densas*, que compreendam o objeto a partir do conjunto de relações que ele estabelece com outros, atento às regras dos jogos nos quais ele está inserido (AZANHA, 1992, p. 155-160). Em virtude da escolha de um aporte teórico para o qual um acontecimento tem grande relevância, o caminho que propomos não se nega à consistência da pesquisa teórico-conceitual nem menospreza a potência do acontecimento empírico – a fundação de uma escola e as narrativas dela decorrentes – que traz para a reflexão filosófica em educação.

Diferentes aportes metodológicos foram consultados para a pesquisa, tais como algumas referências do campo da história oral, como Bosi (1994), Rovai (2013) e Magalhães (2002). Embora, como exposto acima, não pretendêssemos circunscrever este trabalho em uma metodologia definida e definitiva. Parece-nos que as narrativas são tanto mais significativas quanto mais possam se fazer em um entorno não artificializado, como naqueles momentos em que se conta histórias a um interlocutor interessado. Não nos interessa investigar a veracidade do relato, mas seu significado político: o que ele

salva do esquecimento, o que mobiliza do passado como lição para o presente. Assim, as narrativas mais fecundas podem ser aquelas nas quais pesquisador e pesquisados suspendem seus papéis e se entregam ao prazer de narrar e de ouvir.

Para este trabalho, gravamos trinta entrevistas, das quais participaram cerca de trinta e cinco pessoas; informalmente, conversamos com muitas outras. Em grande parte, proseamos com agricultores fundadores da Efase; pessoas ligadas à Igreja e suas mobilizações, que também contribuíram para a fundação da escola; monitoras da primeira turma; e alguns de seus primeiros alunos. Tivemos acesso ainda a um conjunto de documentos guardados na própria Efase: atas, cadernos antigos, fotos, filmagens, cartilhas de divulgação etc. Essas visitas se deram em quatro idas a Monte Santo, cuja permanência, em cada uma delas, variou entre quinze dias e um mês.

Junto a esse conjunto de estímulos para o trabalho de pesquisa, foi sendo construído um caderno de campo e registros fotográficos. Utilizamos, portanto, o procedimento comum ao saber etnográfico, no sentido amplo proposto por Pfaff (2010, p. 254): “coleta de dados, a qual inclui diferentes formas de observação participante e entrevistas, mas [que] de um modo geral está aberto a todos os tipos de coleta de dados”. Concordamos com Magnani (1997), que situa o caderno de campo na intersecção entre *experience-near* e *experience-distant*, momentos constitutivos da etnografia de Clifford Geertz. Ao registrar aquilo que não pode ser obtido por meio de gravador ou fotografia, o caderno de campo permite que preservemos um registro primeiro, ainda que

precário, produzindo uma fonte privilegiada para momentos da *experience-distant*.

Sabemos da existência de um número expressivo de instrumentais para a realização de entrevistas, sejam elas individuais (SCHÜTZE, 2010) ou coletivas (BOHNSACK; WELLER, 2010). Em grande parte, realizamos entrevistas individuais semiestruturadas, com perguntas abertas e um pequeno roteiro prévio, que se iniciava pedindo para os entrevistados contarem como foi que começou a história da escola. As perguntas giravam em torno de três eixos, mas não havia a obrigação de cumprir todas as questões e quesitos. O primeiro versava sobre a *fundação*, tentando compreender quando começaram as conversas que levaram à construção da escola, a inserção desse debate naquela comunidade e as expectativas que eles tinham. O segundo se relacionava com a *educação*, buscando compreender porque uma escola, dentre tantas ações possíveis para aqueles homens e mulheres, foi escolhida para ser foco de atenção e luta. Por fim, falávamos da *experiência*, isto é, se aquele evento havia tornado aquelas pessoas diferentes do que eram antes. A escolha para indicar as falas das entrevistas foi fazer uma referência, na primeira ocorrência, em cada capítulo, com o nome do entrevistado, idade, local e data da entrevista.

Atualmente, a Efase ocupa um espaço na caatinga da Lagoa do Pimentel, distante vinte quilômetros do centro da cidade de Monte Santo (BA), e acolhe estudantes a partir do Ensino Fundamental II dos povoados mais próximos, que estão a alguns quilômetros. Em grande parte, a escola se sustenta a partir de convênios com o Governo do estado da



Bahia, possibilitando a gratuidade do ensino, e acolhendo um público escolar que dificilmente seria abarcado pelas escolas do município.

A maior parte dos espaços da Efase se situa entre duas ruas de terra separadas por um canteiro central. Em direção ao refeitório, à direita, estão os dormitórios das meninas; à esquerda, a casa das monitoras e a biblioteca. No refeitório há mesas e bancos de madeira. Há uma separação entre os bancos, reservando um pequeno espaço aos monitores. Os alunos formam uma grande fila, que começa dentro do refeitório e se espalha pela parte de fora, por vezes contornando o umbuzeiro. A árvore, símbolo da escola, ao redor da qual acontecem todas as celebrações, separa o refeitório e a biblioteca. Um monitor fica na porta do refeitório controlando o fluxo de entrada. Em cada uma das refeições um grupo de seis ou sete estudantes, com avental e touca, divide-se entre servir a comida e recolher os pratos sujos. Na escola, os estudantes precisam, além das tarefas convencionais de uma escola, engajar-se em atividades cotidianas de manutenção: a distribuição dos alimentos, o cuidado com os animais e plantações, a limpeza dos dormitórios e das salas de aula.

Em ritmo monástico, os estudantes acordam às cinco e meia da manhã, arrumam-se e às seis horas estão em sala de aula. A duração de cada aula é de uma hora e meia. Após a primeira aula, às sete e meia, o café é servido, e, em seguida, retoma-se o estudo. Após o almoço, aulas e práticas tomam toda a tarde dos alunos, que terão um intervalo mais longo apenas ao fim do dia, antes do jantar. Após o jantar, há o serão, uma aula noturna, começando por volta das vinte horas,

mais livre, na qual professores e convidados abordam temas diversos. E assim se sucederá até o fim da sessão, como chamam a quinzena na qual permanecem na escola. Quando ela termina, voltam para suas propriedades. Trata-se da chamada alternância. No *Plano de curso – formação profissional técnica em Agropecuária integrada com o Ensino Médio*, modalidade de ensino da escola, encontramos, a esse respeito, a seguinte definição:

A educação baseada na pedagogia da alternância considera que a formação no meio rural, para ser completa, depende das experiências vividas na Escola, na Família e na Comunidade. A pedagogia da alternância estabelece uma relação entre o meio em que vive o aluno e a EFA. Essas não são instituições antagônicas e excludentes, mas constituem de fato uma unidade na diversidade de situações. Do meio é que vem as indagações, as inquietações e os problemas. Esse princípio educativo que concilia a escola, vida e trabalho, consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na EFA, e no meio, permitindo o descobrimento da vida pela reflexão. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da EFA, buscando a conciliação entre a Escola e o fazer, permitindo ao jovem não se desligar da sua família e do seu meio.

Essa pedagogia da alternância funciona, em certo sentido, como um internato. Não um internato convencional, pois nas EFAs há a expectativa de uma circulação de atividades entre escola e comunidade. Por meio de alguns instrumentos

pedagógicos – como o *plano de estudo*, que objetiva levantar dados na comunidade para serem analisados coletivamente pelos alunos; o *caderno de realidade*, espaço de sistematização individual do plano de estudos; e o *caderno de acompanhamento*, no qual o estudante descreve sua relação com a escola, seus monitores e as atividades –, essa porosidade entre escola e comunidade se configura.

Além das disciplinas convencionais para o Ensino Médio (Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física, Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia), em virtude do Ensino Técnico em Agropecuária, os estudantes ainda têm disciplinas que abarcam a própria produção agrícola (como Culturas Anuais e Fruticultura Irrigada), a criação de animais (caprinos, bovinos, suínos e aves) e o manejo do solo. Os seus quase quinhentos estudantes estão divididos em duas seções, os intervalos de quinze dias, de tal modo que a escola ficará vazia apenas no fim do ano.

As escolas famílias agrícolas originam-se da experiência escolar rural francesa, da década de 1930, que a partir de uma aliança entre agricultores locais e o padre Granereau<sup>2</sup> fundam a Casa Familiar de Lauzum, originando o movimento das *Maisons Familiales Rurales* (MFR). A experiência se expandiu para outros países de tal forma que a escola família agrícola brasileira terá como referência imediata as experiências das *Scuolas della Famiglia Rurale* (SFR), da região de Veneto,

---

2 A respeito do surgimento das EFAs, pode-se consultar o site da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil: <http://www.unefab.org.br/>, acessado em 17 de outubro de 2017.

Itália, trazidas para o Brasil pelo padre italiano Humberto Pietrogrande. A primeira experiência brasileira será fundada em 1966 na cidade de Anchieta (ES), fruto de intercâmbios, entre brasileiros e italianos, proporcionados pela Associação dos Amigos do Espírito Santo. O desenvolvimento das ações da associação se desdobrou na fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), em 1968, que pretendia nacionalizar a experiência capixaba. A partir da década de 1970, as EFAs começam a se expandir por todo o Brasil.

Não nos detemos no desenrolar do movimento das EFAs no Brasil – de todo modo, já bem documentado<sup>3</sup>. Nem percorremos o itinerário, quase sempre traçado nas pesquisas relacionadas a essas escolas: inicialmente apresentar a educação do campo e sua filiação à educação popular, para então decalcar delas os seus princípios naquelas experiências. As razões disso se devem ao espaço desta pesquisa, que, em vez de repisar em um terreno já muito batido por essas referências, buscou trazer novos ares, fazendo dialogar com essa experiência de fundação referenciais que pouco a visitam. Outrossim, tínhamos a intenção de que as próprias narrativas guiassem o percurso em temas e abordagens, de modo que não nos parecia confortável já, de antemão, ter um rol de exigências bibliográficas a

---

3 A educação do campo tem sido bem servida de pesquisas como Arroyo (2009) e Caldart (2008; 2009; 2012), para mencionarmos apenas algumas pesquisas já bastante conhecidas. Em relação às escolas famílias agrícolas, há o estudo de Nosella (2012) e uma série de dissertações e teses que as tematizam sob muitos aspectos. Para ter a dimensão desses estudos, pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é possível encontrar mais de cinco mil trabalhos em educação que abordam essas escolas, desde 2013. Há ainda estudos relacionados à própria Efase, como Cavalcante (2007), Santos (2008), Andrade (2012), Silva (2012).

cumprir, a fim de dar uma falsa coesão ao objeto de estudo. Talvez o leitor versado nesse tipo de pesquisa sinta falta de determinados *lugares comuns*, mas apostamos que tomar essa experiência de fundação a partir de referenciais outros traria respiro novo ao pensamento sobre uma escola dessa natureza.

A tarefa não é simples. *Pari passu* à rememoração da fundação da escola, o que envolve seus antecedentes e a configuração de um contexto muito singular, teceremos observações no que tange ao pensamento educacional. Nossa intenção é a apresentação de um texto que, embora tenha uma cronologia, não está de todo linear. Há veredas e intencionamos que essas se evidenciem, ainda que num golpe de olhar, embora não seja o caminho principal que trilharemos. Trata-se de caminhar sem viseira. Embora um trajeto seja escolhido, por vezes lança-se um olhar, ainda que periférico, para a paisagem que se abre por todos os lados. Uma tal análise não é isenta de riscos. E preferimos correr todos eles a dar um passo seguro na monótona direção da repetição *ad nauseam* do academicismo sem consequência, que não nos dá nada a que pensar.

Assim, a dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, “Canudos outra vez vai florescer”, partindo das narrações de seu Cândido, apresentamos um marco de mobilização e referência constante para aqueles sertanejos: Canudos. Iniciamos discorrendo brevemente sobre o município de Monte Santo, buscando configurar uma paisagem daquele lugar e de suas questões prementes a partir de duas narrativas cinematográficas: *Deus e o diabo na terra do sol* (1964) e *O pagador de promessas* (1988). Em seguida, apresentamos linhas gerais da comunidade de Canudos, enfatizando tópicos que são

reiteradamente lembrados por aqueles sertanejos: a ocupação da terra (na oposição entre pequenos posseiros e latifundiários); a religiosidade da experiência de Conselheiro; e a organização comunitária que atribuem ao arraial de Belo Monte, e que se tornou símbolo de uma vida comum no sertão. Em um terceiro momento, detemo-nos na recepção que a história de Canudos terá na década de 1980 em Monte Santo, em virtude dos trabalhos desenvolvidos pelo padre Enoque, produzindo uma identificação entre a comunidade de Conselheiro e a luta contemporânea dos sertanejos acossados pelos latifundiários. Por fim, buscamos caracterizar o *lugar excomungado*, que é como aquela região aparecia aos seus moradores, em virtude da imensa precariedade das condições de vida.

No segundo capítulo, “Essa coisa que reconstruiu a gente”, seguindo as trilhas da narração de seu Nininho, apontamos a mudança de um plano da espera pelo milagre divino para a luta na produção de um milagre humano. Na primeira parte, apresentamos as respostas que os agricultores deram às diversas precariedades que acometiam a possibilidade de uma vida comum digna: os conflitos agrários, o problema com a seca, a mortalidade infantil e a educação intermitente e insuficiente, enfatizando a constante presença da Igreja católica. Na segunda parte, dedicada à fundação da Efase, narramos a chegada da ideia de criar uma escola, passando pela mobilização de um grande número de pessoas, até a sua construção propriamente dita, buscando olhá-la enquanto uma ação, nos moldes arendtianos, produzindo um milagre humano, o aparecimento do novo. Na terceira parte, introduzimos a ideia de que as estórias, para Arendt, são como a memória da

ação, modo de tentarmos nos reconciliar com o mundo, de o compreendermos.

No capítulo 3, “A indispensável ordenação entre as gerações”, seguimos a indicação na narrativa de seu Aderaldo, desenvolvendo a perfuração de poços que ele narra enquanto uma metáfora de como educar em um mundo no qual os caminhos a serem seguidos não estão dados de antemão pela autoridade do passado. Na primeira parte, discutimos a ideia de tradição em Arendt, e seu rompimento, refletindo sobre as dificuldades nas quais a educação se encontra em tal contexto. Apontamos também as relações entre as gerações, profundamente comprometidas naquele sertão pela migração dos jovens em busca de melhores condições de vida e pela precariedade de um mundo comum. A fundação de uma escola no sertão baiano: não se tratava apenas das possibilidades de permanência naquele lugar, mas da instituição de um novo comum, a fim de partilhá-lo no tempo com os recém-chegados. Na segunda parte, buscamos compreender aquela ação de fundação da escola sob dois gestos: a *pesca de pérolas* como forma de visitar um passado que nos parece turvo contemporaneamente, e o *saber do mundo*, um colocar-se em caminhada, levando os jovens consigo para que eles se apropriem deste lugar a princípio inóspito. Na terceira parte, avançamos na aproximação entre narração e compreensão, partindo do referencial arendtiano, apontando a noção de estória caracterizada por sentido e durabilidade, introduzindo as incertezas de uma narração contemporânea.

Os primeiros esboços dessa dissertação se deram naquela noite de 10 de fevereiro de 2017. O campo de futebol estava

quase vazio. Os alunos se afastavam da órbita que faziam ao redor daquele telescópio e dirigiam-se para os dormitórios. A rotina da escola começaria cedo com os primeiros sons tocados manualmente no metal circular pendurado próximo ao refeitório. O telescópio foi recolhido e, junto com ele, as vozes dos alunos. Os professores agora se sentam em uma mesa na casa dos monitores, lugar que os abriga quando estão na escola. Entre livros, computadores, apostilas, preparam as aulas do dia seguinte. Um aluno aparece na porta, fala que tem um problema na coluna e não consegue dormir no treliche. Um professor o acompanha. Aos poucos, o que resta são a escuridão e os sons noturnos da caatinga. Estamos no sertão.



1.

## “Canudos outra vez vai florescer”

**Manuel:** Rosa, sábado eu vou na feira fazer a partilha do gado com o coronel Moraes. Aí eu vou ver se vendo duas vacas e compro um pedaço de terra na mão dele. Se der certo eu faço uma roça e nós podemos ter uma colheita só da gente no ano que vem.

**Rosa:** Acho que não adianta.

*(Silêncio)*

**Manuel:** Sei não. O tempo tá ruim, mas pode vir um milagre do céu.

*(Silêncio longo)*

**Manuel:** É, Rosa, pode vir um milagre.

[GLAUBER ROCHA, *Deus e o diabo na terra do sol*]

PASSAVAM-SE POUCOS minutos das nove horas da manhã do dia 20 de maio de 2017 quando encontrei Glória, militante histórica dos movimentos sociais da região de Monte Santo. A Aresol<sup>1</sup> havia emprestado sua picape Saveiro para realizarmos a viagem, o que depois me soaria curioso pela referência do veículo à famosa embarcação bastante utilizada na Bahia, desde a Colônia, no transporte entre o Recôncavo e a Baía de Todos-os-Santos. Para tomar a estrada em direção ao município de Uauá, são necessários poucos quilômetros de rodovia. Percorrendo aquela sinuosa linha de terra, vinham à mente as persistentes frases que escutara há dias a respeito da severa estiagem que inteirava um ano. O tom predominantemente cinza era contraposto por pequenos focos verdes de sisal e umbuzeiro, vegetação mais resistente à seca.

Depois de passarmos pela Lage das Aroeiras, importante comunidade na organização dos fundos de pasto<sup>2</sup> da região de Uauá, onde conversamos com Valdivino a respeito dos desafios que aquela população, ainda hoje, enfrenta na ocupação da terra, paramos a cada lugarejo para averiguar se o caminho para o povoado de Muquém estava correto. Enquanto percorríamos a terra seca, ignota para mim, Glória me contava sobre diversas mobilizações dos movimentos sociais locais, acentuando a vida sofrida daquele “povo aguerrido”, como ela reiteradamente dizia. Aquele sumário das lutas sertanejas

---

1 A Associação Regional dos Grupos Solidários de Geração de Renda (Aresol) é uma importante entidade, espaço de organização produtiva e comercialização para pequenos agricultores da região. Informações disponíveis no site: <http://aresol.org/>, acessado em 5 de janeiro de 2019.

2 Para uma história a respeito dos fundos de pasto nesta região, há o interessante trabalho de Dias (2014).

que ela me apresentava, ainda que fosse compreensível esperar uma brutal submissão, formava, em minha imaginação intermitente, enquanto dirigia, um contínuo processo de resistência aos desmandos de todas as ordens (político, estatal, religioso, oligárquico etc.). Em meio à escuridão, pequenos fósforos acesos: ações persistentes para reinvenções de modos de vida menos opressores.

Na chegada ao Muquém conversamos com seu Zé do Antônio, o primeiro professor daquela comunidade, que nos deu indicações muito precisas para chegar à casa do seu Cândido: “É simples, vai passar uma, duas entradas, depois daquela ali vai tá lá em cima, não tem erro”. No decorrer do caminho percebemos que nos faltava certo olhar capaz de decifrar a simplicidade do trajeto. Havia vácuos que não entendíamos se eram ou não entradas e, então, perdíamos completamente a conta e o rumo. Não adiantava encontrarmos uma entrada se não sabíamos se ela era a primeira, a terceira ou a quinta. “Acho que isso aqui não é mais estrada”, me disse Glória, quando não havia mais espaço para o carro continuar. Voltamos. Conseguimos nos perder o máximo possível em um terreno de pouco mais de duas ou três tarefas – medida agrária, utilizada no sertão baiano, que beira os cinco mil metros quadrados – e, depois de perguntarmos para mais dois moradores, finalmente chegamos.

Seu Cândido, de cabelo e bigode grisalhos, short preto, camisa azul de manga curta, recebeu-nos em sua casa com um sorriso profundamente acolhedor. Ficamos em uma espécie de alpendre lateral, local coberto que intermediava cozinha e quintal. Sentei em um pequeno banco, enquanto Cândido

se recostava em uma cadeira de fio. Uma melancia cortada em pequenos pedaços, que arrancávamos como se fossem gomos, foi colocada entre nós. Pedi para que seu Cândido me situasse como começava essa história de criar uma escola. Em outras palavras, como fundaram a Escola Família Agrícola do Sertão (Efase).

Eu quero falar do pé de árvore primeiro pra depois ir aos galhos, porque eu sei que o senhor sabe bem da história de Canudos, de Antônio Conselheiro. E nós vivemos nesta terra de Antônio Conselheiro, uma terra sadia, uma terra de irmão, companheiros, sofridos, e que enfim a luta foi grande pra Antônio Conselheiro, pra família dele. Eu sei que o senhor tem um bom conhecimento da história de Canudos. Nós chegamos à necessidade de nós gritarmos pelos nossos direitos. Meu amigo, nos custou caro, mas graças a Deus a gente encontrou companheiros<sup>3</sup>.

Embora a árvore sugira, inicialmente, uma metáfora por demais biológica, figurando um desenvolvimento contínuo e sem freios, cujo resultado final já está dado de antemão no plantio da semente, é preciso alguma cautela nessa recepção imediata. A metáfora, muito presente entre aqueles que lidam com a terra como forma de sobrevivência, os agricultores, em uma situação de seca, ou seja, de difíceis (às vezes impossíveis) condições de plantio, não guarda relação tão imediata e inescapável entre o plantio da semente e a colheita dos frutos.

---

3 Depoimento de Cândido Ferreira de Souza, 75 anos, agricultor da comunidade de Muquém, em Monte Santo (BA), em entrevista realizada em sua casa, no dia 20 de maio de 2017.

Embora inevitavelmente ela configure um objetivo, é preciso considerar que há uma dimensão de indeterminação em relação a seus resultados, bem como há o destaque do intenso trabalho humano no manejo da terra em situações hostis, perfazendo uma metáfora menos determinista do que, a princípio, poderia nos figurar. A ênfase adequada, parece-nos, encontra-se na possibilidade do trabalho humano diante das adversidades e não no determinismo biológico das plantas.

Nesse contexto, a metáfora de seu Cândido nos indicava que era preciso pensar a fundação da escola não apenas como a eclosão de algo extemporâneo, mas que, no esforço retrospectivo de compreensão de um acontecimento singular, era necessário destrinçar os elementos vários que possibilitaram aquela fundação. Isso, do ponto de vista deste trabalho, não significa a análise exaustiva do conjunto de condicionantes que interferiram na possibilidade do aparecimento de uma escola agrícola no sertão baiano, trazendo, ao fim e ao cabo, a verdade última da sua gênese. Tendo como fio condutor as narrações dos fundadores da escola, o que nos parece mais central é como esses agricultores compreenderam tal evento. Compreender, aqui entendido no diapasão arendtiano, como uma “atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo” (ARENDR, 1993, p. 39). Segundo a autora, a compreensão é a possibilidade de nós, que somos inicialmente estranhos a um mundo comum que nos precede e nos sucederá, podermos “aprender a lidar com o que irrevogavelmente passou e reconciliar-se com o que inevitavelmente existe”

(ARENDDT, 1993, p. 52). Essa atividade resulta na possibilidade de atribuição de um significado tanto ao que fazemos quanto ao que padecemos. Assim, se é na tarefa de atribuição de um sentido – ainda que sempre contingente e frágil, porque estritamente humano – que podemos compreender o vivido, a narração torna-se uma atividade fundamental, pois é nela que se atualiza, tanto para o contador como para os ouvintes, o que não podemos definir com clareza (ALMEIDA, 2011, p. 213). Ao final, portanto, talvez não haja um tecido homogêneo, mas a aposta é de haver ao menos um olhar mais detido para a multiplicidade dos fios que compõem essa tessitura da história de fundação da Efase. Dessa maneira, a pergunta constante, embora nem sempre explícita, é o que os agricultores compreendem quando narram. É nesse terreno, da difícil definição, que nos propomos a caminhar.

A narração inicial de seu Cândido nos fornece duas indicações preciosas. Em primeiro lugar, era necessário apreender a escola como herdeira simbólica de Canudos, pois assim a concebiam os seus agricultores-fundadores. Em segundo, era ainda preciso ter em mente que a união entre os agricultores na luta por uma vida mais digna – “a gente encontrou companheiros” – era um aspecto fundante da possibilidade de criação de uma escola no sertão. A história de Canudos era resgatada como um lembrete de que a aliança entre a fé em Deus e a confiança na união dos homens fortaleceria o enfrentamento das condições – naturais, mas, sobretudo, políticas – a que estavam submetidos no sertão baiano. Seguiremos, portanto, a recomendação do agricultor e começaremos pelo “pé da árvore”.

### 1.1 O monte santo

É em Monte Santo, no pequeno município do semiárido baiano, que, em 1998, a despeito da precariedade da vida na região, um grupo de agricultores fundou a Efase. As origens do município datam do século XVIII, durante a missão de penitência realizada pelo capuchinho frei Apolônio de Todd, parte daqueles religiosos provindos da Itália “para operar o reavivamento espiritual, pregando as Santas Missões em caráter itinerante” (GALVÃO, 2001, p. 37). Convidado, em virtude da estiagem, pelo fazendeiro Francisco da Costa Torres para ir à fazenda Lagoa da Onça, o frei acaba realizando a sua missão próximo a um olho-d’água ao pé da Serra de Piquaraçá. A história contada é que ele vira uma semelhança entre a serra e o Calvário de Jerusalém. A convite do frei, seus fiéis passam a fazer um caminho no dorso da elevação, construindo uma via-sacra, marcando os passos da Paixão. Quando a marcação se encerra, no ano de 1775, é construída a capela de Santa Cruz no topo do dorso. A santificação da serra daria, por fim, o nome à cidade. Nas palavras de Galvão (2001, p. 37-39):

Com o tempo, disseminou-se a ideia de que a via-sacra era milagreira, atraindo os romeiros e marcando o início do povoamento daquela que seria freguesia em 1790, vila e município desmembrado de Itapicuru em 1837, comarca em 1850 e finalmente cidade em 1929. Do município inicial seriam posteriormente desmembrados os de Cansanção, Uauá, Cumbe (hoje Euclides da Cunha) e, em 1985, o de Canudos [...]. Em 1892, tendo-se passado mais de

100 anos desde a construção, ao término de uma novena de Santa Missão, o Conselheiro liderou uma procissão serra acima.

A colonização do sertão baiano é anterior a esse momento. Historiadores costumam situá-la a partir do século XVI na instituição do regime de sesmarias pela Coroa portuguesa (SANTOS, 2010; NEVES, 1998; SCHWARTZ, 1988). Esse processo de ocupação da terra se deu a partir de latifúndios com limites imprecisos. A região da atual Monte Santo fazia parte da Casa da Torre, o maior latifúndio do Brasil, pertencente aos Garcia d'Ávila<sup>4</sup>, que, por sua vez, manteriam em grande medida tal estrutura de propriedade até o século XIX, quando seus herdeiros passaram a dividir as terras. Em virtude do vazio normativo entre o término do período colonial (1822) e a promulgação da Lei de Terras (1850), a indefinição dos limites das propriedades tornou-se ainda mais acentuada.

Se por um lado essa situação beneficiava a expansão dos latifúndios, tal período também pode ser visto como o momento no qual se tornaria possível a constituição das chamadas *comunidades de fundo de pasto* no sertão baiano: “negros

---

4 Como podemos ver em Bandeira (2017, p. 24), a dimensão do domínio da terra era gigantesca: “Sucessivas gerações dos senhores da Torre de Garcia d'Ávila não apenas conquistaram os sertões como, por três séculos, detiveram o domínio econômico, político e militar sobre uma extensão territorial mais vasta do que a de muitos reinos na Europa: cerca de 300.000 km<sup>2</sup> de extensão. Esta vasta possessão era maior que a extensão territorial de todo o Piauí (251.273,3 km<sup>2</sup>) e superior à superfície total dos atuais estados de Sergipe (21.862,6 km<sup>2</sup>), Pernambuco (101.023,4 km<sup>2</sup>), Alagoas (29.106,9 km<sup>2</sup>) e Paraíba (53.958,2 km<sup>2</sup>). E estendia-se por mais de 400 léguas, isto é, por mais de 2.640 km, da Bahia à divisa do Piauí com o Maranhão, ou seja, uma extensão três vezes maior do que a distância entre Faro, no Sul de Portugal, e a Galiza, ao Norte, fronteira com a Espanha”.



libertos, vaqueiros, brancos pobres [...] constituíram posses sobre terras públicas e nos fundos das fazendas de gados das sesmarias parcialmente abandonadas, fazendo surgir, em grande parte, [essa] forma de exploração comunal” (TORRES, 2011, p. 44-45). Nos fundos de pasto, típicos do sertão baiano, criam-se animais (bodes, ovelhas e gados) em áreas de uso comum, sem cercamento, em coexistência com pequenas lavouras individuais de subsistência. Os fundos de pasto constituem, portanto, uma resistência, no que tange à ocupação da terra, aos latifúndios<sup>5</sup>. Pois, se a ocupação do sertão baiano é marcada pelo signo da exploração latifundiária, ela também o é pela organização de formas coletivas de resistência. Muitas vezes, é nessas áreas que os conflitos acontecem: cercamentos arbitrários, incêndios criminosos (em propriedades e em casas de posseiros) e assassinato de lideranças de agricultores.

O enfrentamento entre pequenos posseiros e grandes latifundiários na ocupação da terra será fundamental para a compreensão do sertão baiano. No estudo de José de Souza Martins, *Os camponeses e a política no Brasil* (1981), podemos ver que, a partir do fim da escravidão, há um deslocamento do centro da exploração:

Antes, o fundamento da dominação e da exploração era o escravo; agora passa a ser a terra. É a terra, a disputa pela terra, que traz para o confronto direto camponeses e fazendeiros. A mediação do escravismo disfarçara anteriormente esse confronto, fizera

---

5 Trabalho incontornável para a compreensão da dinâmica dos fundos de pasto é a dissertação de Torres (2011).

do mestiço livre um aliado da escravidão, um excluído da escravidão, um liberto. O fim do trabalho escravo, a revelação de um novo instrumento de dominação revelou também a contradição que separava os exploradores dos explorados. Sendo a terra a mediação desse antagonismo, em torno dela passa a girar o confronto e o conflito de fazendeiros e camponeses (MARTINS, 1981, p. 63).

Poderíamos acompanhar, de muitas maneiras, esse movimento de conflito em torno da terra. Optamos por fazê-lo a partir de narrativas provindas de alguns filmes que, parecem-nos, dialogam com a percepção dos agricultores a respeito desses conflitos, principalmente no que tange à influência de Canudos em suas lutas contemporâneas. A utilização de duas narrativas fílmicas para traçar certa paisagem de como se deu a luta pela terra – nessa oposição entre posseiros e latifundiários, compreendendo elementos vários, entremeados a luta pela sobrevivência e a religiosidade – permite-nos uma apreensão mais radical, ou espraiada, do “pé da árvore”. Trata-se do filme *Deus e o diabo na terra do sol* (1964), de Glauber Rocha, e da minissérie *O pagador de promessas* (1987), de Dias Gomes.

O filme de Glauber Rocha, ícone do Cinema Novo, tem, em grande parte, a cidade de Monte Santo como cenário. No princípio, há um sobrevoo por uma caatinga sem cercas ou quaisquer divisões, levando-nos à conversa entre o casal Manoel e Rosa. É logo nesses primeiros diálogos, como vemos na epígrafe deste capítulo, que Manoel explicita o desejo de ter a sua própria terra. Isso significava para ele uma

oportunidade de conquista de autonomia. Para isso era preciso primeiro vender as vacas que supostamente receberia como pagamento pelo seu trabalho junto ao coronel Morais. No momento da partilha, Manoel conta ao coronel que algumas vacas morreram, mordidas por cobras. Este diz que a partilha já está feita, as que morreram eram as de Manoel. Ao reclamar da injustiça daquela situação, o vaqueiro é açoitado. Em sua reação, Manuel mata o coronel com seu facão. É este enfrentamento inicial que desencadeará sua trajetória.

Sem terra, já que nem a partilha das vacas se deu, e sem poder vender a força de trabalho como vaqueiro, pois acabara de assassinar um coronel, restam poucas alternativas a Manoel, figurando uma realidade costumeira daquele sertão. Atribuindo a essa situação um chamado divino, ele irá para Monte Santo encontrar o messiânico Sebastião. Junto à imagem da subida ao monte, escutamos o beato discursar pela libertação do povo: “É preciso mostrar aos donos da terra o poder e a força do santo”. Manoel se entregará a ele como um fervoroso fiel. Há um paralelo claro com Canudos, e outros grupos messiânicos, de tal modo que em determinado momento Rosa diz temer que, tal como outrora, as tropas venham matar todos eles. Na narrativa, coronéis e Igreja se juntam para dar fim ao santo Sebastião, que, tal como Conselheiro, angariará a antipatia tanto dos donos da fé quanto dos donos da terra. Para isso, contratarão o matador Antônio-das-Mortes. Esse, relutante a princípio, ao dizer que “muita gente já me contou que acontece milagre no Monte Santo”, acaba por ser convencido. Além do farto dinheiro, soa atraente a

ideia de que para ele ser perdoado dos crimes que cometeu como matador é preciso que cometa um crime ainda maior.

A ruptura entre Manoel e Sebastião se dará no momento de maior fervor do vaqueiro, quando, ao trazer uma criança e sua esposa Rosa para serem sacrificadas pelo santo, Manoel percebe a injustiça no derramamento de sangue inocente. Na capela do monte santo, Rosa se aproveita do titubear do marido e mata Sebastião. Instantes depois adentra Antônio-das-Mortes, que acabara de matar todos os fiéis do santo, mas que, por fim, poupa o casal.

Com o fracasso da primeira tentativa de continuar a vida, depois da frustrada aquisição de terras, resta a Manoel e Rosa errarem pelo sertão. Fazem-no na companhia do cego Júlio, que acaba por levá-los ao encontro com o cangaceiro Corisco. O segundo discurso da libertação do povo se apresenta na voz do cangaceiro: “Estou cumprindo minha promessa ao padinho Cícero, não deixar pobre morrer de fome [...]. Tá aqui meu fuzil pra não deixar pobre morrer de fome”. Manoel entrega suas forças a Corisco, que o batiza como Satanás. Durante o saque à fazenda do coronel Calazans, tal como na cena do sacrifício do bebê, Manoel também se dará conta de que novamente há sangue inocente sendo derramado. A segunda solução igualmente falha.

A respeito da falência dessas duas tentativas de se colocarem diante dos graves problemas sertanejos, é pertinente o diálogo que se dá entre Antônio-das-Mortes e o cego Júlio, no qual o matador revela ser ele também uma força dessa tentativa, calcada na barbárie, de buscar caminhos em meio à vida

ríspida no sertão. Diz o matador: “Eu não matei os beatos por dinheiro. Eu matei porque não posso viver descansado com essa miséria”. O cego o interpela dizendo: “A culpa não é do povo”. Antônio parece compreender e concordar, apontando que é preciso escapar desse dualismo que ali se apresenta: “Um dia vai ter uma guerra maior nesse sertão, uma guerra grande, sem a cegueira de Deus e do diabo, e, pra que essa guerra comece logo, eu, que já matei Sebastião, vou matar Corisco, e depois morrer de vez. E nós somos tudo a mesma coisa”.

Esse dualismo parece buscar alguma síntese nos próprios personagens. Sebastião não é completamente Deus, como Corisco não é totalmente diabo. Se o primeiro une o beatismo conselheirista com a crueldade dos sacrifícios, o segundo une a crueldade do cangaço com a mensagem libertadora do padre Cícero. Tal duplicidade encontra uma bonita definição com Corisco encarnando, em parte, Lampião: “Virgulino acabou na carne, mas o espírito está vivo. O espírito está aqui no meu corpo, que agora juntou os dois, cangaceiro de duas cabeças, uma por fora, outra por dentro, uma matando, e a outra pensando”.

Na terra do sol, Monte Santo, essas forças que se colocam enquanto soluções aos problemas do sertanejo se revelam insuficientes. Se o messianismo de Sebastião não apresenta solução prática para os problemas da miséria do povo sertanejo, redundando numa penitência cíclica à espera de um milagre que não se apresenta, o banditismo social de Corisco também não, na medida em que, embora busque uma prática transformadora no enfrentamento aos poderosos, suas ações

de vingança encarnam, também, uma desumanidade que paulatinamente se mostra pouco atraente.

Quando, por fim, Antônio-das-Mortes encontra e mata Corisco, essa oposição encontra uma síntese. O que resta é a corrida para o mar. Nem pelo milagre, que ao final não se apresenta, nem pela violência vingativa do cangaço, que não liberta os pobres, mas pelos pés do homem, pela corrida desenfreada, desesperada e extenuante do homem. O mar, enfim, aparece. A profecia se realiza, não no advento milagreiro, mas no passo rápido de um homem. A música que encerra o filme, a parte VIII do *Romance do Deus diabo*, de Sérgio Ricardo (1964), é emblemática a esse respeito:

Tá contada a minha estória  
 Verdade e imaginação  
 Espero que o sinhô  
 Tenha tirado uma lição  
 Que assim mal dividido  
  
 Esse mundo anda errado  
 Que a terra é do homem  
 Num é de Deus nem do diabo.

Esse quadro de enfrentamento das difíceis condições de vida sertaneja, no qual tanto a presença religiosa quanto a violência têm grande importância, será abordado, vinte e três anos depois, pela minissérie *O pagador de promessas*, de Dias Gomes. Inicialmente uma peça teatral (1960), o texto foi adaptado para o cinema em 1962 por Anselmo Duarte (que ganharia a Palma de Ouro no Festival de Cannes).

Novamente adaptado para uma minissérie pelo próprio Dias Gomes em 1987<sup>6</sup>.

A trajetória de Zé-do-Burro é conhecida: o homem que é impedido de cumprir sua promessa a Santa Bárbara (Iansã), feita em um terreiro de candomblé, quando, em Salvador, ao final da penitência, tenta entrar com uma cruz na igreja da santa e é vetado. Nas três montagens, há inícios diferentes. A peça teatral, texto primeiro, inicia-se com Zé-do-Burro já diante da igreja em Salvador. O filme de Anselmo Duarte principia pouco antes, em uma espécie de prólogo, mostrando-nos a saída de Zé-do-Burro e Rosa do interior e parte de sua peregrinação com a cruz, acompanhando rapidamente uma mudança de paisagem, deslocando-nos do árido sertão aos rios e vegetação verde e, por fim, à cidade de Salvador. A minissérie nos apresenta um momento anterior da vida do protagonista, passada em Monte Santo e relacionada aos eventos que ali se desenrolaram no começo da década de 1980, daí nosso especial interesse.

---

6 A minissérie *O pagador de promessas* foi exibida pela Rede Globo entre 5 e 15 de abril de 1988, contando com doze capítulos. Adaptação feita por Dias Gomes e dirigida por Tizuka Yamasaki. A minissérie foi censurada, como podemos ler: “Adaptada para a televisão pelo próprio autor, a história de Zé-do-Burro sofreu inúmeros cortes. Por isso, embora concebida em 12 capítulos, ficou com apenas oito. O maior problema foi a abordagem política. As referências à luta contra os grandes proprietários de terra tiveram que ser suprimidas. A minissérie foi levada ao ar durante a Constituinte, instaurada em 1986, e uma das questões mais delicadas em discussão no Congresso era a reforma agrária. Outro tema polêmico era o conflito entre os padres progressistas e os padres conservadores, representados respectivamente por padre Mário (Felipe Pinheiro) e padre Olavo (Walmor Chagas)”. Informações disponíveis no site <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/minisseries/o-pagador-de-promessas/curiosidades.htm>, em consulta realizada no dia 3 de setembro de 2018.

O primeiro capítulo nos mostra Zé-do-Burro exibindo a inteligência de seu burro, Nicolau, a algumas crianças. Seu colega Lula o interpela dizendo que naquela madrugada os “ventos da meia-noite” derrubaram as cercas do latifúndio de Tião Gadelha. Pouco depois, esse mesmo colega de Zé dirá a ele que “Deus fez a terra e o diabo inventou a cerca. Foi padre Eloy que disse”. Em um tom ingênuo, Zé responde a ele que um juiz deu a Tião Gadelha um papel da posse da terra, já os posseiros não têm papel algum. Aqui já se esboça uma configuração que será marcante no sertão: de um lado, latifundiários mancomunados com representantes estatais para a ampliação selvagem dos latifúndios; de outro, a resistência dos agricultores a partir do corte de cercas. É neste primeiro momento da minissérie que veremos o discurso de padre Eloy aos posseiros:

O que eu procuro dar a vocês é a consciência de seus direitos. E é por isso que eles querem tapar a minha boca, mas não adianta, não vão conseguir. Porque, se entre dez crianças que eu batizo, oito morrem de fome antes de completar 1 ano de idade, a gente tem que denunciar. E se essas duas que ficam não vão ter escola pra estudar e não vão ter um pedaço de terra pra trabalhar, a gente tem que denunciar. Agora, não adianta, porque eles querem tapar a minha boca. Porque a gente fala essas coisas e eles não gostam. A terra é um bem de Deus e a vida é um bem de Deus e todo homem tem direito a um pedaço de terra e a uma vida decente, mas eles não gostam. Mas a gente tem que denunciar.



Se em *Deus e o diabo na terra do sol* os religiosos aparecem ou conspirando a morte dos beatos ou na pele do cruel Sebastião, aqui há uma torção: o padre compreende que seu papel é conscientizar os agricultores de seus direitos. A terra aparece como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma vida digna. Salta aos olhos a enunciação da necessidade de escolas, diagnosticando a precária atenção à educação naquele lugar. Ainda, diferentemente do filme de Glauber Rocha, no qual o casal tenta a sorte das diversas soluções, aqui os posseiros passam a se organizar, agindo em concerto. Esse fortalecimento na organização dos agricultores, como era de se esperar, não durará muito tempo. Encomendada por Tião Gadelha, veremos a morte de padre Eloy pelas mãos do matador sergipano. Na cena posterior, o bispo, em ambiente profundamente contrastante com a simplicidade do padre Eloy, diz ao telefone que é bom mandar para a paróquia de Monte Santo um padre moderado, que corrija os erros de padre Eloy e reestabeleça a paz rapidamente.

Esse começo de história para Zé-do-Burro, criado por Dias Gomes, para trazer certa gênese ao personagem na minissérie, é atravessado pela própria história de Monte Santo e seus personagens. Padre Eloy é fortemente inspirado pela história do padre Enoque José de Oliveira, que chega a Monte Santo em 1981 e, ao se deparar com os conflitos agrários da região, entre posseiros e latifundiários, relaciona tais disputas à história de Canudos. Ambas as narrativas fílmicas nutrem-se desse evento histórico que ocorreu naquela região. A vinculação simbólica com esse acontecimento será marcante em

todo o movimento de organização popular de Monte Santo. Percorremos, então, alguns aspectos desse acontecimento.

## 1.2 A Jerusalém de taipa

O “coração místico do sertão”, como o município de Monte Santo é conhecido, foi atravessado, já o mencionamos, por um dos episódios mais emblemáticos da história brasileira, a Guerra de Canudos (1896-1897). Monte Santo figura nos relatos do período tanto como local de passagem de Antônio Conselheiro e seus seguidores<sup>7</sup>, antes da sua fixação às margens do rio Vaza-Barris, quanto, após o início da campanha, como local de estadia e hospital para o exército<sup>8</sup>.

Descrita por Euclides da Cunha como um lugar de “cerros quase desnudos” e contorcidos “leitos secos dos ribeirão efêmeros”, enfatizando ao viajante que o que ocorre ali “é de algum modo o martírio da terra, brutalmente golpeada pelos elementos variáveis, distribuídos por todas as modalidades climáticas” (CUNHA, 2016, p. 27). Aquela parcela de *terra*

---

7 Há notícia das peregrinações de Antônio Conselheiro em *Os sertões* (2016), de Euclides da Cunha, onde se lê: “Em toda esta área não há, talvez, uma cidade ou povoado onde não tenha aparecido. Alagoinhas, Inhambupe, Bom Conselho, Jeremoabo, Cumbe, Mucambo, Massacará, Pombal, Monte Santo, Tucano e outros viram-no chegar acompanhado da farândola de fiéis. Em quase todas deixava um traço da sua passagem: aqui, um cemitério arruinado, de muros reconstituídos; além, uma igreja renovada; adiante, uma capela que se erguia, elegante sempre” (CUNHA, 2016, p. 160).

8 Segundo Horcardes (1996, p. 17), então estudante de medicina que acompanhou aqueles eventos e publicou seu relato em 1889: “às 7 horas da noite estávamos na bonita cidade de Monte Santo, que, não obstante apresentar bela topografia, naquela ocasião achava-se revestida de um aspecto lúgubre. Ali fomos acolhidos da maneira mais cavalheirosa possível pelo Sr. Major Martiniano Ferreira, comandante da praça que nos deu tudo o quanto necessitávamos”.

*ignota* mantém parte da descrição do engenheiro fluminense que esteve na região no fim do século XIX enquanto repórter do jornal *O Estado de São Paulo*. Tal martírio, não fossem as políticas do governo federal<sup>9</sup>, principalmente entre os anos de 2003 e 2012, encontraria, ainda hoje, um retrato ainda mais próximo daquela paisagem nos arredores do arraial de Belo Monte, sobretudo no que concerne à miséria de sua população. Como tantos outros municípios do sertão, Monte Santo teve pouca consideração por parte do Estado no decorrer de sua história, ficando sua população alijada de parcela significativa de políticas públicas básicas.

As terras da antiga fazenda Canudos, às margens do rio Vaza-Barris, passam a se chamar arraial de Belo Monte quando da fixação de Antônio Vicente Mendes Maciel (1830-1897), o Conselheiro, e seus seguidores, em 1893. A comunidade permaneceria ali por apenas quatro anos, chegando a ter, segundo estimativas, vinte e cinco mil habitantes<sup>10</sup>.

9 Particularmente o programa de transferência de renda Bolsa Família, que associa o benefício a direitos sociais básicos como saúde, educação e assistência social, instituído pela MP 132, de 20 de outubro de 2003, e depois criado pela Lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004; o Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA), que permite a compra pública de alimentos produzidos por agricultores familiares; o Programa Nacional de Apoio à Captação de Água da Chuva e outras Tecnologias Sociais (Programa Cisternas), instituído pela Lei n. 12.873/2013.

10 Não há consenso sobre esse número. O cálculo inicial do número de habitantes de Canudos é feito a partir da contagem de casas, realizada após o fim da guerra, na informação trazida por Euclides da Cunha: “Caiu o arraial a 5. No dia 6 acabaram de o destruir desmanchando-lhe as casas, 5200, cuidadosamente contadas” (CUNHA, 2016, p. 549). Se havia quatro ou cinco pessoas por casa, o que não parece ser uma estimativa desarrazoada, perfaz o número de 20 a 25 mil habitantes, tal como consideram Bartelt (2009, p. 58) e Levine (1995, p. 23). Porém, há posições, como a de Villa (1995, p. 220), que acreditam que, levando em conta a escassez regional e o número de habitantes das cidades vizinhas, o número de habitantes no arraial “nunca se aproximou de 25 mil habitantes, possuindo no máximo 10 mil pessoas”.

Formou-se um fluxo tão grande de homens e mulheres que, deixando suas casas e povoados do sertão, se mudavam para a comunidade do Conselheiro que, em dois anos, o local conhecido por Belo Monte, ou Canudos, havia-se tornado a segunda cidade mais populosa da Bahia, que por sua vez, em fins do século XIX, era o segundo Estado mais populoso do Brasil. O tamanho de Canudos era espantoso em se tratando de um refúgio religioso no sertão: no seu auge, a população equivalia a mais de 10 por cento da de São Paulo, isso em meados da década de 1890 (LEVINE, 1995, p. 23).

Esse enorme contingente que rumava a Canudos, abandonando suas casas e suas poucas posses, não encontrava ali um centro insurrecional que reunia forças para um assalto à República. Antes, era “um refúgio para aqueles que desejassem viver na beatitude de uma comunidade afastada das tentações terrenas”, espécie de *Nova Jerusalém* (LEVINE, 1995, p. 218). Em um dos títulos de seção de *Os sertões* (2016), Euclides da Cunha se referirá a ela como a “Jerusalém de taipa” (CUNHA, 2016, p. 199). Antes da guerra, a vida no arraial era possivelmente mais bucólica que guerreira, dividindo as atividades dos habitantes entre a criação de animais, a agricultura e, para aqueles que assim o desejassem, os ritos religiosos diários.

Da história de Canudos, o que nos interessa para este trabalho não é uma exaustiva retomada daqueles eventos<sup>11</sup>,

---

11 Para um estudo dos acontecimentos de Canudos há uma ampla bibliografia. Em um primeiro momento histórico, *Os sertões* (2016), de Euclides da Cunha; *O rei dos jagunços* (1899), de Manoel Benício; *Descrição de uma viagem a Canudos* (1966), de Alvim Martins Horcades – livros escritos no calor da hora. Em seguida, marcando o

mas trazer à tona, ainda que de modo breve, aspectos relacionados a três elementos – que nos parecem determinantes na percepção dos sertanejos – a respeito dos significados daquela experiência: a questão da terra, a religiosidade e a organização comunitária.

Importante lembrar que é a partir da instituição das capitanias hereditárias, em 1534, que a colonização se desenvolverá em um tríplice aspecto: expropriação territorial, escravidão e destribalização (GALVÃO, 2001, p. 11). A interiorização, do litoral ao sertão, deu-se entremeada à dizimação da população indígena, no desaparecimento daqueles que os portugueses nomeavam genericamente como “tapuias”, selvagens, “no espaço de algumas décadas: os amoipiras, tocós, sapoiás, paiaias, moritises, sequaquirinhés, borca, separenhenupás, mongurus, boimés, caimbés, kiriris tanto da costa quanto do interior” (LEVINE, 1995, p. 115). Os sobreviventes eram confinados em missões jesuíticas, onde recebiam lições de catecismo, agricultura e trabalho doméstico (LEVINE, 1995, p. 115). Esse processo, de expulsão, dizimação e confinamento, possibilitou a

---

início dos estudos não euclidianos de Canudos, a *Cartografia de Canudos* (1997), de José Calasans, e inúmeros artigos desse autor, a respeito dos mais diversos aspectos daquela experiência, contando muitas vezes com relatos de canudenses. Há obras mais recentes, com atualizações importantes daqueles eventos, que contam tanto com a contribuição euclidiana quanto com o imenso trabalho de Calasans, das quais citamos duas: *O sertão prometido: o massacre de Canudos* (1995), de Robert Levine, talvez o trabalho mais expressivo e completo ainda hoje, e *Sertão, República e nação* (2009), de Dawid Danilo Bartelt. Outras obras, como *O império de Belo Monte: vida e morte em Canudos* (2001), de Walnice Nogueira Galvão, e *O povo da terra* (1995), de Marco Antônio Villa, são leituras importantes. Por fim, alguns estudos que contam com a organização de documentos também são pertinentes, como *Canudos: cartas para o barão* (1999), organizado por Consuelo Novais Sampaio, e *No calor da hora: a guerra de Canudos nos jornais, 4ª expedição* (1994), de Walnice Nogueira Galvão.

utilização das terras próximas ao litoral como lavouras, enquanto as mais distantes seriam ocupadas com gado. Essas criações eram simples do ponto de vista estrutural, não precisando de grandes manejos como a lavoura, e continham em si a remuneração do trabalho, a quarta dos bezerros nascidos.

Essas terras foram marcadas pelo regime de sesmarias, importado pela Coroa portuguesa. Entre as grandes fazendas que seguiam o rio São Francisco é destaque, como mencionamos, a de Garcia d'Ávila, a Casa da Torre: “Foi em terras pertencentes a essa casa, bem depois de ter sido desmembrada e ter entrado em decadência, que se veio a formar um arraial chamado Canudos” (GALVÃO, 2001, p. 18). Na época do arraial, as terras já eram de propriedade da baronesa de São Francisco do Conde (LEVINE, 1995, p. 241), sobrinha do barão de Jeremoabo, figura importante no desenrolar dos conflitos de Canudos.

A manutenção e ampliação dos latifúndios obtiveram grande apoio da legislação e da burocracia estatal. Basta olharmos, por exemplo, para a Lei n. 198, de 21 de agosto de 1897, que passava a considerar terras devolutas não apenas aquelas que não possuíam título, mas também aquelas que não se legalizassem rapidamente (VILLA, 1995, p. 124). Pode-se imaginar a dificuldade para a população sertaneja em conseguir cumprir todos os trâmites necessários em tempo hábil. Como aponta Sampaio (2001, p. 81): “Muitos se valeram de posições que ocupavam nos postos administrativos do Estado ou do município, inclusive na esfera da Justiça, o que favorecia a imposição da autoridade e conferia tom de legalidade à apropriação indébita”. Essa expansão dos domínios de terra,

muitas vezes não produtivas, se deve ao fato de que a terra não se restringia a seu valor econômico, mas representava a potência do poder oligárquico, possibilitando “arregimentar eleitores, elemento fundamental para afirmar a liderança política” (VILLA, 1995, p. 124).

É dessa maneira que, para a manutenção dessa estrutura de exploração, tornou-se fundamental que os sertanejos não tivessem acesso à terra. Preocupados com a manutenção e expansão de suas terras, os coronéis<sup>12</sup> entraram em forte embate com Canudos. Nas palavras de Sampaio (2001, p. 35):

[...] indiretamente e sem que o percebesse, a comunidade criada por Antônio Conselheiro atingiu a propriedade privada, por feri-la naquilo que lhe conferia sentido, que a torna produtiva e rentável: a *força de trabalho*. Fazendeiros e criadores de gado, que haviam assistido à abolição dos seus escravos, assistiam agora, impotentes, à partida dos que em suas terras resolveram permanecer. E foram muitos os que preferiram seguir o Conselheiro.

Foi tão intensa essa partida de trabalhadores para se juntar a Conselheiro, que “[de] acordo com a reportagem de um jornal, a localidade de Queimadas, em Bonfim, passou de 4.504 moradores em 1892 a somente três casas habitadas em setembro de 1897” (LEVINE, 1995, p. 217). Os coronéis latifundiários inflaram um crescente medo, que teve papel

---

12 A alcunha de *coronel* se refere aos “proprietários fundiários, a partir da patente que em regra obtinham da Guarda Nacional ao tempo do Império” (GALVÃO, 2001, p. 55).

importante no desenrolar dos eventos da guerra<sup>13</sup>, de que as suas fazendas, em algum momento, seriam invadidas por aqueles que se organizavam em Belo Monte. Tal pensamento, ao que se tem notícia, jamais ocorreu aos canudenses. De toda maneira, ainda que fossem esses medos infundados, o que estava em jogo, tanto na ocupação da fazenda Canudos quanto na saída, em massa, dos trabalhadores dos latifúndios, era ainda a questão da terra. Sampaio (2001, p. 35) acrescenta: os “brasileiros derramaram o sangue de brasileiros pela manutenção do *status quo* e pela preservação da grande propriedade fundiária, a maioria imensos latifúndios, maiores que alguns países europeus”.

No que tange à questão religiosa, Antônio Vicente Mendes Maciel pareceu seguir uma tradição de *conselheiros*, que era como se designavam “os leigos andarilhos e pregadores de sermões, chamados ‘conselhos’ por não provirem de padres ordenados” (GALVÃO, 2001, p. 32). Com um número de seguidores que aumentava progressivamente durante suas peregrinações, muitos autores procuraram encontrar as razões que levariam famílias inteiras a deixar suas vidas e seguir com o Conselheiro. É comumente trazida à baila tanto a seca de 1877-1879, que castigou duramente a região, quanto à libertação de escravos em 1888, que, sem o devido apoio estatal, legou uma enorme quantidade de pessoas à sua própria sorte.

---

13 Esse movimento pode ser acompanhado a partir das trocas de cartas do Barão de Jeremoabo e das reflexões de Sampaio (2001), na obra *Canudos: cartas para o Barão*.



As peregrinações de Conselheiro eram acompanhadas de reformas e construções de igrejas e cemitérios<sup>14</sup>, ações que tinham um histórico com o padre João Maria Ibiapina (1806-1883)<sup>15</sup>. Na esteira do que alguns autores chamam de *romanização*<sup>16</sup>, o padre atuou na construção de Casas de Caridade<sup>17</sup>, administradas por beatas. Porém, a intenção dessa reaproximação da Igreja junto à população, como forma de reavivar um espírito católico mais ortodoxo, surte efeito indesejado e Ibiapina passa a ser visto como “profeta e santo milagreiro” (GALVÃO, 2001, p. 30), despertando “as iras da Igreja, que o proibiu de pôr os pés na diocese de Sobral, onde atuava, e retirou as Casas de Caridade de seu apostolado”

---

14 Para se ter ideia da importância, naquele sertão, da reforma de cemitérios, há que se considerar dois aspectos, enunciados por Levine: primeiro, o enterro era de tal modo importante para a sociedade que comumente as famílias se endividavam, vendiam o que tinham, para que dessem a seus mortos um sepultamento digno; segundo, com o crescimento demográfico era de se esperar que os cemitérios não comportassem os novos mortos. Assim, era comum que, dois anos depois do enterro, novas taxas fossem cobradas para que o corpo continuasse naquele terreno, e não fosse enviado a um ossuário. Dessa maneira, ao “expandir os muros dos cemitérios, o Conselheiro proporcionava mais espaço para sepulturas permanentes, fazendo sua reverência aos mortos e, provavelmente, contribuindo para a diminuição do preço das taxas de sepultamento” (LEVINE, 1995, p. 188).

15 Informa-nos Villa (1995, p. 34-35) que Ibiapina trabalhou como juiz de Direito em Quixeramobim (Ceará), cidade na qual conhecera a família de Antônio Conselheiro.

16 O termo é usado para designar um processo que ocorre no Brasil no século XIX, de uma “rearticulação de dioceses, uma reaproximação com o povo, um reavivamento espiritual conduzido pela hierarquia, combinando-se com a fundação de seminários e uma injeção de sangue novo por meio da chegada aos postos locais de padres que representavam o novo ideário” (GALVÃO, 2001, p. 30). Para ver mais a respeito da sua construção histórica e embates sobre seu uso, ver Aquino (2013).

17 As Casas de Caridade do padre Ibiapina, que chegaram a ser 22, operadas por beatas ou irmãs de caridade, eram “destinadas a abrigar meninas órfãs ou pobres desvalidas dos sertões da Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí” (NASCIMENTO, 2009, p. 13). Essas casas, segundo relata Levine (1995, p. 282), também “funcionavam como fábricas rudimentares para a produção de tecidos de algodão destinados à população pobre, colocando os indigentes para trabalhar”.

(GALVÃO, 2001, p. 31). Essa peregrinação obreira encontrará em Maciel um herdeiro<sup>18</sup>.

Já sediados no arraial de Belo Monte, sabemos que a “prática religiosa estruturava a vida cotidiana em Canudos” (BARTELT, 2009, p. 80). A dimensão linguística dessas práticas é percebida por Bartelt em expressões como *louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo*, saudação costumeira em Belo Monte. Além disso, a nomeação de seus inimigos com figuras opositoras, em seu imaginário, da “fé católica” (maçons, protestantes, judeus ou, ainda, republicanos), reservando àqueles que eram compreendidos como os mais nefastos, como o coronel Moreira César, a alcunha de *anticristo*. Porém, a estrita vida monástica de Maciel não “alcançava a todos do mesmo modo”, como apontam Bartelt (2009, p. 80) e Levine (1995, p. 196), coexistindo formas mais e menos intensas de integração às missas e liturgias. De todo modo, em tal religiosidade não se tratava de práticas heterodoxas<sup>19</sup>, nem Conselheiro buscava se sobrepôr à Igreja:

---

18 Villa (1995, p. 35) faz uma ressalva importante: pode ser equivocada considerar Ibiapina como precursor de Antônio Conselheiro, pois o primeiro se insere em uma tradição de missionários, diferenciando-se quanto à realização de suas obras, que contribuíam para uma amenização do sofrimento sertanejo, mas nunca tencionando com as estruturas de poder, enquanto o segundo, em determinado momento, entra em conflito direto com o poder estabelecido. O que é importante considerarmos, pensarmos, é que Conselheiro se aproximará de Ibiapina nessa junção entre a pregação missionária e a construção de obras (cemitérios, igrejas etc.), como lemos em Bartelt (2009, p. 80), “Maciel seguia assim a tradição missionária no sertão iniciada pelo padre Ibiapina, tida por ele como modelo”.

19 Galvão, inclusive, aproxima a experiência de três figuras, o padre Cícero, de Juazeiro, o padre Ibiapina e Conselheiro. Diante da repercussão de suas ações e da pesada mão do poder eclesiástico, Ibiapina foi proibido de entrar em Sobral e teve de largar suas Casas de Caridade. “[...] padre Cícero curvou-se, aceitou renegar seu ‘milagre’ e foi recebido de volta em seu seio. O Conselheiro recalcitou, selando a destruição de Canudos” (GALVÃO, 2001, p. 67).

Maciel não apenas respeitava a Igreja oficial e suas leis, como também recomendava ativamente sua autoridade. Considerava-a assumidamente o líder dos leigos. Nunca tocou nos sacramentos, cuja realização era reservada a um padre ordenado. Batizados, casamentos e, quando possível, também enterros eram realizados na maioria das vezes pelo padre Vicentino Sabino, de Cumbe, que tinha uma casa própria em Canudos (BARTELT, 2009, p. 81).

Ainda assim, Conselheiro e seu séquito eram vistos com preocupação pela Igreja. Se o alto clero parecia se acomodar às exigências da recém-criada República, o mesmo não se dava homogeneamente entre o baixo clero, o qual não podia “aceitar a separação entre a Igreja e o Estado, consórcio fincado na tradição, nem a decretação da liberdade de religião pela Constituição republicana” (GALVÃO, 2001, p. 67). Esse descontentamento fez com que, a princípio, alguns padres vissem com bons olhos e até apoiassem as peregrinações de Conselheiro. Com o aumento de seus seguidores, a preocupação da Igreja passou a ser também a “perda da freguesia, com os fiéis sendo usurpados por líderes carismáticos, fossem sacerdotes ordenados como o padre Cícero, fossem leigos como o Conselheiro” (GALVÃO, 2001, p. 67). Como aponta Levine, até que as exigências da Santa Sé, das reformas ultramontanas a partir de 1860, comesçassem a se fazer presentes, eram comuns os *padres políticos*, que recebiam “nomeações do governo, vivendo de acordo com uma disciplina moral um tanto frouxa e portando-se de forma hostil a Roma” (LEVINE, 1995, p. 275). Essa configuração possibilitava forte aliança

entre os padres sertanejos e os latifundiários, em um mesmo sistema de poder. É nesse sentido que o Conselheiro, enquanto “alguém alheio a facções e desinteressado pela formação de alianças políticas, representava uma ameaça ao sistema” (LEVINE, 1995, p. 281). A Igreja passa a vê-lo então como um “poder concorrente”, como nomeou Sampaio (2001, p. 79), na medida em que Conselheiro acolhia aquela população que havia recebido “mal os primórdios de uma modernização que as atingiu” (GALVÃO, 2001, p. 31), abarcando a religiosidade dos mais pobres, muito explorados e oprimidos, ofertando a eles uma possibilidade de vida comum. Canudos, portanto, não se configurava como um prelúdio da insurreição:

[...] mas sim uma ordem novamente *definida*, que mais preservava do que modificava, não enriquecia os pobres e tampouco substituía princípios corone-  
lísticos por democráticos. No entanto, essa ordem redefinida tirou os pobres da exploração direta e lhes possibilitou (e aos procurados pela polícia) proteção e assistência política, militar, econômica e espiritual. Ela mostrou seu poder libertador sobretudo àqueles que, dentro dela, se libertaram da dimensão apocalíptica e transcendental, voltando-se para a vida terrena [...], uma prática motivada por diferentes interesses, porém solidária e pautada em valores tradicionais do sertão, comunitária e tolerante – não obstante toda a rigidez teológica – era capaz de levar a cabo uma alternativa social atraente, inclusive para os que não nutriam expectativas apocalípticas (BARTELT, 2009, p. 85, grifo do autor).

Talvez esta seja uma das ideias mais presentes entre os agricultores fundadores da Escola Família Agrícola do Sertão quando se retoma Canudos: a possibilidade de organização da vida em formas menos opressoras. Poderíamos dizer que essa recepção de Canudos estaria próxima daquilo que Bartelt (2009) chama de uma “caracterização sócio-revolucionária” (BARTELT, 2009, p. 19) na qual se compreenderia Canudos “como uma espécie de comunidade de base, movida pela Teologia da Libertação, uma pastoral da terra *avant la lettre*” (BARTELT, 2009, p. 19). Tanto Bartelt quanto Levine (1995, p. 294) considerarão tal visão sobre Canudos aquém da sua complexidade, pois tal modo de compreender o arraial seria considerá-lo por demais homogêneo, deixando de abarcar a complexidade das relações que ali se estabeleciam. Para nós, é menos importante asseverar as consonâncias entre a percepção dos agricultores e a *Canudos histórica* do que perceber a forma de recepção, reconfiguração e compreensão desse evento pelos fundadores da escola. Parte importante dessa compreensão se relaciona também à ideia que faz a respeito da organização do arraial.

Quando Conselheiro chega às margens do Vaza-Barris não encontra uma terra completamente abandonada. Embora estivesse longe da expressão populacional que teria após o assentamento do beato e seus seguidores, já havia, em 1890, conforme relata Euclides da Cunha (2016, p. 172), “uma tapera de cerca de cinquenta capuabas de pau a pique”. Ainda que aquele pequeno arraial, como aponta o autor (CUNHA, 2016, p. 172), estivesse “em plena decadência

quando lá chegou aquele [Conselheiro] em 1893: tijupares em abandono; vazios os poucos; e, no alto de um esporão da Favela, destelhada, reduzida às paredes exteriores, a antiga vivenda senhoril, em ruínas”, nas proximidades já se poderiam encontrar figuras que seriam importantes durante toda a existência do arraial, como o comerciante Antônio da Mota, a quem Conselheiro havia prometido a construção de uma igreja no local, e o negociante Macambira (GALVÃO, 2001, p. 43).

Na época do arraial de Belo Monte, Canudos sobrevivia de uma pequena agricultura de subsistência, principalmente com mandioca (usada no preparo da farinha) e cana-de-açúcar (para a rapadura). Havia, também, a criação de cabras, que eram muito resistentes à seca e cujo couro era vendido nos arredores, como assinala Galvão (2001, p. 43). Além disso, ainda havia artesãos que se beneficiavam da boa localização do arraial, no entrecruzamento de diversos caminhos e estradas, para ofertar seus serviços.

Em relação à organização social do arraial, Galvão (2001, p. 47) não o entenderá como igualitário em um sentido estrito, pois nota que poderia haver diferenciações, inclusive financeira, entre os moradores. Porém, ressalta que quem “chegasse podia erguer seu barraco, sem pagar nada a ninguém”. Villa (1995, p. 81) terá posição semelhante ao apontar que a igualdade persistiu enquanto Antônio Conselheiro e seus seguidores erravam pelo sertão, porém, quando se estabelecem em Canudos, e com o progressivo aumento da sua população, criaram-se condições para hierarquias. Contudo:

[...] isto não significou o estabelecimento de relações de dominação política, pois o comunitarismo garantia a subsistência dos moradores; além disso, a liderança e os princípios religiosos do Conselheiro impediram a consolidação de uma camada dominante que pudesse se apropriar do excedente econômico e estabelecer laços de dependência política (VILLA, 1995, p. 81).

Evidente que isso já significava produzir relações mais igualitárias em relação àquelas que tal população havia vivido até então. É, como nos escreve Levine, o caso das mulheres em Belo Monte. Ainda que fisicamente segregadas, “eram mais independentes do que o seriam fora da comunidade. Exerciam trabalhos tão difíceis quanto os homens, e às suas filhas era permitido frequentar a escola primária juntamente com os meninos” (LEVINE, 1995, p. 336-337). Assim, para a uma população que sofria profundamente a dominação política coronelista, adentrar em Canudos significava uma possibilidade de viver de forma menos opressora. À parte da discussão de um igualitarismo estrito, é fundamental perceber que Canudos se transformou em um local de acolhimento daqueles que, em outras localidades, estavam sendo brutalmente explorados ou, ainda, escravizados. Nas palavras de Bartelt (2009, p. 69): “Os descendentes de pele escura de indígenas e conquistadores, tachados pejorativamente de ‘caboclos’, eram a maioria em Canudos. Um número elevado de ex-escravos negros havia festejado Canudos como uma alternativa à ‘libertação’ empobrecedora, mudando-se para lá”. Ou ainda, como lemos em Calasans (1997, p. 85):

Acreditando nos milagres do Bom Jesus, mais anunciados pelos seus partidários do que por ele próprio, muito preocupado em assegurar que não era Deus, mas sim um peregrino, um miserável pecador, milhares de brasileiros, pobres e remediados, homens e mulheres, velhos e meninos, brancos, índios, negros, mestiços deixaram suas terras, abandonaram seus bens, afastaram-se dos seus parentes, dos seus compadres e afilhados e foram viver, matar e morrer num longínquo chão sertanejo, numa fazenda de criar em decadência, rapidamente transformada num verdadeiro centro humano, num autêntico formigueiro de gente. Os casebres desalinhados, surgidos da noite para o dia, diariamente numa média de doze, em certa fase, formavam um intrincado de ruelas, uma mistura de quintais e portas de frente, onde se foram localizar milhares de seres humanos na esperança de melhores dias.

Havia, portanto, uma forma de vida comunitária, partilhada pela religiosidade comum, na qual uns poderiam cuidar dos outros. Tratava-se, como disse Galvão (2001, p. 111), de modo certo, de “criar novas formas de vida em comum, [...] [uma] estrutura alternativa de poder que as subtraía ao mando de fazendeiros, padres e delegados de polícia”. Canudos se mostrava tão atraente porque entregava uma alternativa concreta às poucas possibilidades apresentadas ao sertanejo. Evidente que essa alternativa de vida, diferente daquela apresentada pela narrativa do filme de Glauber Rocha, com o santo Sebastião, se enraizava em um lugar, ocupava uma terra,



concretizava um milagre terreno. Canudos deixa marcado, na terra, que viver de outras maneiras era possível.

### 1.3 “Nós somos Antônio Conselheiro”

A cem quilômetros do arraial de Canudos – hoje açude Cocorobó<sup>20</sup> –, Monte Santo mantém atualmente a presença de Conselheiro em sua praça principal, Monsenhor Berenguer, por meio de uma frágil estátua de madeira no mesmo local que antes fora utilizado pelo exército como abrigo àqueles combatentes que por fim dizimaram Canudos. A obra das mãos humanas, a partir de um pedaço frágil de madeira retirado da natureza, reifica a ação política imprimindo durabilidade ao mundo (ARENDDT, 2017, p. 169). Durabilidade porque, ao retirar a madeira da natureza e transformá-la em uma obra, o homem interrompe o ciclo biológico e a preserva sob a forma de um objeto do mundo, configurando a permanência da memória daqueles eventos que possuem significado especial para aquela população. Nas palavras de Hannah Arendt (2017, p. 216):

O mundo de coisas feito pelo homem [...] torna-se um lar para os homens mortais, cuja estabilidade suportará e sobreviverá ao movimento de permanente

---

20 O açude Cocorobó começou a ser construído em 1951 pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), mas é apenas em 1969 que as ruínas da antiga Canudos são inundadas completamente. Nos períodos de seca, quando as águas do açude baixam, é possível ver as ruínas do arraial. Informações disponíveis no site <https://www.dnocs.gov.br/barragens/cocorobo/cocorobo.htm>, em acesso realizado no dia 9 de novembro de 2018.

mudança de suas vidas e ações, apenas na medida em que transcende a mera funcionalidade das coisas produzidas para o consumo e a mera utilidade dos objetos produzidos para o uso.

Tal reificação, transcendendo o uso ordinário dado à madeira, possibilita, em meio às constantes mudanças da vida, alguma continuidade, teia de elos, por vezes frágeis, entre nós e os eventos que foram preservados, porque dizem algo a nosso respeito. A pequena estátua de madeira de Antônio Conselheiro, parte do que Arendt chamou de *mundo-coisa* [*thing-world*] acaba por ser uma “morada não mortal para seres mortais” (ARENDT, 2017, p. 209). É memória daqueles eventos e pessoas que decidimos reiteradamente não esquecer, pois, nas palavras de Gagnebin (2006, p. 44), “a memória vive essa tensão entre a presença e a ausência, presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente”. Em Monte Santo, a memória dos eventos de Canudos tem um momento importante com a chegada à cidade, em 1981, do padre Enoque José de Oliveira. Nas palavras de José Gonçalves do Nascimento<sup>21</sup>: “um divisor de águas na história de Monte Santo”. O filme *República de Canudos* (1989), de Pola Ribeiro e Jorge Felippi, detém-se sobre essa relação, fomentada pelo padre, entre Canudos e a organização dos posseiros diante dos desmandos dos latifundiários, produzindo um registro precioso da percepção daqueles sertanejos

---

21 José Gonçalves do Nascimento, 52 anos, escritor natural de Monte Santo, servidor municipal de São Paulo, em entrevista realizada em sua casa, no dia 22 de abril de 2018.

acerca dos eventos de Canudos. Percepção que se faz presente em muitos agricultores fundadores da Escola Família Agrícola do Sertão. No filme, entre pequenas narrações, canções e encenações da luta entre posseiros e latifundiários, é possível ouvir depoimentos do próprio padre e dos sertanejos. O entendimento da necessidade de trazer à tona os sentidos daquele evento do começo da República é enunciado, por uma sertaneja, em um trecho desse filme:

Era importante rever essa história [...]. Vamos ver porque essa experiência foi combatida, porque veio todo o exército do país pra acabar com isso aí, qual era a importância disso aí. Então a gente foi revendo essa história e é uma história que a gente compara com a nossa, quando o povo começou a se organizar aqui, também foi combatido, e está sendo combatido, até pela Igreja inclusive, então é uma história que tem muito a ver com a gente; é uma história profundamente ligada com a vida do povo.

A relação é por demais clara: há uma religiosidade que se contrapõe à Igreja oficial ao colocar seus esforços na construção de alternativas dignas de vida comuns dos sertanejos, daí ser combatida pela Igreja tanto lá, em Canudos, quanto aqui, em Monte Santo, produzindo uma distância entre a Igreja e o povo. Naquele momento, em Monte Santo, padre Enoque já havia sido afastado da Igreja, como nos conta Veronilde Costa<sup>22</sup>, professora das primeiras turmas da Efase:

---

22 Veronilde Costa, 41 anos, professora de Senhor do Bonfim (BA) e da primeira turma da Efase, em entrevista realizada em sua casa, no dia 11 de fevereiro de 2017.

O padre Enoque chegou em Monte Santo já no início da década de 1980. Ele chega e sente a dor do camponês. Monte Santo era uma cidade pequeninha, muito menor do que é hoje, e onde tinha uma elitezinha municipal vivendo no centro, na sede, sugando o direito do trabalhador [...]. Então esse padre foi muito perseguido, jurado de morte. Aconteciam missas onde pistoleiros entravam na igreja tentando tirar ele. Inclusive existe o filme *O pagador de promessas*, que no início tem umas cenas do padre Eloy que é uma referência ao padre Enoque [...]. A elite local começou a cobrar do bispo que expulsasse aquele padre dali.

Canudos se apresenta então como outra forma de vida possível. Esse tipo de aproximação pode ser visto nas canções compostas pelo padre Enoque, que se tornaram hinos dos movimentos sociais locais. A mais conhecida delas, *Deixa-me viver*, indica tal relação:

Aí apareceu pelo sertão,  
 um Monte que passou a cativar,  
 tão belo que ajuntou o povo irmão,  
 patrão e opressor não tinha lá.  
 Canudos outra vez vai florescer,  
 a vida como um galho vai frondar.  
 A luta pela terra gera o pão,  
 amores vão de novo começar.  
 Canudos se espalhou pelo país,  
 embora os tubarões queiram morder,  
 na roça e na vila, o que se diz:  
 o povo organizado vai vencer.

No filme *República de Canudos* (1989), encontramos um depoimento de Enoque a respeito da canção, no qual explicita alguns dos sentidos atribuídos a essa relação:

[...] uma canção daqui que a gente fez, diante de tanto sofrimento, tanta tristeza, tanta dor, que passa o povo humilde aqui no sertão. E aqui nesse Monte Santo, diante desse monte de Santa Cruz, a gente pensa que o grande ideal da vida, que o grande ideal do povo daqui é crescer, é se desenvolver, é poder viver, e viver dignamente. A vida aqui significa água, terra, saúde, então deixar crescer esses ideais do povo, deixar que isso aconteça algum dia, é o que mobiliza a gente, faz a gente permanecer aqui, é o que faz a gente viver a fé da gente, é o que faz a gente contribuir para que possa nascer uma igreja do povo, possa nascer organizações livres, independente, do povo, uma igreja que o próprio povo, que os camponezes administrem, uma igreja que imita a igreja de Jesus de Nazaré.

Ao retomar os eventos de Canudos e tê-los como base na mobilização de fiéis, o choque com a Igreja se apresenta mais forte, de tal maneira que Enoque e muitos fiéis fundarão o Movimento Popular e Histórico de Canudos, organização que realizava, a partir de 1983, celebrações pelos mártires de Belo Monte, bem como atividades artísticas e pesquisas sobre o tema<sup>23</sup>, buscando a efetivação de uma verdadeira Igreja do povo. Tal como no discurso do padre Eloy, figuração ficcional

---

23 É possível se deter sobre a história desse movimento em relato feito pelo próprio padre Enoque no artigo de Oliveira (1997).

de Enoque<sup>24</sup>, no qual a organização dos agricultores aparece como resposta à precariedade da vida e resistência à opressão dos latifundiários, o padre de Monte Santo ajudava na mobilização dos devotos para a organização política e o enfrentamento daqueles que perpetuavam a maquinaria de sujeição dos sertanejos: políticos e fazendeiros. Essas ações aconteceram em ritmo intenso até 1987, quando o padre é afastado de suas funções na igreja de Monte Santo. Ainda que por pouco tempo como padre na cidade, Enoque produziu um grande impacto. Na entrevista, José Gonçalves disse: “Foi um tempo muito pequeno que ele ficou, seis anos, mas teve um impacto de cinquenta anos. A força histórica e simbólica disso vale por cinquenta anos ou até mais”.

Essa igreja, fortemente marcada pela Teologia da Libertação, compreende a Boa-Nova como indissociável das lutas sociais. Uma canção muito presente nos encontros, passeatas e atividades dos movimentos populares da região, provinda das comunidades eclesiais de base, é bastante didática a esse respeito:

Eu sinto a presença de Deus é na luta, é na luta,  
[é na luta!  
Quando o povo encara de frente as pessoas  
[que estão no poder,  
É o Espírito Santo que age e vai dando coragem  
[pra luta vencer.

---

24 Pode-se ler o próprio Enoque Oliveira, em um depoimento a respeito da adaptação de *O pagador de promessas* e da sua relação com a obra no site <https://gshow.globo.com/Rede-Bahia/conexao-bahia/noticia/padre-enoque-oliveira-atua-na-preservacao-da-memoria-de-canudos.ghtml>, consultado em 24 de outubro de 2018.

Quando o povo está reunido, exigindo os direitos  
[que tem,  
vai formando a comunidade na grande irmandade  
[na busca do bem.  
Quando o povo está refletindo os problemas  
[da sociedade,  
o Espírito Santo ilumina e a todos ensina a vencer  
[a maldade<sup>25</sup>

As pregações de padre Enoque na década de 1980, tendo em vista a religiosidade predominantemente católica daquela população, encontravam ressonâncias em suas angústias, somando-se às comunidades eclesiais de base que vinham sendo organizadas antes mesmo da sua chegada ao município. Em *República de Canudos* (1989), ouvimos estas palavras de uma sertaneja da comunidade de Muquém:

O Antônio Conselheiro eu acho que seja qualquer um de nós que queira ser, porque se nós fazer a vontade que ele fazia, nós somos Antônio Conselheiro. Porque ele era um homem que gostava muito de dividir, ele era um homem que gostava muito de compartilhar com os pobres, por isso os grandes que estavam lá no poder derrubaram com ele até que mataram. Mas mataram, mas a luta não se acabou. A luta ficou continuando mais forte.

---

25 Música de João Bento de Souza, cantor, compositor e coordenador das comunidades eclesiais de base de Minas Gerais. Conferir entrevista dada em 01/12/2011 a Gilvander Moreira, no programa *Palavra ética*, da TV Comunitária de Belo Horizonte, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=P0hix4uESw> – acesso realizado no dia 18 de outubro de 2017.

Essa relação de continuidade dos eventos de Canudos com a luta dos sertanejos é especialmente importante para o quadro que estamos configurando nestas páginas. Aqui não nos interessava uma busca que, ao fim e ao cabo, nos levasse a apontar o seguro caminho da recepção de Canudos entre os sertanejos, como se pudéssemos pegar uma via, correta ou errada, na qual esses sertanejos trilharam um caminho que os levou a ter tais e quais considerações a respeito do que foram aqueles eventos do fim do século XIX.

De um lado, consideramos que dificilmente seria possível assegurar os caminhos inequívocos pelos quais os sertanejos receberam essas ideias, em grande medida, transmitidas por tradições orais. De outro, faria pouco sentido tentar cotejar as narrações com alguma *verdade* histórica da experiência de Canudos. O enfadonho trabalho nos traria pouca coisa realmente de efetivo diante daquilo que estamos nos situando: a fundação de uma escola no meio do sertão baiano.

Porém, interessados que estamos na percepção que os fundadores da escola possuem de Canudos, faz sentido darmos a ver uma paisagem a respeito daqueles eventos. Evidente que os estudos históricos são fundamentais, não no sentido de aferição da verdade do acontecimento, mas, sobretudo, para ampliar a complexidade das análises, que porventura aparecem rasas, quando buscam enquadrar o acontecimento por meio de estritas lentes. Outrossim, os filmes nos auxiliavam a pensar em uma recepção mais ampla daqueles acontecimentos que tivessem intersecções com a da população sertaneja.

Esse esforço de configuração de uma paisagem dos sentidos daqueles eventos para aquela população, permanecendo



mesmo depois do afastamento de padre Enoque de Monte Santo, é fundamental para compreendermos esta reiterada polarização (percebida nas três narrativas fílmicas), entre um lugar inóspito e cruel e a possibilidade redentora de uma vida comum digna. É no jogo dessa contraposição que as lutas, naquele sertão, parecem se movimentar. A pergunta que se coloca é como transformar aquele “lugar excomungado”, como o chamou um agricultor, em uma *nova Canudos*. Os esforços de transformação daquela realidade, decorrentes desse questionamento, durante as décadas de 1980 e 1990, têm na Igreja um papel importante, principalmente no que diz respeito aos seus trabalhos sociais que, mais tarde, se encontrarão com os esforços de fundação da Efase.

#### 1.4 “Um lugar excomungado”

A precariedade daquela vida é vista nitidamente no que concerne à escolarização dos sertanejos. O primeiro ciclo escolar acontecia nos próprios povoados, em salas multisseriadas, comumente a cargo de professores leigos, moradores dessas comunidades que, embora não possuísem formação específica, dispunham-se a alfabetizar crianças e jovens. As salas de aula eram improvisadas em casas de farinha, paróquias, casas dos professores e até embaixo de umbuzeiro.

Naquele tempo, se a gente soubesse ler e escrever as quatro operações de conta, era professor. Em 81 comecei a dar aula aqui pro povo, pra menina, tudo misturado, velho, novo, criança [...]. A educação

aqui era muito fraca. Era bem devagar. Os professores era tudo leigo, eu era um deles [...]. Naquele tempo que eu era professor, eu passei muita fome. O dinheiro de um professor, eles pagavam uns cinco e ainda passava quatro meses sem pagar. [...] No fim da história, a gente sofreu bastante. A maioria dos professores foi obrigada a abandonar. Passava três, quatro meses sem receber, e quando recebia era uma mixaria que tinha que trabalhar de empregado diarista de noite. Porque, quando a gente ensinava só de dia, passava fome<sup>26</sup>.

O relato de José Antônio de Santana, 76 anos, conhecido como seu Zé do Antônio, professor leigo da comunidade do Muquém, em Monte Santo, dimensiona as circunstâncias nas quais esses pequenos agricultores estavam inseridos, bem como as dificuldades, quase intransponíveis, para romper com tal situação. A educação das crianças acabava acontecendo por meio do esforço heroico de figuras como seu Zé, que, a despeito de todas as forças contrárias, juntavam grupos de alunos em suas próprias casas para ensinar.

De outro modo, as crianças ficavam sem nenhum estudo ou estudavam como podiam, muitas vezes ingressando já como *meninos-velhos*, expressão comum na região, nas escolas da sede do município, no segundo ciclo do Ensino Fundamental. A situação de tais escolas é descrita por seu Zito, um dos fundadores da Efase:

---

26 José Mota Santana, 76 anos, agricultor da comunidade do Muquém, fundador da Efase, em entrevista realizada em sua casa, no dia 20 de maio de 2017.

O andar das coisas que a gente refletia na época é que a educação, na escola pública, eles educavam o aluno assim: “Meu filho, estude, é tão bom você estudar porque você estudando, se formando, você vai pra cidade grande, vai se empregar”. A propaganda era essa. E a gente via professor assim. Pais de alunos diziam que a alternativa era essa porque aqui não é lugar de se viver, esse sertão seco não era futuro pra ninguém. Botavam na cabeça dos pais, dos educadores, que aqui era um lugar excomungado<sup>27</sup>.

A expressão que encerra o discurso acima sintetiza parte importante da discussão empreendida sobre o contexto da região. A excomunhão é a expulsão de um batizado na Igreja católica em virtude de faltas graves. Em sentido literal, é a retirada de um membro de uma comunidade. Utilizando-se do referencial católico, seu Zito apresenta-nos a definição daquele sertão como um território que, tal como um sujeito que cometesse uma falha imperdoável, fosse excluído da possibilidade de integrar um mundo comum. Um lugar excomungado, evidentemente, é um lugar esquecido por Deus, e podemos dimensionar a força de tal expressão em uma população de tradição fortemente mística e católica. O intenso desejo de refflorescimento de Canudos parece ser mais compreensível diante dessa condição precária de sobrevivência.

Esse estado de coisas, que permanecia naqueles anos 1990, poderia nos fazer pensar, tal como Euclides da Cunha (2016), que a resposta para esse contexto complexo seria a de

---

27 José Elias Andrade de Brito, 53 anos, morador da Lagoa do Saco, em entrevista realizada na sede da Aresol, no dia 4 de novembro de 2015.

que, embora os sertanejos lutassem como árvores, estaríamos “[...] condenados à civilização. Ou progrediremos, ou desapareceremos” (CUNHA, 2016, p. 79). Como se fosse necessário expurgar o que ainda restaria ali de incivilizado e fazê-los avançar, tardiamente, à modernidade.

Esse pensamento encarna, a seu modo, aquele *Fausto goethiano*, que, pelos olhos de Marshall Berman (2007), configura uma tragédia do desenvolvimento. Pensamos especialmente nas três primeiras cenas de *Fausto* (2017), nas quais somos apresentados a Filemon e Baucis, o velho casal que habita uma choupana junto a um par de tílias e uma pequena igreja. Do lugar bucólico, Baucis avista, de longe, o processo de industrialização que os acossa: “Golpes sob o sol ressoavam,/ Mas em vão; em noite fria/ Mil luzinhas enxameavam,/ Diques vias no outro dia” (GOETHE, 2017, p. 903). Na cena seguinte, Palácio, veremos Fausto desejar aquela área na qual vive o casal: “É envergonhado é que o confesso:/ Das tílias quero a possessão,/ Ceda o par velho o privilégio!/ Os poucos pés que meus não são/ Estragam-me o domínio régio” (GOETHE, 2017, p. 919). Fausto deseja que os velhos saiam dali, mudando-se para outra região. Receberá depois a notícia de que, por não atenderem quando foram à casa, Mefistófeles, para desgosto de Fausto, queima a choupana, e todo o local, com os velhos dentro.

Nessa passagem, há um conflito entre o avassalador avanço da modernização, do desenvolvimento industrial, e os modos de vida arcaicos. O primeiro destrói o segundo não porque necessite, utilitariamente, de suas terras. Mas, sobretudo,

porque a preservação de outros modos de vida nos lembra que a opção modernizadora não é, necessariamente, a única opção. A choupana e as tílias de Filemon e Baucis são ofensivas porque lembram que nem todos querem ser Fausto.

A experiência de Canudos, sob esse ponto de vista, contrapunha, naquele pedaço de terra ignota, o projeto de um Brasil republicano, moderno e, também, fáustico, a um Brasil *arcaico*. Em *A guerra do fim do mundo* (1981), a respeito dos eventos de Canudos, Vargas Llosa faz essa discussão aparecer no tenso diálogo entre o coronel Moreira César e o Barão de Canabrava:

– Há uma rebelião de pessoas que não aceitam a República e que derrotaram duas expedições militares – disse de repente o coronel, sem alterar sua voz firme, seca, impessoal. – Objetivamente, essas pessoas são instrumentos daqueles que, como o senhor, aceitaram a República apenas para traí-la melhor, apoderar-se dela e, trocando alguns nomes, manter o sistema tradicional. E estavam conseguindo, é verdade. Agora há um presidente civil, um regime de partidos que divide e paralisa o país, um Parlamento onde qualquer esforço para mudar as coisas pode ser atrasado e desvirtuado pelas artimanhas em que vocês são hábeis. Já cantavam vitória, não é verdade? Falara-se até em reduzir à metade os efetivos do Exército, não é mesmo? Que vitória! Pois bem, estão muito enganados. O Brasil não vai continuar sendo o feudo que vocês exploram há séculos. Para isto serve o Exército. Para impor a unidade nacional, trazer o progresso, estabelecer a igualdade entre

os brasileiros e construir um país moderno e forte. Vamos remover os obstáculos, sim: Canudos, o senhor, os comerciantes ingleses, todo aquele que se intrometer no nosso caminho. Não vou lhe explicar a República como os verdadeiros republicanos a veem. Não iria entender, porque o senhor é o passado, alguém que olha para trás. Não percebe como é ridículo ser barão faltando quatro anos para começar o século xx? O senhor e eu somos inimigos mortais, nossa guerra é sem quartel e não temos mais nada a conversar (VARGAS LLOSA, 1981, p. 220).

Se Canudos era a morada arcaica que a República não poderia tolerar diante de seu projeto de desenvolvimento, afronta à civilização que precisava se modernizar, é importante frisar que o diálogo entre o barão latifundiário e o projeto civilizador levado a cabo pelo exército compreende parte importante dos problemas enfrentados por essa população desde antes de Canudos e muito para além dela. As dificuldades prementes dos sertanejos, apontadas ao longo deste capítulo, parecem quase sempre convergir para os graves problemas fundiários do município, transformando as comunidades em campos de luta. É o que nos conta Rogério Guilhermino de Oliveira, que trabalhou na Comissão Pastoral da Terra (CPT) durante toda a década de 1990.

A luta pela terra aqui na região iniciou no final dos anos 1970 e teve seu auge nos anos 1980 e 1990. É uma região de muito conflito, de muita violência. O primeiro embate foi com as pessoas que vinham de fora, que compravam, áreas da caatinga,

uma pequena gleba de terra, e queriam cercar um muro sem fim, desrespeitando as famílias que historicamente viveram naquele lugar usando a terra de forma coletiva. A região de Monte Santo, principalmente o Pimentel<sup>28</sup>, foi o paraíso dos conflitos na região porque é uma área sem cerca e aparentemente sem dono. Isso fazia com que as pessoas de fora chegassem e se apropriassem indevidamente dessas terras. Então a primeira luta pela terra na região foi pra que as comunidades tradicionais resistissem para não perder suas terras. Daí começaram os conflitos, inclusive os assassinatos [...]. Essa luta durou uns quinze anos, mais aguerrida, mais forte, intensa. E nesse período dos anos 1980 e 1990 foi um período de muito sangue<sup>29</sup>.

Uma luta que durou, de modo mais acentuado, quinze anos, é uma guerra; e basta um pequeno olhar retrospectivo na região para percebermos que os conflitos agrários se perdem no tempo. Consoante esse pensamento, não nos parece despropositada tamanha identificação dessa população com Canudos. A breve experiência no arraial de Belo Monte parece representar o ideal de construção de uma comunidade na qual, unidos pela fé e pela comunhão entre os seus, seria possível restabelecer as bases de uma vida comum.

---

28 Lagoa do Pimentel é uma área de fundo de pasto, organizada coletivamente, onde foi fundada a Escola Família Agrícola do Sertão.

29 Rogério Guilhermino de Oliveira, 50 anos, trabalhador e militante da CPT da região de Monte Santo, em entrevista realizada na sede da Aresol, em Senhor do Bonfim (BA), no dia 21 de fevereiro de 2017.

Muita partilha; muita igualdade. E a gente viu muito nessa questão de Canudos que Conselheiro trabalhava muito a partilha, a igualdade. Tanto que a gente tem Canudos, hoje, pelo que a gente lê de Canudos, pelo que a gente discute de Canudos, como a primeira reforma agrária a acontecer no Brasil<sup>30</sup>.

Em um contexto de grande concentração fundiária, indissociável de um progressivo confinamento da população mais pobre a espaços cada vez mais diminutos, talvez só fosse possível pensar em um lugar para essa vida comum na reconfiguração do próprio espaço ou, conforme a associação que Glória faz acima, atualizando Canudos por meio da luta pela reforma agrária. Conselheiro, ao ocupar, com seus seguidores, terras abandonadas da fazenda Canudos, que haviam pertencido à Casa da Torre (CALASANS, 1997, p. 68), cuja história de expansão de latifúndios na Bahia data do século XVI, cria um importante símbolo, de fácil identificação com as lutas contemporâneas entre pequenos agricultores familiares e fazendeiros. Nessa ótica, aqueles canudenses que começavam a se organizar, enfrentando a terra árida do sertão e os ditames dos coronéis, dizimados pelo Estado que deveria protegê-los, seriam os mesmos sertanejos que hoje lutam pela conquista da terra e pela reforma agrária. Se o historiador pode classificar de anacrônica essa relação, ela parece, aos olhos desses sertanejos, natural; como se continuassem a mesma luta de Conselheiro. Esse pensamento, talvez trágico, revela um

---

30 Maria da Glória Cardoso, 64 anos, moradora de Monte Santo, em entrevista realizada em sua casa, no dia 02 de fevereiro de 2017.



aspecto fundamental da compreensão que essas populações têm da sua relação com a própria manutenção da vida e continuidade do mundo: no sertão parece não haver conquista de direitos mínimos sem uma interminável guerra.

Parecem, a seu modo, apontar aquela quadra que encerra *Deus e o diabo na terra do sol* (1964): “Que assim mal dividido, Esse mundo anda errado, Que a terra é do homem, Num é de Deus nem do diabo”, reafirmando que, diante da precariedade da vida, a resposta não está exatamente nem em Deus nem no diabo (tampouco no progresso civilizatório euclidiano), mas na ação dos homens, pois, como nos disse seu Cândido: “Meu amigo, nos custou caro, mas graças a Deus a gente encontrou companheiros”.

Ao deixarmos a casa de seu Cândido, com muitos abraços e sorrisos, tentávamos seguir com alguma agilidade, que foi insuficiente: uma trovoada nos alcançou. Os trechos secos da estrada agora pareciam pequenos rios e, em determinados momentos, pouco diferenciávamos os caminhos seguros que teríamos que seguir. Em muitos povoados, havia gente fora de suas casas. Com alegria, elas deixavam a chuva encontrar violentamente seus corpos. Estávamos apreensivos pela estrada e profundamente felizes pela chuva. A colheita vingaria naquele ano. Estávamos terminando um dia de dez horas entre estradas secas e molhadas. Entre cafés, encontros acolhedores e muita prosa. De repente tudo me pareceu muito maior. Naquelas dez horas havíamos percorrido, ao menos, um século inteiro.

2.

“Essa coisa que reconstruiu a gente”

Se é verdade que ação e começo são essencialmente idênticos, segue-se que uma capacidade de realizar milagres deve ser incluída também na gama das faculdades humanas.

[HANNAH ARENDT, *A condição humana*]

NO DIA 10 de fevereiro de 2017, saímos cedo da Escola Família Agrícola do Sertão (Efase). Victor dirigia a moto e da garupa eu ouvia sua voz, abafada pelo capacete, explicar a paisagem. A vegetação, muito resistente à estiagem, fazia da palma, xique-xique, licuri, sisal, mandacaru, aroeira, caroá, umbuzeiro, um conjunto de diferentes tonalidades de cinza. “Choveu já inteiro um ano” era a fala recorrente na sequência do diagnóstico do clima. Seguíamos em direção às casas dos agricultores que entrevistaria naquela manhã: seu Camilo, seu Bebel e seu Nininho.

No começo do percurso, passamos por um poço em construção. Victor indicou que era para a escola. Em muitas conversas, os agricultores relatavam que, aos sábados, ali se reuniam para o mutirão, imediatamente recordando aqueles de construção da própria escola, ocorridos há vinte anos. “Há muitas veredas por aqui”, disse Victor, apontando os caminhos pelos quais passávamos sem entrar. Em uma visão aérea, veríamos a cartografia de uma terra muito recortada pelos caminhos que levavam aos povoados e às fazendas.

Aos modos rurais, a cada pequeno encontro um cumprimento com alguém que cruzava conosco. Estava nublado, situação costumeira naqueles dias, e cada pessoa tinha, à sua maneira, os signos da adivinhação de quando as águas romperiam o céu. Alguns diziam que as nuvens daquele jeito “era chuva pra daqui uma semana”; outros que, com “aquilo só, chuva nenhuma viria”; outros, ainda mais assertivos: “se não hoje, amanhã com certeza”.

Seu Nininho era o segundo agricultor que visitávamos naquela manhã. Paramos então em uma pequena vila, na

qual se via um juazeiro em um terreno bastante seco e batido, com casas razoavelmente distantes, mas que pareciam fazer daquela árvore um centro. Algumas delas estavam cercadas com arame farpado e madeiras da região, mourões bastante irregulares, oscilando entre o marrom-claro e o cinza. Junto à árvore havia um banco de madeira improvisado. O juazeiro tinha folhas bastante verdes, contrastando tanto com a paisagem cinza no horizonte quanto com o céu, agora muito azul. Não estava mais nublado. Caminhamos da expressiva sombra do juazeiro em direção à casa do agricultor.

José Alves de Carvalho, que todos conhecem por seu Nininho, tinha quase 81 anos quando ali nos recebeu, sem camisa, com uma calça social surrada e chinelo de dedos. Ficamos bem próximos da entrada, pelo lado de dentro, entre a porta e uma janela de madeira. A cor das paredes, em uma tonalidade rosada, e um sofá vinho, no qual seu Nininho se recostava para a conversa, davam uma coloração avermelhada ao ambiente. Enquanto sua neta assistia a desenhos animados na televisão, ele nos contava histórias. Do lado oposto ao que estávamos tinha uma grande moringa de barro, à qual, na medida em que a conversa e o calor avançavam, era frequentada por todos em busca de água.

De modo ágil e descontraído, o exímio contador de histórias ia nos enredando entre a fundação da escola, as lutas da região e os contos de assombração. “A história começou aqui nesse pé de juazeiro”, dizia o agricultor em referência aos primeiros moradores da região, marcadamente Chico Pimentel, seu parente, que daria por fim o nome ao povoamento: Lagoa

do Pimentel, região na qual se encontra a Efase. Muitas vezes, seu Nininho é convidado à escola, com outros agricultores, como seu Camilo, para contar histórias de assombração. Durante nossas prosas, seu Nininho<sup>1</sup> asseverava que era tudo verdade:

Assombração eu já vi muitas. Tudo quanto é patacoada eu já vi, mas não tive medo, não. De lobisomem mesmo, uma patacoada, eu topei ali na Capivara. Ali era lobisomem! Eu vinha viajando à noite, rapaz, quando eu cheguei no poço do umbuzeiro. Não sei se você sabe onde é poço do umbuzeiro. Cheguei ali e o animal... Eu vinha num rojão de lá pra cá, ali empacou. Eu disse “que é que esse jegue tem?”. Eu montava no Campo Grande de lá pra cá, a espora triscava, era um rojão esquisito. Aí, quando chegou no poço de umbuzeiro, aí estancou foi de uma vez, escangalhou de uma vez. Aperta daqui pra cá, andava não... Meu Deus, o que é que meu jegue quer? Gordo! Que eu dava milho, eu andava dez, doze léguas, não precisava pegar na espora, não, um pretão que eu tinha, que era uma fera. Aí, rapaz, escanchou, eu pus ele baixo, acendi o isqueiro, olhei. Será que foi cobra que mordeu? Mas eu não vi nada. Aí, quando eu me apeei, piorou. Oxe, tá doente. Aí botei na frente. Tô vindo... Meu Deus, que negócio é esse, Nossa Senhora? Cheguei até na Capivara e disse: “Ou você vai ou racha agora, eu não tô a fim de ir a pé até lá em casa, não”. Aí montei, peguei o facão,

---

1 José Alves de Carvalho, seu Nininho, da comunidade de Lagoa do Pimentel, em Monte Santo (BA), em entrevista realizada em sua casa, no dia 10 de fevereiro de 2017.

entorei, dei umas boas pegadas no cabra com as esporas, aí o jegue disparou. Rapaz, quando eu cheguei ali, onde tem a derradeira casa, quando a gente desce assim, onde tem aquele lombinho vermelho ali, quando vem da Capivara pra cá, naquele tempo não era estrada, não, era um caminho. Aí, quando fui chegando ali, a madeira deitou, o jegue parou de uma vez. Aí eu disse “é agora!”. Aí apeei, amarrei o jegue num pau assim, aí puxei o facão, bati a ponta do facão três vezes: “Agora venha, pode vir, pra gente se travar aqui. Vamos ver agora quem vai vencer”. Só via aqueles galhos de umbuzeiro. Eu montei, vim embora. Comigo ele perdeu, eu ia pegar ele na ponta do meu facão. Sei lá que diabo era, só podia ser lobisomem. Era bravo, rapaz. A tribuzana era feia, mas eu não tinha medo. Ele vinha pela mata. Era meia-noite. Só via a tribuzana vindo... Eu já vi muita presepada, mas não tinha medo. Eles tinham medo de eu. Não encostavam, não. Duvido ele encostar. Porque lobisomem é coisa mais fácil, porque tem, tem lobisomem mesmo. Se você não tem medo dele, ele tem medo da gente. Peguei um punhal, enfiei a ponta dele no chão três vezes. Ele fica com a visão perdida. Porque a pata dele é no chão. Ele se transforma no chão. Aí, você enfiou, você quebrou.

A maneira pela qual se deve enfrentar um lobisomem é o que nos chama mais a atenção nessa curiosa história de seu Nininho. O modo efetivo de lidar com tal assombração é enfiar um punhal, uma faca que seja, três vezes na terra, de modo que o bicho se transforme no chão. Nesse momento

da história, seu Nininho fazia o movimento exato, como se portasse o metal nas mãos e o enfiasse na terra ali mesmo.

O ensinamento do contador de histórias, e fundador da escola, era a respeito da necessidade de alguma ação que pudesse fazer a assombração deixar sua qualidade transcendente para a materialidade do nosso mundo. Só assim seria possível enfrentá-la. O ato de fincar o metal na terra tornaria aquela figura passível de ser derrotada. Era preciso algo que deslocasse o plano da luta e trouxesse para o mundo dos homens. Pensava nessa passagem do deslocamento do plano transcendental das assombrações ou divindades, da longa espera pelo milagre divino, para a imanência da vida dos homens, da luta por melhores condições de vida, pela ação que produz outro milagre, definitivamente humano. Imaginava ali que era a respeito disso que pareciam falar todos os agricultores quando me contavam as histórias sobre a fundação da Efase.

## 2.1 “Esta é a nossa tarefa”

Os conflitos agrários na cidade de Monte Santo tiveram um momento radicalmente tenso no começo da década de 1990. Em meio à insegurança jurídica dos fundos de pasto da região, houve um acirramento do embate histórico entre antigos moradores de algumas regiões rurais e latifundiários. Os eventos ocorridos em 1991, auge desses conflitos, na Lagoa do Pimentel, são chamados pelos moradores de *a guerra*, em virtude das mortes ocorridas quando aquela caatinga se transformou em campo de batalha. O motivo era o mesmo em quase todos os conflitos dessa natureza: o cercamento

arbitrário, por parte de fazendeiros, das terras coletivas dos pequenos agricultores. É seu Nininho quem nos conta os antecedentes dessa situação.

Rapaz, a nossa história aqui é puxada. Aqui, rapaz, nós tava sem nada. Tinha um, como é que se diz, tinha uns fazendeiros, deixava a gente tudo sem nada... Ali naquele canteiro da escola, ali onde tem aquela roça, aquela roça comunitária, ali passava cerca do fazendeiro [...]. eles mandou cercar o fundo de pasto que era onde nós criava algum bichinho, pra cozinhar um feijão, pra fazer uma fornada de farinha.

Um fazendeiro comprava um pedaço de terra e, encontrando terras avizinhas que não possuíam cercas e tinham uma posse difusa (as terras coletivas dos fundos de pasto), avançava seus domínios sobre esses limites. Evidentemente, essa situação gerava conflitos graves e as comunidades que sofriam essa arbitrariedade passavam a buscar formas de resistência, como a derrubada de cercas e a reocupação das terras das quais estavam sendo expulsos. Em alguns momentos contavam com uma centena de moradores que, nutridos daquela “vontade vã de ser dono do meu chão, meu por posse e continuados trabalhos, trabalho de segurar a alma e endurecer as mãos” (ROSA, 2009, p. 124), retiravam os mourões de madeira e derrubavam as cercas arbitrárias. Eram os chamados *ventos da meia-noite*.

A ação dos sujeitos, disfarçada nos ventos, protegia as figuras que radicalizam a luta em defesa de suas terras. Se antes,



como vimos no primeiro capítulo, a natureza austera era que adjetivava tal lugar como excomungado, agora, a própria natureza serve de símbolo para a ação dos homens. A meia-noite marca o limiar entre o dia que se encerra e o que começa, inundados na mesma escuridão. É o mesmo horário de aterramento do facão no encontro com o lobisomem. Como se nesse momento, na hora derradeira, as lutas se acirrassem em sua tensão máxima. Uma fronteira indistinta com o começo de um novo dia. Ainda não é amanhecer, o dia começa é na escuridão, em uma esperança escura, de meia-noite. Como se no momento final do dia o passado estagnante perdesse sua força e o início do novo dia instigasse um começo. Em um jogo às avessas, a reação dos fazendeiros se dava à luz do dia. Era sob o sol do sertão que a maior parte dos agricultores envolvidos nessas lutas era assassinada<sup>2</sup>.

Os ventos da meia-noite não eram a única forma de resistência. Muitas vezes acionavam-se advogados de entidades ligadas às questões agrárias, como a própria Comissão Pastoral da Terra (CPT). No caso da Lagoa do Pimentel, o entrevero foi resolvido, a princípio, no âmbito legal, concedendo tranquilidade provisória aos agricultores. O antigo

---

2 Enquanto a dissertação que deu origem a este livro estava sendo escrita, esta nota era constantemente atualizada, com os dados da última vítima, transformando-se em pequeno obituário. De tempos em tempos, em renitente barbárie, outro trabalhador rural é assassinado. Na tarde de 13 de julho de 2017, José Raimundo Mota de Souza Júnior, militante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e morador da Comunidade Quilombola de Jiboia, em Antônio Gonçalves (BA), foi assassinado durante a tarde enquanto cuidava de sua roça. Antes do assassinato de Júnior, apontávamos aqui a nota produzida por movimentos sociais da região a respeito da “Violência e barbárie nos campos de Monte Santo (BA)”. Informações disponíveis no site <https://www.ecodebate.com.br/2011/09/15/nota-publica-violencia-e-barbarie-nos-campos-de-monte-santo-ba/>, em consulta realizada no dia 10 de setembro de 2016.

proprietário das terras limítrofes ao fundo de pasto acabou por vendê-las e o novo fazendeiro não se intimidava com a demarcação tradicional. Dessa vez havia pistoleiros contratados; diziam ser matadores conhecidos em outras regiões. O aviso era claro, ali estavam não apenas para proteger as novas cercas, por dentro das terras do fundo de pasto, mas para matar quem ousasse contrariar os novos limites. Seu Nininho nos conta que buscaram uma resolução pacífica para o conflito: “Eu pedi pro Secretário de Reforma Agrária em Salvador, pra ele vim desarmar. Ele veio e desarmou eles, mas depois arrumaram mais”. Fracassadas as resoluções legais e políticas, o embate era questão de tempo. Não demorou muito para que a guerra começasse e, pouco depois, vitimasse quatro pistoleiros contratados pelo fazendeiro. Nunca se soube de onde vieram as balas, mas a “guerra” é lembrada ainda hoje como um marco da luta pela terra.

Para compreender a fundação da Efase, é preciso se desvencilhar daquele sertão euclidiano, no qual o lugar, ainda que diante da bravura sertaneja, subjugava o homem, produzindo seres humanos propensos à imaginação mística, alinhados à barbárie e carentes de civilização. O caminho que aqui vemos se aproximaria mais da ideia de sertão rosiana, na qual o “sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar” (ROSA, 2009, p. 18), como diz Riobaldo em *Grande sertão: veredas* (2009). A réplica humanista do escritor mineiro parece dar maior credibilidade ao homem diante da natureza inóspita. Na caatinga onde se fundará uma escola, a despeito das precárias condições de vida, a força do homem, e seus ventos da meia-noite, apresenta-se no firme gesto do

facção cortando o chão três vezes. As mãos dos homens precisam encontrar aquela terra e transformar o que antes era o *lugar excomungado* em um lugar que ainda não conhecem; a palavra utopia cabe justa na pronúncia dessas mãos obreiras. Adilson<sup>3</sup>, aluno da primeira turma da Efase e atual monitor da escola, recordando-se desse momento no qual acontecem as primeiras discussões a respeito de uma escola para os filhos daqueles agricultores, nos diz: “Era como se a gente olhasse a utopia e pudesse apalpar um pouco disso aí”.

O caminho em direção à utopia não era uma linha reta, antes parecia se tratar de conjunções e encontros, como incontáveis veredas, das diversas lutas que encampavam aqueles agricultores: a luta pelo acesso à água, pela terra, pela saúde e pela educação. A cada uma dessas dificuldades os sertanejos produziam respostas, mais ou menos articuladas, e que foram fundamentais no caminho de fundação da Efase. Vejamos.

No semiárido, a questão da água está, inevitavelmente, atrelada ao contínuo descaso do Estado brasileiro. Essa formulação relativa ao problema do acesso à água no sertão já opera um deslocamento daquela percepção euclidiana de que há uma parcela do território golpeada pelo clima, tornando-o inabitável, para uma compreensão de que só se chega a essa situação calamitosa em virtude do histórico descaso público. É assim que formulam os agricultores fundadores da escola, como Antônio Brito<sup>4</sup>: “Aprendi que água não falta no

3 Adilson da Mota Santana, 37 anos, da comunidade de Muquém, em Monte Santo (BA), em entrevista realizada na sede da Aresol, no dia 13 de fevereiro de 2017.

4 Antônio Andrade de Brito, 60 anos, morador do assentamento Nova Vida, em Cansanção (BA), em entrevista realizada na sede do sindicato dos trabalhadores rurais, em Cansanção, no dia 16 de fevereiro de 2017.

Nordeste. Antes a gente achava que era falta de água que fazia com que o nordestino passe necessidade”. A ideia de que a condição a que se está submetido naquela região era fruto natural e irrevogável de circunstâncias absolutamente alheias aos esforços humanos se move para a ideia de que é preciso intervir para que tal contexto se transforme. Importante salientar que nesse processo há uma relação que começa a se configurar de forma mais sólida, como veremos: é na iniciativa e na obra humana, enquanto edificação de um mundo, que se pode se libertar daquela herança da natureza.

Seu Aderaldo<sup>5</sup>, outro agricultor fundador da Efase, acompanhou de perto os movimentos de luta pela água e nos conta que um marco é a chegada a Cansanção, município vizinho de Monte Santo, do padre catarinense Nelson Nicolau. Fundamental notar que em diversas dessas situações de precariedade, com ausência estatal, é a Igreja católica que assumirá um papel de fomentar a busca de soluções. Quando a escavação, com os recursos que os agricultores possuíam, encontra limites intransponíveis, é o padre que auxilia na articulação de maquinário adequado, como nos conta ainda esse agricultor: “Eu sei que, na terça ou na quarta, eu vi o fusquinha velho zoar, já vinha com o compressor atrás puxando. Chegemos e botemos pra funcionar o bicho, o motor no martelete dava cada sopapo, queria quebrar meu queixo, eu segurava, atirava e não saía nada”.

Diante da insuficiência das ferramentas, foi preciso ainda muito esforço dos agricultores e da articulação da Igreja para

---

5 Aderaldo Carneiro da Silva, 60 anos, de Morada Nova, em Cansanção (BA), em entrevista realizada em sua casa no dia 16 de fevereiro de 2017.

que os poços finalmente começassem a sair. Nesse período, a importância de padre Nelson Nicolau se estendia nesse trânsito entre os agricultores, suas forças e necessidades, e os órgãos da Igreja e outras instituições que pudessem aportar os recursos necessários para aquela tarefa. Essas articulações permitirão a perfuração de uma série de poços em inúmeras comunidades. A princípio, segundo seu Aderaldo, houve a contratação de sessenta poços junto a uma empresa de perfuração e, em seguida, a partir de algumas negociações, adquiriram a perfuratriz, o compressor e três caminhões. O dinheiro da compra provinha em parte de um rateio entre as comunidades, como nos disse seu Aderaldo: “O padre saiu nas comunidades. A comunidade arrumava 500 reais e tinha direito a furar um poço, só dava o óleo. Sei que fizeram esse trabalho todinho e conseguimos a entrada da máquina. Ai já não era só Cansação”.

Percebe-se que essa disponibilidade em aliar recursos à luta dos pequenos agricultores é acompanhada, nessas regiões, pela autoridade e capilaridade da própria Igreja católica. Como nos conta Glória<sup>6</sup>: “Antes o trabalho mais forte era o da Igreja, o que a Igreja fazia nas bases das CEBS<sup>7</sup>, porque o povo

---

6 Maria da Glória Cardoso, 64 anos, professora aposentada, fez parte das pastorais sociais de Monte Santo, em depoimento realizado em sua casa, no dia 7 de fevereiro de 2018.

7 As Comunidades Eclesiais de Base (BETTO, 1981) de Monte Santo, pequenos grupos católicos que se encontravam semanalmente para debater seus problemas mais prementes, discutiam maneiras de enfrentamento da seca, permeada pela luta pela terra e pela educação, bem como a retomada de espaços de representação dos agricultores, como o sindicato dos trabalhadores rurais. Trazidas para aquela região, em grande parte, por dom Jairo. De acordo com José Gonçalves, ele “chegou em 1977, substituindo um bispo ultraconservador. Dom Jairo, quando morre, ele morre mais conservador, mas quando ele chegou, em plena juventude na diocese, ele levou todo esse gás, esse entusiasmo das CEBS, isso floresceu”.

daqui era muito católico, muito religioso e acreditava muito na Igreja, então era muito mais fácil fazer esse trabalho”.

Essas ações fortalecem os esforços dos agricultores de tal forma que será enviado um projeto à Cáritas<sup>8</sup>, a partir da Cáritas Regional Nordeste III, e com assessoria da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em sua elaboração, agregando as paróquias das cidades de Itiúba, Cansanção, Nordestina, Queimadas e Monte Santo, com objetivo de conseguir recursos para o maquinário necessário à perfuração dos poços. Essa articulação se concretizaria institucionalmente em 1997 na criação da Associação Regional Pró-Água (Arpa), definida por Crispim<sup>9</sup>, que foi aluno da primeira turma da Efase, como a “associação que a gente criou pra que garantisse o direito de acesso à água da região”.

Tal questão era quase sempre atrelada à ocupação da terra, no sentido de que ambas eram compreendidas como condições básicas para a sobrevivência no meio rural. Já pudemos observar que há um histórico de organizações de trabalhadores rurais que buscavam formas menos opressoras de vida no sertão. Canudos, como observamos no primeiro capítulo,

---

8 Cáritas é uma entidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), “organizada em uma rede com 183 entidades-membros, 12 regionais – Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Norte II (Amapá e Pará), Maranhão, Piauí, Ceará, Nordeste II (Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte) e Nordeste III (Bahia e Sergipe) – e uma sede nacional. Atua em 450 municípios, sendo presença solidária junto às pessoas mais empobrecidas”. Essas informações podem ser encontradas no site <http://caritas.org.br/quem-somos-e-historico>, consultado em 20 de dezembro de 2018.

9 Crispim Ribeiro, 35 anos, aluno da primeira turma da Efase e atual diretor da Escola Família Agrícola de Itiúba (Efai), em entrevista realizada na Efai, no dia 16 de fevereiro de 2017.

pode ser entendida nesse diapasão; a discussão empreendida por padre Enoque durante a década de 1980, também. Outrossim, a própria forma tradicional de ocupação do território na região, os *fundos de pasto*, acabava por ajudar na organização dos agricultores. Funcionando como regiões de uso comum da terra, era preciso algum nível de coletividade para a gestão do espaço. Muitos fundos de pasto regularizavam-se enquanto associações. Essa coletividade, mesmo não institucionalizada, auxiliava na resistência às ameaças dos latifundiários. Simone<sup>10</sup>, uma das professoras da primeira turma da Efase, explica-nos:

Toda essa coisa das leis de terras, toda essa opção que o poder público brasileiro foi fazendo pelos grandes, pelos grandes empreendimentos, pelas grandes empresas, pelas grandes propriedades. Então a gente estudava, aquilo ia tocando a gente. E ia dando à gente muita munição pra se envolver nesse projeto e pra gente ver muito sentido ali. Então eu acredito que foi isso tudo que alimentou muito a gente. Da gente ir para as comunidades, de você de repente conhecer história de pessoas que tinham grandes áreas abertas e de uma hora pra outra essas áreas foram cercadas sem as pessoas entenderem direito: “Como assim? A gente sempre usou. Como, se meu pai, meu avô, meu bisavô, sempre usavam? Eu criei e agora meu filho não vai criar mais?”.

---

10 Simone Dias, 40 anos, professora da primeira turma da Efase, hoje professora do ensino municipal de Monte Santo, em entrevista realizada na sede da Aresol, no dia 13 de fevereiro de 2017.

Os questionamentos a respeito das relações entre a posse da terra pelos latifundiários e o controle político da população local não são recentes. O uso ancestral da terra pelos agricultores é paulatinamente assediado pelos latifundiários em uma espécie de progressivo confinamento da população mais pobre. Os agricultores passam a compreender que a escassez de suas terras se deve ao fato de serem vítimas desse sistema de ampliação latifundiária. Percebem que aquela terra pertencente a muitos agricultores passa a ser privatizada pelos mesmos mecanismos que vimos no capítulo anterior, inclusive com apoio burocrático para a *legalização* da terra aos latifundiários, como ouvimos do agricultor Antônio Brito:

E pra ter terra tem que ter reforma agrária, porque muitos não têm a terra. Com esse trabalho em conjunto o que aconteceu é que... Aconteceu mortes no meio da companheirada porque o trabalho da reforma agrária é muito crítico, muito malvisto, acham que a gente é ladrão de terra. Mas não é isso que tem na nossa mente, a gente não é ladrão de terra, a gente está indo buscar a terra que era nossa e que foi roubada.

Muitos nomearam o enfrentamento a essas condições de *retomada da terra*. Tal sentimento de resgate da sua posse coletiva é muito forte entre os agricultores, compreendendo que é nessa retomada que se abrem as possibilidades de uma vida mais digna. Assim, o direito à terra está atrelado ao seu uso por aqueles que trabalham diretamente nela e não em termos de uma posse privada, como nos diz Adilson: “A terra não é sua terra, é emprestada. Você vai passar depois para alguém.



E toda essa compreensão aí foi adquirida, ora pelo impulso, pelo sofrimento, pela dor, e ora pelo processo de educação”.

A compreensão de que a terra, enquanto um condicionante da vida, é de posse coletiva, não ocorre apenas entre aqueles que estão em uma área de fundo de pasto, mas, também, junto àqueles agricultores que há muitas gerações perderam as suas terras. Apontam ainda, como diz Antônio Brito, que essa compreensão é fruto de um aprendizado: “O que mais aprendi é que a terra não pertence aos fazendeiros, ela é de todos [...]. A terra é um dom de Deus, é de quem nela trabalha”. Sendo um dom de Deus, ela não poderia estar à mercê da comercialização dos homens, transformando-se em meio de subjugação dos mais pobres, daí ela não ser compreendida como uma posse rentável, como a riqueza dos fazendeiros. A resistência daqueles agricultores, inclusive no caso da “guerra”, era o confronto entre a privatização ilegal da terra e a manutenção, ou recuperação, do seu sentido de bem coletivo. Essa oposição entre uma ideia privatista do uso da terra e sua função coletiva nos parece fundamental. Talvez esteja aí algo do sentido partilhado entre aqueles agricultores de que o bem comum e a coletividade se sobressaem ao indivíduo; pensamento determinante para a construção de uma escola da qual talvez eles, os próprios agricultores, ou seus filhos, usufruíssem.

No que tange à organização dessas lutas em torno da terra, a Comissão Pastoral da Terra<sup>11</sup> (CPT), ligada à Igreja católica,

---

11 A Pastoral da Terra foi fundada em 1975 durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), tendo como uma das suas principais figuras o bispo dom Pedro Casaldáliga, próximo à Teologia da Libertação.

teve papel fundamental no apoio aos agricultores, buscando promover o acesso a direitos básicos. Rogério Guilhermino de Oliveira<sup>12</sup>, que trabalhou muitos anos na CPT, é quem nos conta a respeito:

Os anos 1980 e 1990 foram anos férteis, foi o auge da Teologia da Libertação, então esse trabalho de organizar as comunidades eclesiais de base, de fortalecer a Pastoral da Criança... tinha a Pastoral da Saúde, a própria Comissão Pastoral da Terra, que era quem ficava mais à frente da luta pela terra, mas toda Igreja era comprometida com o social, com as camadas mais pobres e principalmente do campo, então isso contribuiu para surgir muitas comunidades, contribuiu para surgir muitas associações. E nesse período também, os sindicatos, pelo pessoal estar saindo de um período de ditadura, a maioria estava na mão de fazendeiros, de médicos, de pessoas que não tinham nada a ver com a terra, então um primeiro trabalho que a CPT enfrentou foi ajudar os agricultores a lutar para conquistar de volta e colocar o sindicato na mão dos trabalhadores rurais.

Um duplo trabalho, portanto; de um lado, apoiar a organização dos agricultores; de outro, possibilitar que esses agricultores tivessem acesso aos espaços institucionais de representação, já existentes, mas que estavam sendo controlados por indivíduos com interesses alheios aos trabalhadores do campo.

---

12 Rogério Guilhermino de Oliveira, 50 anos, trabalhador e militante da CPT da região de Monte Santo, em entrevista realizada na sede da Aresol, em Senhor do Bonfim (BA), no dia 21 de fevereiro de 2017.

É de se esperar que, nessa configuração de pobreza da população, de conjunção entre a privatização da posse da terra e o penoso acesso à água, a saúde fosse amplamente deficitária. Essa era a realidade na década de 1990 no município de Monte Santo, como nos conta Samuel<sup>13</sup>: “Até 1998 a gente tinha registro forte de criança com desnutrição, cólera, por conta da água. A maioria das vezes faltava água para a alimentação”. Era tamanha a precariedade, que uma reportagem, muito lembrada pelos moradores do município, realizada no povoado de Itapicuru pela TV Bahia, afiliada da Rede Globo de Televisão, apontava que, em 1994, de cada cem crianças que nasciam na região, cinquenta morriam de desnutrição. Em uma edição especial do programa Globo Repórter, da mesma emissora, em 2015, a reportagem de 1994 é revisitada. Vemos uma cena na qual o repórter e uma mulher caminham com esta narração: “Itapicuru, distrito de Monte Santo, na década de 1990, a seca maltratou muito os moradores desse vilarejo. Mães andavam frequentando os cemitérios para visitar o túmulo dos filhos”. Vemos ambos entrarem no pequenino cemitério e, enquanto a câmera aponta para um canto de terra no qual não distinguimos divisórias, ela diz: “Tem um naquele canto enterrado, tem outro ali, outro ali, outro ali, outro ali...”<sup>14</sup>.

---

13 Samuel de Andrade Reis, 36 anos, aluno da primeira turma da Efase, vereador do município de Monte Santo, em entrevista realizada na sede da Aresol, em Monte Santo, no dia 8 de fevereiro de 2017.

14 Conteúdo disponível no site <https://www.youtube.com/watch?v=T0lmD75GoEs>, em consulta realizada no dia 28 de maio de 2017.

Entre as ações de enfrentamento a essa situação, é fundamental citarmos o trabalho da Pastoral da Criança<sup>15</sup>, que teve uma atuação marcante na década de 1990, como nos lembra um dos agricultores fundadores da Efase, seu Zito<sup>16</sup>:

A gente se articulou muito bem. Com o desprezo do Estado, o abandono do Estado, e o esclarecimento que a Igreja colocava na cabeça da gente, a gente chegou a um grande conhecimento. A Igreja começou a juntar crianças que estavam morrendo, morrendo na míngua, abandonado pelo Estado, pelo poder público estadual e municipal, e a Igreja sem dinheiro, sem apoio político, começou a pegar todas as crianças que estavam morrendo de fome, na miséria, e acolhendo e salvando com soro caseiro, casca de ovo, folha do aipim e outros ingredientes, que juntava tudo e fazia a chamada multimistura.

Assim, a partir de ingredientes regionais, militantes da Pastoral da Criança atuaram no combate à desnutrição infantil. Com o tempo, percebia-se que essas ações poderiam ser ampliadas, atuando mais fortemente na construção de melhores condições para a vida sertaneja. Desses trabalhos é que surgirá uma das mais importantes associações de organização dos agricultores e de fomento a iniciativas autônomas de produção da região, a Associação Regional dos Grupos Solidários

---

15 A Pastoral da Criança, ligada à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi fundada, em 1983, pela médica Zilda Arns Neumann e pelo então arcebispo de Londrina, dom Geraldo Majella Agnelo.

16 José Elias Andrade de Brito, 53 anos, morador da Lagoa do Saco, em entrevista realizada na sede da Aresol, no dia 4 de novembro de 2015.

de Geração de Renda (Aresol)<sup>17</sup>, local onde muitas de nossas entrevistas aconteceram.

Nessa precária realidade, como recorda Glória, que também foi militante das pastorais, a criança “já ia pra escola com desnutrição e não tinha como aprender nada, o próprio professor era desnutrido, passava fome e às vezes a gente conseguia alguma coisa”. Assim, dificilmente a educação cumpriria qualquer papel relevante. A educação municipal se dava em escolas na área urbana do município ou em uma ou outra escola precária nas comunidades, muitas vezes a cargo de professores leigos, com remunerações esporádicas e irrisórias. Crispim, que nessa época era um jovem aluno, conta das difíceis condições da vida escolar:

A gente com idade de 15 anos, com 14 anos, logo queria desistir de estudar quando saía das séries iniciais, que passavam pra quinta série. A gente não tinha transporte. O transporte passava de nossa casa distante oito, dez, quinze quilômetros pra gente pegar pra ir estudar. A gente saía de casa duas horas da tarde pra pegar um carro pra chegar seis, seis e meia na cidade pra retornar meia-noite, uma da manhã. E viver na roça, às cinco da manhã tinha que estar acordado pra poder ajudar o pai e trabalhar. A gente ali logo já dizia que... O primeiro raciocínio nosso era desistir de estudar logo cedo.

Essa situação era o funcionamento habitual da experiência escolar daqueles estudantes na década de 1990. E, não

---

17 Para um histórico mais detalhado a respeito da Aresol e dos desdobramentos dos trabalhos da Pastoral da Criança, veja o artigo de Tafuri e Fazio (2016).

raro, o transporte não chegava, pois os ônibus, em péssimo estado, quebravam e passavam dias sem atender aos alunos. Em virtude dessas condições, a frequência dos estudantes da zona rural na escolarização pública era bastante irregular, dependendo de um esforço extenuante das crianças e jovens, bem como de um empenho dos pais em deixar de contar com o jovem no trabalho da roça. Do ponto de vista dos genitores, que sobreviviam da pequena agricultura e da criação de alguns animais, a situação era bastante complicada, como nos conta Antônio Brito:

O que eu percebia naquele momento era o descontentamento da nossa classe trabalhadora rural, a nossa categoria, com a educação pública. Por que digo isso? Porque a gente nasceu e se criou e via os nossos pais dizerem: “Aqui no Nordeste não tem como sobreviver, porque é uma região seca, se quiser fazer uma casa ou adquirir um pé de meia tem que ir para cidades grandes, para São Paulo”. Eu fico emocionado... A gente não tinha uma alternativa, uma educação diferente. A gente se quisesse era aquela mesmo, uma educação que não mostrava nada de saída, de assegurar o filho do agricultor a morar no Nordeste. Era uma educação que o mesmo material que o filho de quem mora na cidade estudava, quem mora na roça também tem que estudar porque o material era um só e não mostrava nenhuma solução para o filho do nordestino morar na roça, mas não tinha outra alternativa e a gente ia tocando o barco assim mesmo. Muitos pais diziam “tomara que meu filho cresça pra ir para São Paulo”.

Esse discurso de que a educação pública não atendia aos anseios dos agricultores deve ser compreendido em seu contexto. Corremos o risco de querer aproximar essas falas a um *ethos* educacional contemporâneo de que a escola deve ser compreendida como uma extensão da casa, afirmando e correspondendo aos anseios familiares, sejam eles de ordem econômica ou religiosa. Essa maneira de compreender a escola a aproximaria de uma concepção privatista de educação, seja ela endereçada à escola pública ou privada. O que ocorre ali, parece-nos, é de outra ordem. A compreensão dos agricultores é a de que a escola pública de Monte Santo, naquele momento, estava alheia à população rural, maior parte dos seus habitantes, e suas principais questões na construção de uma vida comum, como veremos a seguir.

A crítica destinada à construção discursiva na escola de que o sertão não era lugar para viver, restando como única opção a migração, é possivelmente a fala mais recorrente do diagnóstico que os agricultores fazem daquele período. Essa crítica recorrente pode ser sintetizada na fala de dona Zefa<sup>18</sup>, agricultora fundadora da Efase:

Sou mãe de 12 filhos. Eu criei eles e não foi fácil, principalmente essa parte de estudo. Botar na escola não foi fácil porque a gente tem uma vida muito difícil. Eu lembro que a gente questionava muito a educação. Lembro como hoje, e a gente preocupada na educação dos nossos filhos. Principalmente pra

---

18 Josefa Andrade de Brito, 68 anos, moradora da Lagoa do Saco, agricultora fundadora da Efase, em entrevista realizada em sua casa, no dia 12 de fevereiro de 2017.

nós trabalhadores da roça, sentia que a educação não atendia nossas necessidades, nossos objetivos. E a gente percebia, isso foi no início, que a gente não tinha nem experiência muita sobre educação, mas a gente já sentia um pouco e depois o tempo foi passando e a gente percebendo que a escola pública estava tirando os jovens da roça.

A experiência escolar naquele momento era compreendida pelos agricultores como um movimento de expulsão dos jovens daquele modo de vida rural. Apresentava-se-lhes clara essa compreensão de que o que ocorria na escola pública da região era uma educação que respondia ao contexto rural semiárido com a migração, pois daquela terra não se poderiam gerar frutos, em um duplo sentido: ali nenhum alimento adiantaria plantar, dali nenhuma vida digna resultaria. Uma resposta que paulatinamente corroía a possibilidade de um mundo comum pautado no convívio entre as gerações, como se aquele mundo estivesse se desertificando. Hannah Arendt usará essa metáfora no epílogo de *A promessa da política* (2010), pontuando-a como um “crescimento da ausência-de-mundo, a destruição de tudo que há entre nós” (ARENDR, 2010a, p. 266). Dirá que nossa única esperança é “que nós, que não somos do deserto, embora vivamos nele, podemos transformá-lo num mundo humano” (ARENDR, 2010a, p. 266).

Como se partilhassem dessa rejeição arendtiana à adaptação ao deserto, aquelas famílias passavam a resistir à naturalização da migração de seus jovens. A crítica direcionada à escola pública não pode ser entendida aqui como a simples vontade



de extensão da família à escola, no sentido de sua privatização. O que está em jogo, nos parece, é o próprio sentido da escola como lugar que possibilite olhar para aquilo que nos é comum. Para eles, é clara a compreensão de que a escola deve estabelecer relações com o lugar que a cerca. Não no sentido da manutenção do olhar da escola a um restrito universo, mas no da confiança acerca de sua possibilidade em trazer elementos que confirmem inteligibilidade e sentido ao mundo no qual vivem. Um exemplo pode ajudar a compreender essa ideia apreendida pelos agricultores. Seria como se a única escola pública de uma metrópole (São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador etc.) fosse norte-americana, cujo principal objetivo fosse a migração de jovens aos EUA, em busca de empregos precários. Nessa direção, são notáveis as palavras de Crispim:

Chegava na escola e desmotivava mais ainda porque ler e escrever era muito pouco. E o que aprendia, sobre a nossa vida, que era viver no campo, nada. Os professores iam pra sala pra dizer que era pra gente aprender pra ir pra São Paulo que na época era o... E a gente que não queria isso, desistia de estudar.

Há um diagnóstico de que ler e escrever eram insuficientes enquanto predicados que a escola poderia oferecer para uma vida comum no sertão. Essa percepção fez produzir, ainda na década de 1980 e no começo da década 1990, respostas educacionais que buscavam enfrentar essa insuficiência do que aqueles sertanejos estavam começando a compreender como educação.

É notável que a preocupação com “ler e escrever” possa também emergir daqueles substantivos que particularizavam os trabalhos das pastorais sociais da Igreja, da terra e da criança, cuja preocupação primeira estava em assegurar as condições mínimas de permanência no lugar e de continuidade da vida, produzindo um deslocamento da sobrevivência física para a continuidade de um mundo comum. Aqui concebamos o mundo, com Arendt, como aquilo que “transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele” (ARENDDT, 2017, p. 68). É nesse mundo comum que podemos perceber o “olhar protetor e iluminador da continuidade humana para além da voracidade natural a que estamos todos submetidos” (AGUIAR, 2011, p. 133). Do contrário restaria apenas “nossa nudez e mudez natural” (AGUIAR, 2011, p. 133), que Primo Levi (1988, p. 32) tão bem descreveu quando narrou sua passagem pelos campos de concentração nazistas:

Imagine-se, agora, um homem privado não apenas dos seres queridos, mas de sua casa, seus hábitos, sua roupa, tudo, enfim, rigorosamente tudo que possuía; ele será um ser vazio, reduzido a puro sofrimento e carência, esquecido de dignidade e discernimento – pois quem perde tudo, muitas vezes perde também a si mesmo.

A distinção arendtiana entre vida e mundo aqui é central, pois, ao passo que a primeira é *zoé*, a manutenção do ciclo biológico, como qualquer espécie animal, o mundo é

compreendido naqueles vínculos que “reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que caiamos uns sobre os outros” (ARENDRT, 2017, p. 67). Como nos lembra Aguiar, esses vínculos se expressam de diversas formas: “família, partidos, vizinhos, grupos de interesses, associações, religião, cultura, lei, sindicatos etc” (AGUIAR, 2011, p. 133). Ao mesmo tempo que este mundo comum permite que os indivíduos se relacionem – imersos que estão em um mundo de coisas entre eles interpostas –, ele também permite que se preserve a capacidade que os homens têm de agir, de falar ou pensar por conta própria. É nesse diapasão que passam a atuar, quando o *ler e escrever* se colocam como fundamentais nas ações empreendidas em Monte Santo.

Um primeiro conjunto de respostas no campo educacional pode ser compreendido nos trabalhos do Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e que promovem ações dessa natureza desde a década de 1960<sup>19</sup>; e, também, nos círculos de cultura que se desenvolveram durante as décadas de 1980 e 1990 no município, embora o foco fosse a alfabetização de adultos. Nas palavras de Glória: “Muitos jovens analfabetos aprendiam a ler e a escrever dentro da comunidade. Muitos adultos, também animadores<sup>20</sup>, analfabetos, aprendiam a falar divinamente, mas não sabiam nem ler nem escrever. A partir

---

19 É possível encontrar mais informações a respeito do movimento em sua página institucional, <http://www.meb.org.br>, consultada em 5 de junho de 2017.

20 Em cada povoado, havia moradores que tinham o objetivo de promover os encontros das CEBS, das atividades em torno da igreja, e que eram chamados de animadores das comunidades.

daí eles já se motivavam, já desejam aprender a ler e a escrever”. Sandra<sup>21</sup>, que também atuou nos espaços dos círculos de cultura, faz um relato do período:

Já tinha o Mobral naquela época, mas o Mobral vinha muito fora da realidade e não atendia todo mundo. O método do Paulo Freire era justamente, além de trazer os primeiros ensinamentos para a família, era também contextualizado. Foi um período de mais de dez anos de trabalho intenso de educação popular. E não era só na luta pela terra, mas também nas comunidades eclesiais de base que se desenvolvia aquele método de educação popular.

É importante esse primeiro movimento de educação contextualizada, como a chama Sandra, porque o *método Paulo Freire*, forma costumeira de se referir às ideias do educador pernambucano, permitia experimentar uma educação diversa daquela da escolarização pública, ensaiando um trabalho prévio daquilo que se concretizaria posteriormente na Efase.

Ao aproximar os trabalhos de alfabetização da preocupação em relação a um mundo comum não pretendemos circunscrevê-lo na linguagem escrita, mas, sobretudo, enfatizar que, se na alimentação das crianças desnutridas a preocupação é a sobrevivência, quando da leitura e da escrita a preocupação ultrapassa o imediatismo da vida e se relaciona com a durabilidade do mundo. Esse movimento pode ser percebido

---

21 Sandra Andrade do Nascimento, 47 anos, professora da Efase que esteve nos círculos de cultura e nas articulações iniciais da escola, em entrevista realizada na Efase, no dia 13 de dezembro de 2017.

no discurso de Adilson, quando diz que é no catecismo permeado por debates contemporâneos das dificuldades da vida sertaneja que surge a palavra liberdade:

Vamos nos libertar, vamos procurar nossos direitos, e aí no surgimento de algumas associações, de grupos religiosos, que começou a se debruçar um pouco mais nessa linha de liberdade. Começaram a pensar na educação do seu jeito, no seu modo. Muitas vezes agricultores, pessoas humildes que não tiveram direito de frequentar a escola, mas que pensavam escola para os filhos.

É no entremear da discussão religiosa com as precárias condições de vida daquela região que surge o tema da educação, apontado como consequência da discussão sobre a liberdade. A aproximação dessas duas ideias, liberdade e educação, tem história larga e poderia ser discutida sob muitos aspectos. Por exemplo, as relações entre educação e política, ou ainda na aproximação, não estranha aos movimentos sociais de Monte Santo, feita por Paulo Freire em *Educação como prática da liberdade* (1967). Para não nos afastarmos muito do objeto deste trabalho, salientamos apenas que a aproximação entre educação e liberdade, na realidade das ações daquelas populações, tinha relação estrita com a permanência dos jovens no sertão. A liberdade para poder permanecer era a preocupação primeira das discussões a respeito da educação no município.

Porém, esses trabalhos de alfabetização ainda não chegavam aos jovens. Eles permaneciam naquele ciclo de “Concluir 18 anos pra ir pra São Paulo, porque aqui não prestava pra

viver, o clima não favorecia a uma sobrevivência digna”, como diz Ivone<sup>22</sup>, professora da primeira turma da Efase. A recordação das pessoas desse período é de uma saída em massa dos jovens da região, como diz Simone:

Aconteciam saídas em massa. Principalmente pra São Paulo. Chegou época, entre 1993 e 1996, de saírem quatro, cinco ônibus da Gontijo por dia e a maioria com jovens. Então muitas comunidades que a gente chegava, as pessoas relatavam muito isso, esse sofrimento de você ver seus filhos saindo, seus netos e você sem perceber uma alternativa.

Essa migração em busca de uma vida que oferecesse melhores possibilidades nem sempre se dava de maneira tranquila. Adilson nos relata que muitos filhos fugiam da casa dos pais, saíam de madrugada, às vezes levados por algum parente, para tentar a vida na cidade grande. A pergunta fundamental que se colocavam todos os agricultores e agricultoras envolvidos na fundação da Efase era como poderiam encontrar meios de sobrevivência sem precisar ir a São Paulo.

É perceptível que cada entrave à construção ou manutenção de uma vida digna em comum no sertão baiano de Monte Santo era respondido com algum tipo de organização contra esse obstáculo. A cada vereda que fossem tomando, dos milhares de caminhos possíveis, iam criando, homens e mulheres, repostas à precariedade daquela vida. Tais caminhos, como a

---

22 Ivone Oliveira da Costa Souza, 40 anos, professora do município de Monte Santo e da primeira turma da Efase, em entrevista realizada no dia 9 de fevereiro de 2017, no Instituto de Educação de Monte Santo.

luta pela água, pela terra, pela saúde, embora permanecessem, no decorrer da década de 1990, com a especificidade de suas lutas, iam se encontrando cada vez mais, fortalecendo-se no intuito de construir melhores condições de estar no mundo. Essa perspectiva, de diversas lutas distintas que se encontram a fim de possibilitar uma vida melhor no sertão, é belamente explicitada por Crispim:

Enquanto existir um filho de trabalhador sem escola, sem terra e sem água, a gente tem que lutar pra ele ter. Esta é nossa tarefa. Porque viver no Nordeste sem escola, sem água e sem terra... Enquanto tiver um nordestino pegando as malas pra sair daqui pra viver em outro canto por falta de oportunidade, a gente tem que lutar, não tem saída. Eu acho que a gente vai deixar ainda para nossos netos. Acredito que nossos netos ainda vão ter que fazer... E a única forma deles fazerem é a gente continuar trabalhando os nossos filhos, a cabeça, o corpo e o coração.

Movidas por esse espírito é que aquelas pessoas passam a *sonhar em mutirão*, como diz uma canção bastante conhecida nas CEBS. Parte do vocabulário daqueles agricultores, perfazendo um caminho entre o sonho à espera de um milagre que se sonha sozinho e a organização da população em um sonho coletivo, um desejo de mudança e ruptura com o cruel presente: “Um sonho que se sonha só pode ser pura ilusão; um sonho que se sonha juntos é sinal de solução; então vamos sonhar, companheiros, sonhar ligeiro, sonhar em mutirão”, como diz a canção de Zé Vicente. É nessa toada que parecem caminhar aqueles agricultores. Junto à efervescência dos

movimentos de resistência, e criação, que têm a dura realidade sertaneja como ponto de partida, é que surge a Escola Família Agrícola do Sertão.

## 2.2 Milagre em Monte Santo: a fundação da Efase

É nesta caatinga, atravessada pela “guerra”, povoados inteiros com marcas profundas da luta pela existência, que se fundará a Escola Família Agrícola do Sertão (Efase). Naquelas vinte tarefas de terra, cenário dos episódios ainda hoje lembrados por seu Nininho, acolher-se-iam os mutirões semanais que ergueriam as estruturas que hoje recebem todos os dias quase quinhentos estudantes. Se é fato que a escola não poderia ter sido fundada sem o esforço diário de uma centena de pessoas, também é preciso notar a figura de seu atual coordenador, que possibilitou os encontros que erigiram salas de aula em meio aos mandacarus.

Nelson Lopes de Jesus, apelidado de Nelson Mandela, paulistano, havia chegado a Monte Santo em 1993, dois anos depois dos conflitos da Lagoa do Pimentel, para trabalhar na paróquia da cidade, logo se identificando com as ações relacionadas aos movimentos da região, principalmente a Comissão Pastoral da Terra, que lidava, como vimos, com problemas fundiários.

Nas narrações que ouvimos no sertão, quase todas as histórias principiavam no encontro entre homens e mulheres sob a sombra de uma árvore, como se ao oferecer abrigo encarnassem a tensão existente entre o herdado pela natureza e a



obra humana. Na narração de seu *Cândido*<sup>23</sup>, com Nelson se dá de igual maneira, quando da sua chegada a Monte Santo: “Nelson chegou. Ia numa comunidade e quando chegou que se sentou embaixo de um pé de umbuzeiro, aí pronto, não quis mais sair”. Seu primeiro trabalho foi acompanhar frentes produtivas fomentadas pela paróquia, entrando em contato diretamente com as questões mais prementes, aquelas que vimos acima, daqueles pequenos agricultores.

Esse trabalho inicial de Nelson permitiu que ele circulasse por muitas comunidades rurais de Monte Santo, estabelecendo relações de amizade e confiança com os agricultores. O seguinte relato, de seu Aderaldo, pode ser estendido a um conjunto muito amplo deles.

O Nelson é uma pessoa que ele lhe embeleza logo na paciência e no jeito de conversar. Você nota que a sinceridade está nele. Não tinha como desconfiar [...]. Na sinceridade e na honestidade ali a gente vê que ele era uma pessoa que vinha mesmo, como eu lhe disse, parecendo que alguém enviou ele para cá e se juntou mais o padre Nelson, e as ideias dele dava certinho pra conversar assim com o padre Nelson, só que ele trazia a ideia da educação e também da luta da terra e eu sei que na luta da água e da terra e tudo foi os dois juntos.

Nelson havia se formado em agronomia e em teologia em Piracicaba (SP) e, a partir da sua relação com a Igreja e os movimentos sociais, tem seu primeiro contato, entre 1991 e

---

23 Cândido Ferreira de Souza, 75 anos, agricultor fundador da Efase, da comunidade de Muquém, em entrevista realizada em sua casa, no dia 20 de maio de 2017.

1992, com a experiência das escolas famílias agrícolas (EFA) em São Luiz Gonzaga, na porção central do Maranhão, médio Mearim. Local de intensos conflitos fundiários e assassinatos de lideranças locais, já havia naquela região trabalhos, fomentados pela Igreja, tanto de organização popular – dialogando com os agricultores a respeito de seus direitos na posse da terra e da reforma agrária – quanto de extensão rural, oferecendo apoio técnico aos agricultores para a melhoria de suas produções. Esses trabalhos foram organizados a partir de 1986 pela Acesa, o movimento Animação Comunitária de Educação em Saúde e Agricultura, apoiada por franciscanos. A partir de 1989, pela Assema, Associação em Áreas de Assentamentos do Estado do Maranhão, congregando os trabalhadores rurais e as quebradeiras de coco-babaçu daquela região. A partir do apoio da Misereor<sup>24</sup>, eram possíveis tanto a vinda de novos técnicos para a região quanto a implementação de uma escola família agrícola em São Luiz Gonzaga.

Com inspiração nas experiências francesa (*maisons familiales rurales*) e italiana (*scuola della famiglia rurale*), as escolas famílias agrícolas começam a ser construídas no Brasil na década de 1960, a partir do trabalho do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes)<sup>25</sup>, tendo formado, se-

---

24 Misereor é uma organização da Igreja Católica da Alemanha que objetiva a “cooperação ao desenvolvimento [...] comprometida com a luta contra a pobreza na África, Ásia e América Latina” e que teve papel fundamental na disponibilização de recursos para a execução de projetos rurais, como aqueles fomentados pela CPT. Essas informações podem ser encontradas no site <https://www.misereor.org/pt/>, consultado em 21 de dezembro de 2017.

25 Em virtude da natureza deste trabalho, não é possível nos determos no histórico da chegada e da construção das escolas famílias agrícolas no Brasil. Para acompanhar esse percurso, há o trabalho fundamental de Nosella (2012).

gundo a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab), mais de 50 mil jovens<sup>26</sup>. Nelson<sup>27</sup> explica a filiação dessas experiências na construção da Efase:

A gente seguiu mais uma linha italiana, por conta dessa tradição dos padres que vieram pra cá e trouxeram essa história da Efa no estilo italiano. Que é uma Efa que considera o trabalho como forma de ensino. A prática do trabalho, a prática diária, é uma forma de ensino. Já os franceses não, eles não consideram o trabalho a partir de um conhecimento prévio. Que é um pouco o que os IFs, os Cetepes, trabalham um pouco essa linha. Um estudante do Ensino Técnico ele não trabalha, ele não exerce a função prática, ele vê alguém fazer, mas não faz. Então a gente seguiu um pouco esse encaminhamento, por conta dessa história que tem aqui no Brasil.

O trabalho que o jovem agrônomo principiava naquele sertão se alinhava às ações já existentes. Em meio à assessoria técnica nas pequenas roças, Nelson começava a discutir com os moradores do município a ideia dessa escola que ele havia conhecido no Maranhão, encontrando, em suas palavras, um terreno fértil para as mobilizações. Conforme nos disse: “Aí a gente foi ficando, junto com as associações, junto com a questão do apoio da luta pela terra, [...] junto com isso vem a parte da educação que encontra toda essa resposta, então é a partir

---

26 Conforme site da organização, no endereço <http://www.unefab.org.br>, por meio de consulta realizada em 20 de julho de 2016.

27 Nelson Lopes de Jesus, 52 anos, em entrevista realizada na sede da Efase, em Monte Santo, no dia 17 de dezembro de 2017.

dessa resposta que vai fluindo”. Essa organização popular que fomos remontando desde o capítulo anterior, e, em grande medida, no início deste capítulo, formava um *caldo*, como dizem os agricultores, de ações concretas de organização que recebem bem a iniciativa de Nelson. Nessas discussões que faziam junto às comunidades, perceberam eixos de luta que poderiam guiar aquelas ações. Em suas palavras:

A gente percebeu três linhas básicas de ação, a partir dessa própria reflexão com os agricultores da região: a questão da terra, principal, então a necessidade de ações concretas e efetivas pra reconquista da terra; a questão da educação, então aí a questão da formação – na época era assim... O nível de ensino na zona rural era muito mais precário que hoje [...], Ensino Fundamental não tinha oferta praticamente, da quinta à oitava; e a terceira linha era a questão do cooperativismo.

A chegada de Nelson a Monte Santo se deu em um período de seca, como nos contou Glória. A inserção de um agrônomo – trabalhando junto às frentes produtivas apoiadas pela paróquia local, que estava muito implicada no encontro de soluções, junto com os agricultores, para a convivência com o semiárido, o que significava, em outras palavras, encontrar melhores alternativas de sobrevivência – mostrou-se muito bem-vinda por grande parte população.

A dedicação intensa de Nelson a esse trabalho inicial e ao envolvimento com a escola é compreendida, por vários agricultores, de modo religioso, por vezes missionário. Muitos o

confundiam, quando de sua chegada àquela região, com um seminarista, a ele atribuindo a alcunha de “quase padre”. Essa entrega incansável em prol daquelas ações junto aos agricultores é vista com admiração, como nos diz seu Aderaldo: “Acho que ele quase não dorme de noite. Deu uma hora, duas horas ele está fazendo documento e qualquer coisinha ele está beirando ali. O homem é preparado demais. Parece que não cansa”. Com tal empenho, Nelson é rapidamente assimilado pelos agricultores como companheiro de luta. “Ele tem um jeito que todos apaixonam pelo jeito dele trabalhar e todos querem segui-lo”, diz Adelson<sup>28</sup>.

À serviço da Igreja, Nelson possuía bastante mobilidade e acesso a recursos, parques, é verdade, mas que permitiam o deslocamento de carro por inúmeras comunidades, para o acompanhamento de projetos produtivos, alguns relacionados à Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR), outros à Cáritas. Nessas visitas, outras pessoas acompanhavam Nelson; elas eram ligadas às pastorais sociais ou aos trabalhos de educação popular em desenvolvimento no município, como nos conta Sandra:

Quando chegou, com poucos dias, já começou a cutucar o povo com isso aí. Na época tinha o apoio da igreja, tinha o padre, depois tinha a irmã Melânia, que ela abraçou mesmo. Ela ia pras comunidades, com o apoio da igreja, com transporte da igreja que passavam pra gente. Tinha o salão que deixava pra

---

28 Adelson Pinheiro, 36 anos, foi aluno da primeira turma da Efase e hoje é professor da Efai, em Itiúba (BA), em entrevista concedida na Efai, no dia 16 de fevereiro de 2017.

reunir o pessoal, pra fazer formação, tinha os animadores que já faziam parte do trabalho da igreja, que se juntaram a nós nessa proposta. Era um trabalho que estava, de certa forma, ancorado na igreja [...]. Os padres, na época, apoiavam esse trabalho, e ajudavam na hora de visitar. A gente saía assim pra fazer visita, dois, três dias, passando de lugar pra outro.

Nas visitas às comunidades, debatiam tanto sobre os seus recorrentes problemas quanto sobre o auxílio prático nas suas produções e criações. Esses militantes ligados às pastorais sociais da Igreja incluíam no rol de assuntos tratados a ideia de criar uma escola. Como um mensageiro, um articulador, Nelson conseguia aproximar comunidades e suas ações, muitas vezes dispersas, otimizando energia e recursos, identificando problemas costumeiros e aproximando lideranças. Nas palavras de Samuel: “Nelson foi essa pessoa que chegou, juntou esses agricultores, e essa era a pergunta: o que fazer pra amenizar o sofrimento do povo aqui?”. A ideia de uma escola parecia atraente aos anseios daquela população, que pouco acesso tivera à educação, bem como se apresentava como uma forma de confluência das diversas lutas de criação de condições de uma vida mais digna na região. É o que nos conta Crispim:

A gente não pensava nesse negócio de organização, mas a paróquia junto com a CPT, junto com a Cáritas começaram a fazer esses trabalhos de base, de organização social no município, e chegou até a nossa comunidade. E Nelson era o agente da Pastoral na época que trabalhava na região. Daí ele começou a

questionar na comunidade como estava a educação, começava a questionar a gente, via por ali um bocadinho de meninos sem ter muita perspectiva. E às vezes a gente dizendo que iria parar de estudar pra ter que trabalhar porque não tinha condição de estudar.

A educação, naquele momento, vai se configurando como uma modalidade de resposta possível aos enfrentamentos daquela população. Uma resposta, embora não necessariamente uma solução. A educação como solução parece remeter àquele *mito* ao qual se refere Cambi (1999, p. 390), a ideia de que ela seria “o fator-chave do desenvolvimento social” que se instaura na substituição da política “como via para operar a construção do homem moderno”, ideia que pode ser vista nos assuntos educativos pelo menos desde o século XVII. Não nos parece que ao empreender a fundação de uma escola no sertão aqueles agricultores confiassem que a educação funcionaria como um emplastro mágico. Porém, tal ação não era desprovida de intencionalidade, era um compromisso político e objetivava resultados bastante concretos. Daí a compreendermos não enquanto solução – que nos parece definitiva e unidirecional –, mas como uma resposta, uma iniciativa, uma ação. Um iniciar que se configura como parte de um diálogo com as condições do presente, com as narrativas do passado e com uma direção para o futuro.

Assim, criar uma escola era, sem dúvida, uma resposta endereçada às mudanças daquela precária situação de vida comum. Não há a crença de que, sozinha, ela fosse capaz de transformar completamente a realidade, como vemos em um

material<sup>29</sup> utilizado para essas discussões com os agricultores, onde lemos que a escola pretendia ser “mais uma saída [...], fazendo parte das que já temos [...]. Ela quer se juntar às organizações que já existem e fortalecer ainda mais para enfrentar esta peleja” (EFASE, 1996). Se, portanto, ela não se colocava como solução definitiva, a que a criação de uma escola poderia responder?

E dentro da educação popular também vinha discutindo essa questão das escolas famílias agrícolas, uma alternativa tanto para o êxodo rural como de como deixar o jovem permanecer na sua terra, sobreviver na sua terra sem precisar ir pra outros lugares, principalmente para as cidades grandes.

Da mesma maneira que Glória, no depoimento acima, muitos agricultores viam na escola uma resposta ao êxodo rural, a oferta de uma possibilidade de permanência àqueles jovens que, nas palavras de Samuel, “estavam praticamente perdidos [...] não tinha alternativa de estudo nenhum”. A resposta se daria na estruturação de uma escola que aliasse à formação de crianças e jovens, ofertando a eles educação formal, um conhecimento técnico que os permitisse conviver com o semiárido (plantar e criar animais na caatinga; manejar a escassa água; conservar alimentos etc.). O interesse que essa nova escola despertava girava em torno da ideia de que ela poderia oferecer aos jovens tanto uma continuidade aos seus

---

29 Cartilha “Efa no sertão”, de 1996, utilizada para fazer o trabalho de divulgação nas comunidades. Consta no acervo da escola.



estudos quanto uma possibilidade de permanência no sertão, e, ainda, a melhoria na produção e na criação dos animais de seus familiares, como nos conta Antônio Brito:

O objetivo dela era formar filho de agricultor a ser técnico e isso criou uma curiosidade muito grande. Porque, até aquela época, nós como trabalhadores rurais não tínhamos nenhuma assessoria técnica para acompanhar o nosso trabalho da roça e por isso obtinha resultados negativos na produção, em todos os segmentos, na criação, no que se dizia trabalhar com a terra, a terra fraqueava rapidinho porque queimavam. Era grande a necessidade de nós trabalhadores rurais termos técnicos para nos acompanhar.

Tratava-se, sem dúvida, de uma ação grandiosa que não poderia ser realizada, ainda que com energia e boa vontade, por uma pessoa só. É interessante notar o apontamento que Hannah Arendt faz a respeito das palavras, em grego e latim, para designar o verbo agir:

Aos dois verbos gregos *archein* (“começar”, “liderar” e, finalmente, “governar”) e *prattein* (“atravessar”, “realizar” e “acabar”) correspondem os dois verbos latinos *agere* (“pôr em movimento”, “liderar”) e *gerere* (cujo significado original é “conduzir”). Aqui, é como se toda ação estivesse dividida em duas partes: o começo, feito por uma só pessoa, e a realização, à qual muitos se associam para “conduzir”: “acabar”, levar a cabo o empreendimento (ARENDE, 2017, p. 234).

Além de um “iniciador”, tal como Nelson foi para a Efase, são necessários outros que junto a ele levem a cabo o empreendimento iniciado. Era preciso a articulação, a força e o trabalho de muitas pessoas, o engajamento contínuo de inúmeras comunidades. A mobilização das pessoas em torno da ideia da escola era chamada de “trabalho de base”, nomeação costumeira dos movimentos sociais para essas ações que envolvem a articulação direta daqueles que são os maiores interessados no, e impactados pelo, objetivo almejado, de modo que a sua organização se dê a partir de um sólido chão.

Esse trabalho durou cerca de quatro anos, de 1993, da chegada de Nelson a Monte Santo, até 1997. Em todas as comunidades pelas quais passava, a conversa inicial de Nelson sobre essa nova escola foi angariando adeptos que também ajudavam a disseminar essa *boa-nova*. É assim que conta Antônio Brito:

A gente começou a fazer o trabalho de base, com muita dificuldade porque nós não tínhamos transporte, pra gente começar a jogar essa semente na cabeça das famílias, das comunidades, essa semente de escola família que era estranho na época. O município de Monte Santo é muito grande [...], mas no decorrer do tempo a gente foi levando esse trabalho aos tombos e barrancos, pegando carona. A Igreja católica nos apoiava, entendeu logo o objetivo dessa escola, a diferença que ela tinha das outras, que era interessante que o agricultor tomasse conhecimento. Eles levavam. Muitas vezes iam celebrar numa comunidade distante, pegava duas ou três pessoas

interessadas em divulgar o trabalho, fazer esse trabalho de base, de conscientização e levava até lá. Enquanto ele [o padre] celebrava, as pessoas faziam o trabalho da divulgação dessa escola.

O trabalho agregava cada vez mais pessoas, com um aumento progressivo de seu raio de atuação, nos diversos povoados dos municípios de Monte Santo, Cansanção, Uauá, Itiúba, Canudos e Queimadas. As pessoas, como lembra Sandra, “passavam dias e dias na casa das famílias; anos de visitação, de conversa, pra depois começar”.

No ano de 1996, dois anos do início da primeira turma da escola, com o objetivo de divulgar e fomentar a discussão a respeito da escola, era utilizado um pequeno material escrito intitulado *EFA no sertão*. Com textos simples e diretos, entremeadado com ilustrações, o material apresentava a ideia da escola, a inseria como uma possível resposta à migração dos jovens e convidava as comunidades a empreender essa discussão.

Junto ao convite para todos refletirem, aparece uma breve análise de conjuntura do município, marcado pela exploração dos latifundiários sobre os pequenos agricultores e pela precária situação dos jovens. O questionamento a respeito das possíveis saídas para essa situação é iniciado assim: “Se ficar o bicho come, se fugir o bicho pega e se unir o bicho foge” (EFASE, 1996). A aposta de que é na união entre as pessoas que a mudança de fato pode ocorrer não é aleatória; são apontadas diversas formas de organização e luta daquela população, mostrando que é justamente nessa união que aquele povo tem conseguido responder às diversas opressões que sofrem:

É na união que o povo está encontrando sua força, no trabalho comunitário, buscando seus direitos de cidadão, buscando melhores condições de vida e querendo crescer, como o mandacaru resistente a toda seca. É no trabalho do sindicato, das associações, das pastorais e das comunidades que cada dia mais a gente se anima e segue em frente, quando um desanima o outro anima, trazendo uma palavra amiga. São nas lutas contra as opressões dos políticos corruptos de nosso município que fazem a política de cabresto em troca de voto. São nas lutas contra o descaso destes mesmos políticos, quando sabem que o povo passa fome e sede e o prefeito manda comer xiquexique e macambira, ou já nos esquecemos desta palavra? São nas lutas pela vida, justiça e cidadania, nas lutas pela reforma agrária, dando terra para quem nela trabalha. São nas lutas das comunidades, quando fazem os mutirões e os batalhões. São estas lutas que nossas organizações estão ajudando, que trazem para nós saídas para escapar desta situação. (EFASE, 1996).

O grupo que percorria os povoados junto a Nelson, formado, entre outros, por Glória, Eduardo, Edvaldo, Simone, Ivone e Veronilde, conversava com os animadores das comunidades, frequentava as assembleias e os encontros das associações. A dinâmica das reuniões é explicada por Edmilson, mais conhecido por seu Moço<sup>30</sup>, agricultor fundador da Efase

---

30 José Edmilson Dantas Bahia, 40 anos, agricultor fundador da Efase e hoje um dos responsáveis pela sua manutenção, em entrevista realizada na Efase, no dia 10 de fevereiro de 2017.

e braço forte na manutenção da escola até hoje: “Em cada fazenda tinha duas pessoas, e em cada mês a gente se reunia pra ver como é que tavam as coisas, o andamento, como eram, como não, e trazia os recados que tavam acontecendo”. Nessas discussões, nas quais os problemas apontados na cartilha usada no trabalho de base eram debatidos, a escola passava a ser compreendida como uma espécie de confluência das diversas lutas. Um pé de umbuzeiro que paulatinamente ia juntando gente à sua sombra para agir na construção de uma escola, como conta seu Camilo<sup>31</sup>:

Então o Nelson dizia: “É a escola do povo, das comunidades”. Qual povo ia acreditar? Pouca gente. Mas foi um dali, um dacolá, gente se ajuntando. Daqui tinha eu, dali uns dois, Lagoa do Saco foi mais forte, toda vida foi mais forte, gente experiente que trabalha no sindicato. Aí vinha Itapicuru, Lagoa da Ilha, Cansação, foi juntando aquele grupinho de três, quatro, com aqueles pais, foi ajuntando e foi dando força, aí foi animando. A história foi, não pode dizer que foi todo mundo de uma vez, não, foi construindo devagarzinho, uns acreditando, outros desacreditando.

A pergunta que se coloca é por que alguns agricultores se envolveram desde o início, colocando sua vida a serviço da construção de uma escola de que eles mesmos talvez nem usufríssem. É dona Zefa, emocionada, quem nos dá uma possível resposta: “Foi como uma luz no fundo do túnel que

---

31 Camilo José da Silva, 75 anos, morador do povoado de Mulungu, agricultor fundador da Efase, em entrevista realizada em sua casa, no dia 10 de fevereiro de 2017.

foi essa escola. Sempre digo que foi uma luz que brilhou no fundo do túnel através do Nelson”. A formulação é bonita pela simplicidade em atribuir sentido ao que por vezes é de difícil entendimento. A luz no fundo do túnel não é o próprio Nelson, mas se apresenta por meio dele; ele traz as notícias dessa nova escola que eles poderiam criar, partilhando, com aqueles agricultores e agricultoras, a ideia de um futuro. Aqui, a costumeira expressão de esperança transforma-se na escuta de uma novidade que, diferentemente da metáfora platônica da saída da caverna, precisa dos outros para se efetuar. Como se diante daquela escuridão, da precariedade daquela vida, fossem necessárias milhares de centelhas que, juntas, fizessem luz. A luz que eles veem por meio de Nelson está na ideia de uma escola, convidando-os a um engajamento coletivo. A metáfora da iluminação dá lugar, aqui, à política, à ação entre homens e mulheres. A escola apresentava uma esperança de que aquele sertão poderia ser diferente. Não se tratava, como em tantos outros momentos, de uma ação de resistência, uma reação às opressões que sofriam. Era a criação de algo novo.

Por meio de pessoas como a dona Zefa, essa luz no fundo do túnel se espalhava entre as comunidades de Monte Santo. Os agricultores percorriam os povoados semeando a ideia que, para muitos, soaria absurda: agricultores querendo construir uma escola. As luzes passaram a ganhar corpo, depois de dois anos de trabalho de base, nas conversas das comunidades, na busca de alianças e parcerias, e compreendeu-se que havia ali um “caldo” suficiente para que algo dessa monta fosse construído.

O passo seguinte foi a ida de futuros professores da escola para o Espírito Santo, receber a formação do Mepes, como vimos anteriormente, responsável pela disseminação das escolas famílias agrícolas (EFA) no Brasil, naquele momento, pela formação dos monitores e monitoras das EFAs. Ivone, umas das jovens que primeiro foi para lá, nos conta: “Eu era a primeira pessoa, talvez o primeiro contato do Nelson, uma das pessoas com quem Nelson primeiro conversou. Em 1995, eu tinha concluído o magistério e o Nelson conversou comigo e acabou me convencendo a ir fazer a formação. Fiquei nove meses lá”.

Outros futuros monitores da Efase seguiriam o mesmo caminho, Veronilde e Carmo, em 1996, Edvaldo e Simone, em 1997. As formações giravam em torno da *pedagogia da alternância*<sup>32</sup>, em que se abordava sociologia, filosofia e psicologia da educação, bem como se promoviam vivências em Efas, como nos conta Simone: “A gente ficava em alternância no centro de formação, numa cidadezinha chamada Piúma, que fica uns cento e cinquenta quilômetros de Vitória, no litoral sul. Daí a gente ficava de quinze dias a três semanas no centro de formação e de quinze dias a três semanas a gente ia fazer estágio de docência”.

Esses futuros professores e professoras, ou monitores e monitoras, no linguajar das Efas, que já haviam sido inseridos,

---

32 Dermeval Saviani sintetiza a ideia de *pedagogia da alternância*, no prefácio do livro de Nosella (2012, p. 31), como “uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural”.

junto a Nelson, na rotina de visita às comunidades, passavam a ser conhecidos e a conduzir os processos de forma mais autônoma. Depois de mais de quatro anos de trabalho de base, de três anos de formação de professores, de incontáveis reuniões em dezenas de povoados rurais, era chegada a hora de efetuar os planos de uma escola no meio da caatinga. É Zito quem nos conta esse momento:

Me lembro que depois da discussão nas bases, discutindo o objetivo da escola e mostrando para os alunos como era que a escola iria funcionar, chegou um momento que as lideranças que estavam fazendo esse trabalho perguntaram para os jovens que estavam dispostos a ser alunos. Lembro que nas últimas reuniões: “Já pode começar a escola? Vocês já sabem? Estão decididos que vão estudar na escola? Vocês têm alguma dúvida? Ou a gente vai mais além?”. Todo mundo fala: “Nós já sabe, é só começar”. Foi marcado aonde e em que dia ia começar.

Nos dias 10, 11 e 12 de dezembro de 1997, ocorreu a assembleia de fundação da Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão (Arefase), que seria a associação mantenedora da escola. A assembleia foi realizada no Centro Comunitário Flor de Mandacaru, em Monte Santo, com a presença dos agricultores e apoiadores que, nos últimos quatro anos, criaram as condições para que fosse possível a fundação da escola. Nesse momento era Antônio Brito quem assumia o cargo de coordenador da associação; função que, como as demais, seria revezada pelos agricultores fundadores no decorrer



dos anos. Durante esse acontecimento, na ata de fundação, se inscreve a definição do local da escola, “dando continuidade nos trabalhos definimos o local para a construção da Efase (Escola Família Agrícola do Sertão) que será na comunidade do Pimentel (Lagoa do Pimentel), que fará a doação do terreno necessário para esta construção” (AREFASE, 1998).

Veronilde<sup>33</sup>, que seria uma das futuras professoras, diz que nesse momento já havia um forte clima para que se começasse a escola: “A gente tá fazendo trabalho de base. Gente, já está na hora de criar! Bora criar, deixa de conversa, deixa de sonhar”. A pergunta que se colocava imediatamente era: “Como a gente começa? Não temos espaço?”. A afirmativa a essa segunda questão partia das próprias comunidades: “Pensou-se na Lagoa do Saco, nós fomos e era realmente a comunidade que tinha mais suporte”.

Pouco antes do início das aulas, houve um encontro para que os alunos tivessem uma pequena experiência do que seria a escola, aproveitando o momento para estabelecer algumas discussões iniciais com aqueles que seriam seus primeiros alunos. É Adilson, aluno da primeira turma, quem nos conta desse momento:

Nós fizemos um encontro de semana, aqui em Monte Santo, no Centro Comunitário Lagoa do Mandacaru, um prédio que tem aqui da igreja e foi cedido pra gente fazer essa experiência. Foi colocado por parte dos monitores toda essa parte dos instrumentos

---

33 Veronilde Costa, 41 anos, foi professora da primeira turma da Efase. Atualmente é professora do município de Senhor do Bonfim (BA), em entrevista realizada em sua casa, em Senhor do Bonfim, no dia 11 de fevereiro de 2017.

pedagógicos, a base do currículo da escola, como iria funcionar, a alternância. A gente pensava sempre nos quinze dias. Quinze dias fora de casa era como viajar para longe naquela época, um sentimento muito forte de ficar fora da família.

A princípio a escola se estabeleceu, no ano de 1998, para o início da sua primeira turma, no povoado de Lagoa do Saco, próximo à sede do município. A associação da comunidade ofertou um galpão que foi utilizado como abrigo temporário da escola enquanto seu prédio definitivo, situado na Lagoa do Pimentel, ainda era construído, o que ocorreu no decorrer do mesmo ano.

A comunidade de Lagoa do Saco, bem próxima à sede do município, era *uma comunidade bem articulada*, como diziam os agricultores, em virtude da sua história de organização popular. Parecia ser importante que houvesse esse começo antes do começo, esse início antes da ida para o território definitivo da escola, em um lugar no qual houvesse uma estrutura, não apenas material, como o galpão que a comunidade ofertava, mas uma estrutura de organização comunitária, com lideranças preocupadas com os caminhos que tomariam aquela iniciativa e engajadas nas demais lutas sociais. Nas palavras de Adilson: “O único lugar que tinha nesse momento pra absorver a escola era justamente a Lagoa do Saco, porque ela tem uma estrutura antiga. É a comunidade que iniciou o associativismo de fato, a associação mais antiga, se não é a maior, a primeira, uma das primeiras”. Se, como nos disse Simone, a Lagoa do Saco era um celeiro de lideranças, não havia melhor lugar para o princípio da escola.

Os alunos do primeiro ano de funcionamento da Efase ingressaram no quinto ano do Ensino Fundamental. Eram jovens, em grande parte, com mais de 15 anos de idade. Conforme nos diz Antônio Brito: “A primeira ideia, quando a gente aprendeu mesmo o que era escola família agrícola, era pegar aqueles alunos que estudaram até a quarta série, mas que desistiram, optaram a não continuar porque não tinha como”. Parece-nos, portanto, que ali ocorria uma espécie de reordenamento da relação entre as gerações. Estava-se diante de uma espécie de reajuste naquela ordenação entre as gerações, que parecia inapropriada para o mundo sertanejo.

No dia 13 de março de 1998, os alunos começavam a chegar à Associação Comunitária de Lagoa do Saco, conforme lemos em uma anotação, do mesmo dia, no *Livro de atividades diárias da Efase* daquele ano:

Chegada dos alunos da primeira sessão, do primeiro ano de funcionamento da Efase. Saindo da sede do município as 15:00h em direção a Efase no Povoado de Lagoa do Saco (sede provisória). A noite foi feito apresentação por parte dos alunos, monitores e membros da diretoria da Arefase<sup>34</sup>.

Em pequenos trechos filmados naqueles dias, podemos ver os alunos descendo do ônibus, com suas bolsas, malas e sorrisos, na expectativa do início da nova escola. Eles entram no galpão lateral da associação, alguns deixam suas coisas nos bancos de madeira que dali em diante seria o seu refeitório

---

34 Livro de atividades diárias da Arefase (1998), parte do acervo da Efase.

e começam a se familiarizar com o espaço que os abrigaria no decorrer daquele ano. A inauguração da escola, uma festa com todas as comunidades que estavam construindo aquele sonho, seria no dia seguinte.

Em um estreito corredor, vemos dois alunos esperando próximos a um filtro de barro enquanto outro enche seu copo; um aluno aparece brincando com uma bola de futebol. Os alunos arrumam suas coisas em um quarto com beliches. Em seguida, todos estão à mesa comendo cuscuz enquanto tomam café, servido em garrafas térmicas de cinco litros, azuis, que estão sobre a mesa. Lavam seus copos e pratos em bacias alinhadas cheias de água, e na passagem dos pratos, em cada uma delas, eles vão sendo enxaguados até poderem ser secos, em um procedimento usual para a economia da água. Tudo ali tem um certo frescor do começo.

No dia 14 de março de 1998, às dez horas da manhã, começava a inauguração da Escola Família Agrícola do Sertão. Em meio à estrutura disponível, com a expectativa de agricultores e agricultoras, estudantes reingressariam nos estudos, reunindo as comunidades de Monte Santo (Itapicuru, Muquém, Salgado, Engorda, Lagoa do Pimentel, Pedra do Pepedro, Lagoa Redonda, Marruás, Mandaçaia, Mundo Novo, Massaroca, Barra, Lagoa do Saco, Vieira, Silgueira), de Itiúba (Sítio do Meio), de Cansação (Lagoa dos Patos, Lagoa Grande, Sirigado) e representantes da paróquia de Monte Santo e do sindicato dos trabalhadores rurais.

Na fachada da associação se lê, à esquerda, “Associação Comunitária de Lagoa do Saco”. Tampando-a parcialmente,

acima da grande porta metálica, no dia da inauguração havia uma faixa com os dizeres “Da esperança e da união nasce a Efa do sertão”. Há muita gente dentro do galpão e não poucas, ainda, fora. Entre as cantorias, reconhecemos aquela canção de padre Enoque, citada anteriormente: “Deixe-me viver, deixe-me falar, deixe-me crescer, deixe-me organizar”. Dentro da associação há um caminhão que tem sua carroceria transformada em palco. Os alunos se organizam ali em cima, cada um com uma letra desenhada em papel sulfite fixada em sua roupa, formando as palavras “Escola Família”. Adilson, que naquele momento era um menino muito jovem, lembra-se da festa de inauguração:

Teve uma missa no salão do prédio da Lagoa do Saco. Aquela missa antiga, como a gente costumava frequentar, quando acontecia as idas lá para Canudos, tinha a história de Conselheiro, a passagem de Conselheiro era muito forte. Também aquela missa que quando acontecia era debaixo do umbuzeiro. Lembro que foi em cima de um caminhão dentro do prédio da associação. E aí muitas inscrições, sindicatos, associações, Igreja, muita gente ali da base chegou pra perto e discursou, falou da importância e foi plantada uma semente. Eu lembro que teve até uma participação dos futuros alunos que começavam ali naquele dia para apresentar alguma coisa da nossa localidade, fazendo a responsabilidade de que a gente estaria plantando aquela semente naquele momento. A gente levou o pé de sisal, o pé de umbu, levou um cabrito, representando um bode, levamos uma série de coisas que representava a agricultura

familiar, que representava o sertanejo. E plantamos aquilo ali, dizendo que aqui hoje nasce uma perspectiva diferente, aqui hoje tem um compromisso firmado pra frente.

Há nessa fala a compreensão de que a educação e a ação empreendida por aquelas pessoas são uma espécie de promessa. Talvez não seja possível se aproximar daquilo que é educativo sem tal ideia. De que, ainda que se tenha a consciência das indeterminações que cercam os resultados de um processo educativo, ele sempre aponta em direção a uma perspectiva para o futuro, firmando um *compromisso pra frente*.

Embora o espaço ainda fosse pequeno, contam os primeiros alunos, ele era suficiente para aquela turma, contendo cisterna, terra para realizar os experimentos necessários, viveiro e horta. No pequeno espaço da associação, os alunos conseguiam acesso a uma cozinha e um refeitório. Duas salas transformaram-se em quartos, separando os homens e as mulheres. Samuel, aluno daquela turma, cederia uma casa, transformada em moradia para as monitoras. A Lagoa do Saco, ideal para o início da escola, ainda era insuficiente para as pretensões daqueles agricultores, como nos explica Antônio Brito: “A gente percebeu que a Escola Família tinha que ser criada, tinha que ser estruturada, fora da cidade [...] até porque o aluno tem sua prática, dentro da cidade não tem como fazer a prática da roça, o trabalho da roça”.

Ainda havia problemas adicionais. Monitoras e agricultores fundadores apontavam que o fato de a associação estar junto à comunidade da Lagoa do Saco produzia uma

interação entre alunos e comunidade não ideal para o que almejavam. Nas palavras de Leôncio<sup>35</sup>: “O alunado da quinta série era tudo rapaz e moça, e como eram vizinhos, aquele grupo de rapazes e moças diferentes influi. A comunidade ficou alvoroçada”. A tarefa dos monitores diante daqueles alunos jovens, que as famílias haviam confiado sob sua responsabilidade, tornava-se mais complicada com a proximidade daquela população.

A escola definitiva se instalaria um ano depois, na Lagoa do Pimentel, resolução tomada, como vimos, no fim de 1997, quando as aulas na Lagoa do Saco nem sequer haviam começado. O lugar definido para assentar os alicerces da nova escola era o mesmo local onde havia ocorrido a guerra. No chão árido da caatinga, naquele solo em que sangue havia sido derramado, era tentada uma nova resposta aos conflitos fundiários, um novo *compromisso firmado pra frente*. Nelson ainda nos traz mais uma razão para a construção da escola naquela localidade:

Quando a comunidade do Pimentel doa a área, isso vem assim num sentido muito pacífico porque existe todo um caldo pra isso. Qual é esse caldo? A situação de luta e conflito na terra. A própria paróquia quis doar pra gente uma área, que hoje é praticamente dentro da cidade. Na época tinha um pequeno sitiante aqui, católico, já com a idade avançada, e ele ofereceu uma área próxima aqui. Hoje já

---

35 Leôncio Manoel de Andrade, 54 anos, agricultor da comunidade de Salgado, em entrevista realizada na sede da Aresol, em Monte Santo, no dia 14 de fevereiro de 2017.

é começo das casas populares. O pessoal chamava de “Matinha”, uma área de doze hectares, e a gente recusou enquanto comunidade. “Aqui não serve pra gente”, primeiro porque é cidade, segundo porque qual é a característica comunitária?

Assim, percebe-se que um requisito fundamental que buscavam os fundadores da escola era um local que fosse uma comunidade. Não como era a Lagoa do Saco, uma comunidade muito próxima à cidade e com intensa movimentação nas proximidades de sua associação. Mas um lugar que juntasse uma certa distância da cidade, permitindo a imersão dos alunos na quinzena em que permaneceriam na escola, e que tivesse uma identidade comunitária de luta. Nelson continua:

A terra foi a primeira e não podia deixar de ser ela, que era a mais urgente. E aí ela trouxe um marco de, assim, ocupação. Então a escola também seria um marco. Você deve ter percebido que ali na Lagoa do Pimentel, ali ao lado da escola, tem a roça comunitária. A roça comunitária foi feita lá estrategicamente porque era na entrada do fundo de pasto, então significava o uso da terra. Até hoje ainda é muito comum na cabeça da grande maioria das pessoas, inclusive do Estado, que a terra tem que estar desmatada, porque terra tem que estar produzindo, porque caatinga não é produção, caatinga é fruto de preguiça. Você não trabalha, você não desmata, você não produz. Então quem vem de fora vê a caatinga, “não tem ninguém pra trabalhar”. Então uma das coisas que a comunidade fez foi desmatar a área, trezentas



e oitenta tarefas de área pra dizer: “Nós estamos aqui”. Diz pro fazendeiro, diz pra sociedade, diz pro Estado: nós estamos aqui. E ao lado dessa roça a escola, “nós estamos aqui”. Nós ocupamos a frente, a cabeceira da área, nesse sentido. A porta de entrada.

A escola se faz como um marco de ocupação da terra. Um lugar não produtivo, diverso daquele da lavoura, uma ocupação de outra ordem. Há o símbolo de se colocar na *cabeceira*, na frente do fundo de pasto, fazendo a proteção da área que a circundava. Um marco avesso à violência que ali se instaurava havia muito e avesso à mortalidade dos próprios homens que tombaram naquela terra em virtude dos conflitos agrários. Da mesma maneira, Veronilde aponta essa vinculação da luta da terra, do simbolismo daquela comunidade:

A terra tem que ser sempre um bem coletivo para suprir as necessidades. Aí era fundo de pasto. Se a gente conhecer a história do fundo de pasto [...], é uma história interessante de relação do homem com a terra. Então eles cederam o espaço do fundo de pasto deles, onde foi construída a escola.

A relação não mercantil com a terra é de fundamental importância para aqueles agricultores, como podemos perceber pelo documento de doação das terras à escola pela Associação Comunitária e Agropastoril de Varjão, Terra Livre, do povoado de Lagoa do Mandacaru, no qual há a declaração explícita de que em caso de dissolução da escola aquele terreno voltaria a ser doado para a associação.

Para a construção da sede definitiva da Efase, era necessário que todos os entusiastas da escola se envolvessem. Foi assim que agricultores, sendo eles pais de alunos ou não, os próprios alunos, apoiadores, movimentos sociais da região, reuniam-se aos fins de semana na Lagoa do Pimentel para construir o lugar definitivo da Efase. Durante a semana, muitas vezes, contava-se com pedreiros contratados por algum recurso que porventura viesse da igreja ou das associações. Tal como nos diz Simone, havia financiamentos de algumas entidades, como o projeto Mãos Unidas, da Itália, ou ainda o Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, da Bélgica. Aos fins de semana essa obra era continuada pelos mutirões, como ouvimos de Antônio Brito: “Eu participei, tenho a honra de dizer, graças a Deus, participei do primeiro mutirão. Arranquei o primeiro pé de mato num dia de domingo. A gente levou os alunos para lá para trabalhar pra dizer ‘aqui é que vai ser construída a sede’”.

O começo desses mutirões era uma limpeza da área para receber os alicerces das construções. Era uma caatinga indiferenciada, pertencente ao fundo de pasto da Lagoa do Pimentel e Capivara. O início desses mutirões se daria logo em seguida à fundação da Arefase, em dezembro de 1997. Nas palavras de seu Aderaldo:

Marcamos mutirão para ir para lá. Quando chegamos lá, menino, no meio de uma caatinga, tinha cada pé de pananzeiro! Paramos o carro e toquemos o pau, arrancamos pananzeiro e não podia queimar, tinha de embolar assim e fazer os carreiros assim, que

eu ficava doido. E como é que vai construir as casas no meio de umas panzarias dessas? Trabalhamos o dia todo, fizemos um quadro, era o lugar da sede mesmo, da casa.

Dentro dessa limpeza inicial, um umbuzeiro foi preservado, um símbolo não apenas do sertão baiano, árvore que possui força impressionante no enfrentamento do clima árido, dando sombra a pessoas e animais; mas, a partir de então, símbolo, também, da própria escola, lugar de toda celebração e encontro, o centro simbólico da Efase. Era um trabalho árduo transformar aquele pedaço de chão em uma grande escola. A narração desses esforços lembra as definições que Arendt apresenta da palavra cultura, que, de origem romana, “origina-se de *colere* – cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar – e relaciona-se essencialmente com o trato do homem com a natureza, no sentido do amanhã e da preservação da natureza até que ela se torne adequada à habitação humana” (ARENDDT, 2005, p. 265). Como nos conta Zito:

Foi a limpa da área, depois a cavação do alicerce da primeira sala de aula, a primeira cisterna, que é pra botar água pra construir as outras obras, o refeitório, o outro dormitório. Daí foi construindo de mutirão aos poucos. Lembro que o maior trabalho ali pra gente dos mutirões era encher aquele alicerce dessa altura. Pra encher de carrinho de mão. No lugar da cisterna a gente cavava e já enterrava o alicerce. E a gente saía daqui com a boia fria chamada, a comida já preparada e ia almoçar debaixo do umbuzeiro, a farofa. Então era assim até cobrir a primeira obra

porque ficou já um local mais confortável, com a primeira construção.

Nesses fins de semana, reuniam-se muitas comunidades naquele terreno. Seu Bebel lembra de algumas dessas comunidades que, em todo fim de semana, se encaminhavam para aquela caatinga: Pimentel, Mandacaru, Pedra do Pepedro, Mulungu, Lage da Égua, Lagoa do Saco, Engorda, Muquém, Paredão, Jardim, Itapicuru, Capivara etc. Cada um levava um pouco de alimento, a sua farofa, como dizem os agricultores, e então, nas palavras de seu Olegário<sup>36</sup>, “jogava duro”.

E não eram apenas as casas que se construía dessa maneira ali. A força das comunidades era aproveitada para o plantio. Esses mutirões, de tempos em tempos, retornam à escola, como nos conta Zé do Antônio<sup>37</sup>: “Plantando feijão, milho, horta, aquelas plantas foi tudo em mutirão. O dia de nosso mutirão a gente enchia um carro de gente aqui e ia pra lá com as enxadas, ficava aí na roça, trabalhava até de tardezinha e vinha embora todo mundo”. O mutirão é lembrado pelos agricultores como um espaço muito grande de união, socialização e conversa. Nas palavras de Antônio Brito:

A gente não parava de falar, a gente não parava de conversar. O objetivo do mutirão, não, o objetivo não é simplesmente o avanço do trabalho, da mão

---

36 Olegário Ribeiro, 65 anos, agricultor da Lagoa Grande, um dos fundadores da Efase, e pai de Crispim Ribeiro, em entrevista realizada em sua casa, no dia 17 de fevereiro de 2017.

37 José Mota Santana, 76 anos, agricultor da comunidade do Muquém, fundador da Efase, em entrevista realizada em sua casa, no dia 20 de maio de 2017.

de obra. Muito mais interessante é a conversa, o diálogo, o aconchego, aquela conversa que você passa o dia dialogando uns com os outros.

Era, ao mesmo tempo, momento de construção da nova escola e também de reafirmação daquela relação comunitária em prol da construção da educação dos filhos, às vezes os próprios filhos daqueles agricultores que semanalmente se encontravam nos mutirões, às vezes os *filhos da comunidade*, jovens da comunidade que representavam aquele pequeno povoado nesse sonho de construção de uma outra forma de convivência no e com o semiárido.

A alimentação conjunta, a partir daquilo que cada comunidade trazia para o almoço coletivo, descansando sob a sombra do umbuzeiro, é bastante lembrada pelos trabalhadores da nova escola, como diz dona Edna<sup>38</sup>: “Eu mesma gostava muito, levava comida no dia dos mutirões. Cansamos de matar galinha, pra fazer farofa pra levar pra gente e para os que estavam lá”. A dedicação era de tal modo intensa que os agricultores, por vezes, se esqueciam de seus próprios afazeres em suas propriedades.

Em uma gravação em vídeo, de um mutirão na Lagoa do Pimentel, podemos ver dezenas de pessoas espalhadas pelas construções daquilo que seria a escola. Alguns peneiram a terra, outros assentam telhas, outros cortam madeiras, cavam buracos. Em determinado momento estão todos descansando, sentados, dentro de uma das construções. A câmera passa

---

38 Edna Moreira da Silva, 56 anos, agricultora do povoado de Lagoa Grande, uma das fundadoras da Efase, em entrevista realizada em sua casa, no dia 17 de fevereiro de 2017.

por olhos muito atentos e ouvimos uma fala rápida de alguém contando um caso. Não ouvimos a história, mas os ouvintes gargalham em diversos momentos. Quando a câmera chega finalmente àquela voz que magistralmente encanta todos os presentes, percebemos que é seu Nininho, vinte anos mais novo.

Do ponto de vista dos alunos, os mutirões eram uma continuidade do processo que vivenciavam na escola, ainda na Lagoa do Saco. “Nosso sonho era a sede da gente. O primeiro mutirão que fomos, na primeira sessão que estávamos na escola, a gente foi roçar o caminho pra chegar à sede da escola”, como nos diz Crispim. No domingo, saía um caminhão da Lagoa do Saco com os alunos e monitores para se juntarem às famílias que estavam construindo a escola na Lagoa do Pimentel. Nas palavras de Adilson:

A gente ia lá carregar o barro de dentro do alicerce ou aterrar o alicerce já pronto, também cavar buraco de cisterna, carregar toda a terra. Os alunos faziam mutirão e, às cinco horas da tarde, a gente chegava de volta. A gente fazia aquilo na vontade de ver logo. A gente viu ali o desenho dos primeiros quarto onde a gente ia dormir, sendo levantado, por cada um.

Nesse processo, construiu-se a estrutura básica da escola: o refeitório e a cozinha, uma sala de aula e os dormitórios masculino e feminino. Nesse momento, monitores e monitoras dividiam as moradias com os estudantes. Foi no início de 1999 que os estudantes saíram da Lagoa do Saco e foram para a Lagoa do Pimentel. Dois nascimentos daquela escola que cresceria nas duas décadas seguintes. A força dessa

construção física é compreendida, também, pelos próprios agricultores, em um sentido humano: “A Efase nasceu como um negócio que nos motivou a vida. De tudo o que a gente passava na região, ela foi essa coisa que reconstruiu a gente”. A fala de Crispim indica que aquela construção de tijolos significava também a reconstrução de si mesmos, daquelas comunidades, a mudança da percepção que tinham de si mesmos. Já não se tratava de um lugar excomungado. Já era quase utopia. A escola se fez naquele pedaço de caatinga, no qual se ergueram paredes, salas de aula, lousas, e se fizeram plantios. Aquele pequeno milagre já era uma realidade e dali em diante receberia centenas e centenas de alunos no decorrer das próximas décadas.

O que enfatizamos é que esse trabalho é fruto de muitas mãos. Se olharmos com atenção para essa história, aqui parcialmente descrita, vemos que essa *reconstrução* envolve a luta dos agricultores nas décadas predecessoras nas articulações de resistência na terra, das ações para a conquista de uma autonomia em relação à água, do combate à mortalidade infantil, das ações educacionais que visavam a uma formação mais digna àquela população, um trabalho de base de quatro anos, com conversas às centenas, a doação de um terreno por uma comunidade de fundo de pasto etc. Não se trata, de nenhuma maneira, de um trabalho individual, mas do fruto das mãos de muitos homens e mulheres. É desse modo que compreende Nelson, quase sempre apontado como o protagonista da fundação da Efase, “tudo isso vai moldando um quadro que eu considero que não tem protagonismo [...]. Pra mim existe

todo um contexto, toda uma coisa que traz que isso aconteça nesse caminho”. Adilson compreende da mesma maneira:

De forma que a gente conseguiu visualizar algumas comunidades que teriam alunos com vontade de compor a primeira turma e o trabalho seguro, com representantes das associações, representantes das igrejas, representantes das comunidades, lideranças que juntos iriam dar essa segurança. Ela não começou por uma comunidade, não começou por uma figura sozinha. Houve esse trabalho de dois a três anos de base. E quando ela iniciou, de fato, em 1998, já tinha uma estrutura básica humana pesada, com figuras de várias comunidades e municípios diferentes.

Para Nelson, o que ocorre é uma *acomodação das lutas* preexistentes naquele território, como se a ideia encontrasse abrigo no *caldo* já existente naquelas comunidades e, por isso, recebesse tanto apoio dos agricultores para que se viabilizasse a proposta de uma escola rural. Nelson compreende que há um engajamento coletivo muito intenso, sem o qual não adiantaria uma ou duas pessoas terem boa vontade de iniciar uma proposta dessa monta. Há, em sua visão, um protagonismo difuso, no sentido de que cada um que se engajou na proposta da escola deu o que pôde, o que, em relação à vida dos sertanejos, sua vida familiar, era quase sempre muita coisa. Nesse sentido, seria errôneo, no seu modo de compreender, associar a ação de fundação da escola à ideia de um protagonista. Isso só serviria, como sempre serviu naquela região, para mascarar a ação presente e constante de muitos agricultores, em



boa parte analfabetos. Nelson é profundamente assertivo e se emociona quando nos diz:

O que que é ser protagonista? Eu, que minimamente tenho algum conhecimento, alguma história, que parte da minha vida é isso, ou o agricultor que dá a vida toda, que morreu por ela. De quem que é o protagonismo, de fato? A coisa se inverte, né? De quem o protagonismo é? Sou eu que... ou é o pai que acredita, que bota o filho, que bota o neto, que bota o bisneto. Que tem dois bois e dá um boi pra escola. Quem que é?

Nelson parece se esquivar daquela reivindicação do iniciador que Arendt aponta, na qual “o governante monopoliza [...] a força daqueles sem cujo auxílio ele jamais teria sido capaz de realizar coisa alguma. E assim surge a ilusão de força extraordinária e, com ela, a falácia do homem forte que é poderoso por estar só” (ARENDR, 2017, p. 234). De fato, a ação de fundação da Escola Família Agrícola do Sertão só pôde ser realizada no concerto entre homens e mulheres, agricultores e agricultoras, parte deles analfabetos, militantes das pastorais sociais da Igreja católica, um sem-número de pessoas, com força extenuante e fé de que as coisas pudessem ser de forma diversa naquele sertão. Foram eles, e não apenas uma pessoa, que puderam operar este milagre: a despeito de todas as condições adversas, de a análise das probabilidades indicar que tudo ou permaneceria como sempre esteve ou pioraria, fundaram uma escola no meio da caatinga.

O milagre que compreendemos aqui, na fundação da Escola Família Agrícola do Sertão, é um milagre humano,

o aparecimento do novo, segundo a compreensão Hannah Arendt. Como sabemos, a autora se dedicará ao estudo da *vita activa*, na clássica oposição à vida contemplativa, dividindo-a em *A condição humana* (2017) em três atividades: trabalho, obra e ação. O trabalho é a atividade que concerne à reprodução da vida, ligada ao seu ciclo biológico de produção e consumo; a obra é o que confere a durabilidade ao mundo, seja no que concerne aos artefatos que os homens criam para a sua vida na Terra, como uma cadeira, seja no que concerne à reificação de suas estórias em livros e obras de arte; a ação, “única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria” (ARENDT, 2017, p. 9), está ligada à capacidade humana de criar o novo, idêntica à política e à liberdade. É nesse âmbito que aparecerá o milagre. Em suas palavras:

Prosseguindo na direção da morte, o período de vida do homem arrastaria inevitavelmente todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-lo e iniciar algo novo, uma faculdade inerente à ação que é como um lembrete sempre-presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas para começar (ARENDT, 2017, p. 305).

O automatismo da vida leva todas as coisas, inevitavelmente, para a ruína, a não ser quando a capacidade humana é colocada em ação e interrompe esse processo de esfacelamento e iniciar algo novo. Nesse processo, por meio da ação que o homem pode fazer acontecer algo imprevisível; assim,

“a ação, do ponto de vista dos processos automáticos que aparentemente determinam a trajetória do mundo, parece um milagre” (ARENDR, 2017, p. 305).

Para Arendt, há um ineditismo nas intuições de Jesus de Nazaré a respeito dos *milagres* – ela equipará tal originalidade às intuições de Sócrates a respeito das possibilidades de pensamento – quando o nazareno colocará o milagre ao alcance dos homens (ARENDR, 2017, p. 305). A referência é a passagem na qual um homem traz seu filho a Jesus, dizendo que o levou a seus discípulos e estes não foram capazes de expulsar o demônio que o atormentava. Após a expulsão do demônio, os discípulos querem saber por que não conseguiram expulsá-lo. Jesus diz, no evangelho de Mateus: “Por causa da vossa pouca fé. Assim vos digo: se tiverdes fé como um grão de mostarda, direis a esta montanha: move-te daqui para ali e ela mover-se-á. E nada vos será impossível<sup>39</sup>” (BÍBLIA, N. T., MATEUS, 17, 20).

Ainda para Arendt (2005, p. 216), o que é chamado de *milagre* nos Evangelhos é o produto da fé, que pode ser operado pelos homens e não apenas por entidades divinas. Em outros termos, o milagre desce à Terra. De toda forma, apontará Arendt que, nas passagens nas quais os milagres são efetuados sejam por agentes divinos sejam por homens, eles são sempre “interrupções de uma série qualquer de acontecimentos, de algum processo automático, em cujo contexto constituam o absolutamente inesperado” (ARENDR, 2017, p. 217).

---

39 Utilizamos, aqui, a tradução de Frederico Lourenço, publicada pela Companhia das Letras, em *Bíblia: novo testamento, os quatro evangelhos* (2017).

O que permite o milagre, ou, em outras palavras, o aparecimento do novo, é a capacidade do homem de agir, sua capacidade em “realizar o infinitamente improvável” (ARENDT, 2017, p. 220). Essa possibilidade se deve ao fato de que “a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo” (ARENDT, 2017, p. 220). A faculdade da ação se radica, portanto, dirá Arendt, na natalidade, e daí provém o “milagre que salva o mundo [...] de sua ruína normal” (ARENDT, 2017, p. 306). Podemos esperar que essa ruína natural do mundo seja interrompida por um novo começo em virtude de que cada nascimento traz a este mundo alguém absolutamente novo. A ação será, portanto, em suas palavras, “a única faculdade humana operadora-de-milagres” (ARENDT, 2017, p. 305). Nas palavras de Arendt:

Só a plena experiência dessa capacidade pode conferir aos assuntos humanos fé e esperança [...]. É essa fé e essa esperança no mundo que encontra sua expressão talvez mais gloriosa e mais sucinta nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciaram sua “boa-nova”: “Nasceu uma criança entre nós” (ARENDT, 2017, p. 306).

Sem considerar o homem, como diz Arendt (2005, p. 220), “as possibilidades de que o amanhã seja como o hoje são sempre esmagadoras”. Essa continuidade rumo ao desastre, à ruína, é o que nos parece ser o mais normal, o curso natural das coisas. Mas, com o homem, “com quanto mais força penderem os pratos da balança em favor do desastre, mais miraculoso parecerá o ato que resulta na liberdade” (ARENDT,

2005, p. 220). Nessa dimensão, a dos assuntos humanos, quem realiza os milagres são os homens “que, por terem recebido o dúplice dom da liberdade e da ação, podem estabelecer uma realidade que lhes pertence de direito” (ARENDT, 2005, p. 220). Foi o que fizeram esses agricultores e agricultoras de Monte Santo.

### 2.3 A memória da ação

As estórias no pensamento de Hannah Arendt possuem um papel fundamental. Elas são compreendidas, como nos lembra Kristeva (2001, p. 25), como a “memória de uma ação”. Rememorar uma história, contar uma estória, parece ser um lembrete, algo a estar sempre presente, de que o homem pode interromper o fluxo contínuo da existência, que segue no automatismo em direção à ruína, e começar algo novo. Usando os termos da seção anterior, contar uma história é relembrar que o homem pode operar milagres.

Enquanto as narrações de seu Nininho se emendavam umas às outras, sua casa foi se enchendo de filhos e netos, que entravam e saíam a todo instante. Em determinado momento da conversa, seu Nininho resolve nos mostrar algo. Desaparece rumo a um dos quartos e, quando regressa, traz uma arma. Vinte e dois anos depois, naquelas terras onde ocorreu o conflito na Lagoa do Pimentel, no mesmo terreno que anos depois se ergueriam os prédios da Efase, seu Nininho encontrara uma espingarda, atribuída a um dos pistoleiros contratados para matar os agricultores. Ele resolve recolher a peça.

Aí eu botei essa coronha, mas não presta pra atirar nada, não, a ferrugem já comeu. Com vinte e dois anos não tinha mais coronha, não tinha mais nada. Achei lá na escola, lá depois daquela volta ali, na mata. Olha esta espingarda, era do pistoleiro, olha, era um rifle, aí, num mais nada eu peguei e mandei ele botar a coronha, mas a ferrugem já tinha comido, e aí ficou aqui um símbolo da guerra, é uma lembrança. Ah, pois, aí fui eu que botei essa coronha, como símbolo da guerra, da luta.

Salvou, portanto, a arma da deterioração natural que estava sofrendo, retirando-a da natureza e precisando restaurá-la, limpá-la, fazê-la de novo um objeto, agora completamente inútil, “não presta pra atirar nada, não”, para que ele permanecesse no mundo: “que é pra quando eu morrer, meu filhos dizer, ‘olha o que o pai deixou de símbolo da guerra’. Tá com cem anos e ela guardada aí. Ela não atira mais, ferrugem já comeu toda aí. Aqui é pra contar história da guerra”. Seu Nininho não se diz artista, muito menos professor, mas seu gesto é justamente daqueles que se preocupam com a continuidade do mundo, daqueles que, entendendo sua perecibilidade na Terra, resolvem salvar um objeto que, em seu caso, contém uma história. Não à toa, o agricultor foi um dos fundadores da Efase. Legar uma história, e seu objeto, é legar a possibilidade de os novos adentrarem naquele mundo e poderem se reconciliar, mesmo que provisória e constantemente, com ele.

A “atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade” (ARENDDT, 1993, p. 39), reconciliando-nos com ela,

de modo a nos *sentirmos em casa no mundo*, é chamada por Arendt de “compreensão”. Compreender permite a nós, inicialmente estranhos a um mundo comum que nos precede e nos sucederá, “aprender a lidar com o que irrevogavelmente passou e reconciliar-se com o que inevitavelmente existe” (ARENDDT, 1993, p. 52). Essa atividade resulta na possibilidade de atribuição de um significado tanto ao que fazemos quanto àquilo de que padecemos.

Aquela espingarda, portanto, significa muito mais do que um objeto salvo da deterioração do tempo; ela significa, sobretudo, a capacidade que histórias têm de permitir que nos reconciliemos com o mundo que nos antecede. Significa toda a luta de resistência naquele sertão e a possibilidade de os novos compreenderem o mundo a partir daquele objeto, salvo da ruína do tempo, e das histórias que o acompanham.

Trata-se do gesto fundamental da educação em um mundo em crise. Nas palavras de Carvalho (2015, p. 73), que recorre à metáfora de Arendt, podemos sempre “olhar de um novo ponto de vista o legado simbólico de que somos tributários e nele ‘pescar pérolas’ cristalizadas no oceano passado das tradições [...] e oferecê-las como uma herança possível aos novos habitantes do mundo”. Seu Nininho, agricultor analfabeto, sabe perfeitamente dos esforços que se deve fazer para que continuemos a habitar um mundo comum.

A sua pérola, a espingarda restaurada, é o que ele oferece ao mundo. Mas não só. Seu Nininho oferece com suas histórias não apenas a rememoração da guerra que se deu e do sangue derramado naquele pedaço de chão, mas também a afirmação da natalidade no concerto de homens e mulheres

para fundarem uma escola. A escola, que seu Nininho ajudou a construir, é um celeiro de histórias, o lugar no qual a rememoração da ação daqueles agricultores que, a despeito de tudo, criaram o novo, pode encontrar ouvidos atentos em alguma roda de conversa, em alguma contação de histórias, relembando que “com quanto mais força penderem os pratos da balança em favor do desastre, mais miraculoso parecerá o ato que resulta na liberdade” (ARENDR, 2005, p. 220). Um lembrete, como diz Arendt, de que os homens, “embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas para começar” (ARENDR, 2017, p. 305).

Um jegue chega até à casa, quase adentrando onde estávamos, e interrompe as histórias que ouvíamos de seu Nininho. O agricultor comenta conosco que o animal veio atrás de água. Perguntamos, em tom de brincadeira, se é aquele mesmo jegue do enfrentamento com o lobisomem. Seu Nininho gargalha, diz que não, que aquele era outro, morreu faz tempo. É a deixa para que nós nos encaminheemos para fora da casa, onde o animal se acerca de seu Nininho, que lhe começa a aprontar água. Nos despedimos, com seu Nininho fazendo piadas a respeito de sua própria altura; ele, um homem baixo, dizendo ser o maior homem daquele sertão. Depois daquelas histórias, eu poderia assegurar, sem ironias, que, de fato, seu Nininho era um dos grandes homens daquele pedaço de chão. Um grande que, ao se encontrar com outros grandes, naquele concerto difícil da caatinga, nos mostrava que os milagres acontecem: aqueles agricultores fundaram uma escola.

Na volta à Efase, ainda cedo para o café, improvisamos nossa alimentação com o que sobrava do almoço, na cozinha



vazia da escola. Os estudantes estavam todos dentro das salas de aulas, duas centenas de crianças e jovens naquele pedaço de caatinga que, há vinte anos, eram apenas tarefas de caatinga, e que agora, me lembrava da fala de Adilson, era a própria utopia. Olhava ao redor pensando insistentemente nas histórias de seu Nininho, na imagem dele aterrando o facão no chão para trazer o lobisomem da esfera do transcendental para o lugar dos homens. Era a ação dos homens interrompendo o lugar excomungado que se dirigia às ruínas e erguendo, entre sangue, fome, sede e séculos de opressão desmedida, uma simples escola. Começava a compreender a força das palavras de Crispim de que aquilo ali era “essa coisa que reconstruiu a gente”.

3.

### “A indispensável ordenação entre as gerações”

O inferno não são os outros, pequena Halla. Eles são o paraíso, porque um homem sozinho é apenas um animal. A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti. Ser-se pessoa implica a tua mãe, as nossas pessoas, um desconhecido ou a sua expectativa. Sem ninguém no presente nem no futuro, o indivíduo pensa tão sem razão quanto pensam os peixes. Dura pelo engenho que tiver e perece como um atributo indiferenciado do planeta. Perece como uma coisa qualquer.

[VALTER HUGO MÃE, *A desumanização*]

CAMINHAVA, NO DIA 16 de fevereiro de 2017, da sede da Aresol, que fica na parte baixa da cidade de Monte Santo, onde estava hospedado, e junto ao sol quente subia com a serra de Santa Cruz no horizonte. Ia em direção à Monte Sabores, loja solidária fomentada pela Aresol para a comercialização de produtos de seus agricultores associados, com a incumbência de levar quatro quilos de polpa de umbu maduro para que Antônio Brito – que entrevistaria ainda naquela manhã – os levasse ao assentamento Nova Vida. O ônibus para Cansação saiu às dez horas da manhã. A orientação que me deram foi descer próximo à igreja, distante um ou dois quarteirões do sindicato dos trabalhadores rurais, onde encontraria o agricultor. Antônio Brito me esperava sentado em uma cadeira na entrada do sindicato. Depois de nos cumprimentarmos, e de ele me oferecer água e café, subimos para conversar no salão do prédio. Separados por uma pequena mesa, escutava o agricultor emendar muitas histórias bonitas, explicações e reflexões a respeito da fundação da Efase.

Ao terminarmos a conversa, Antônio Brito me orientou a respeito da melhor maneira de sair dali, Cansação, e chegar à Escola Família Agrícola de Itiúba (Efai), no município vizinho, onde eu conversaria com pessoas que foram alunas da primeira turma da Efase. Depois de caminhar comigo um quarteirão, em uma praça me indicou outra, que dali não podíamos ver, na qual eu pegaria uma van em direção a Itiúba e deveria descer na *Ponta da banca*. O transporte se transformou em uma praça móvel, as pessoas conversavam efusivamente, ainda que, a princípio, não se conhecessem. Com duas perguntas, “de onde você é?” e “filho de quem?”, mapeavam-se

entre si e então produziam uma série de referências cruzadas que ensejavam todo tipo de assunto. Eu, estrangeiro, rapidamente fui nomeado de “galego” e, a despeito da minha casmurrice, era inevitavelmente inserido nas conversas.

Quando desci na *Ponta da banca*, o lugar descrito por Antônio Brito se mostrava muito diferente daquilo que eu havia imaginado. Há sempre uma distância entre a indicação dada e o reconhecimento do lugar; quando recebemos as referências, produzimos imagens mentais e há toda uma readequação *in loco* para aproximar aquelas indicações daquilo que encontramos. Tratava-se de um bar que parecia, naquele momento, desativado, e em seu alpendre frontal havia cinco mototaxistas. A viagem dali até a Efai, por entre estradas de terra, custou cinco minutos e dois reais.

A escola de Itiúba parecia uma versão menor da Efase, de clima muito caseiro e acolhedor. As crianças que estavam fora da sala me olhavam com espanto. Algumas riam e pareciam se perguntar do que se tratava a minha presença. Na casa dos monitores, fui recebido por Rita, monitora da escola e ex-aluna da Efase. Ela estava com uma criança de colo, com pouco mais de 1 ano e com muita simpatia, chamada Sofia. Enquanto eu olhava para a pequena criança, muito querida por ali, mentalmente fazia um conjunto cruzado de relações entre a palavra grega, a ideia de escola e aquele universo rural. Pouco depois chegou Adelson, aluno da primeira turma da Efase, e também monitor da Efai; mais algum tempo, e Crispim, outro aluno da primeira turma e agora coordenador daquela escola, estaria conosco.

Durante a conversa com Adelson, um senhor de boné adentra a casa dos monitores. Adelson me indica de quem se trata: “Esse aqui é um dos fundadores da associação da Lagoa dos Patos. É Aderaldo. Era quem sempre tocava as coisas da comunidade. Pai de aluno também, tem a história da escola desde o início, vê se não tem o nome dele aí”. Adelson perguntava a respeito de um caderno de anotações que me acompanhava durante as viagens e que continha uma lista de pessoas que Nelson e Luís<sup>1</sup> haviam me indicado para encontrar, espécie de mapa das histórias da fundação da Efase, mas que, naquele momento, ainda era apenas uma lista de nomes. “Sim, aqui, Aderaldo – Morada Nova”, era a anotação que eu tinha, indicando o assentamento no qual morava o agricultor. Seu Aderaldo sorriu: “Eu tô lá, pra o que eu souber lhe contar. O primeiro pau que foi arrancado lá naquela escola foi nós”. Eu prontamente pedi que contasse. Ele então: “Você indo lá, você me encontra. Pra eu te contar a história”. Eu disse que sim, veria com meus anfitriões, mas com certeza daria um jeito para chegar à sua casa. Ele se despediu e a conversa com Adelson continuou.

Quando já escurecia, Crispim chegou e me levou até o assentamento, na casa de seu Aderaldo. Já sabendo de meu intento a respeito da fundação da Efase, o agricultor havia separado fotografias antigas e começamos a conversa olhando para elas. Ele queria me mostrar os *dois Nelson*, o padre Nelson Nicolau e o Nelson Lopes de Jesus. Sentados em um

---

1 Luís Costa Oliveira, coordenador do Centro Público de Economia Solidária (Cesol) de Monte Santo, gerido pela Associação Regional dos Grupos Solidários de Geração de Renda.

sofá com uma capa de tecido azul, escutava atento as descrições que seu Aderaldo tecia das memórias que cada fotografia fazia adentrar no pequeno cômodo; sua filha sentada no chão da sala selecionava as que acreditava estar no escopo daquele assunto; sua mãe, em uma cadeira à nossa direita, um pouco mais distante, apontava um ou outro assunto em nossa conversa. Em alguns momentos elas acrescentavam, fornecendo algum detalhe ou corrigindo alguma informação a respeito dos eventos que precediam a fundação da escola.

“Como é que essa escola começou, seu Aderaldo?” Em resposta a essa pergunta ouvimos a narração do agricultor do município de Cansanção (BA), um dos fundadores da Efase, iniciando-se pela história da perfuração de um poço que servia sua comunidade:

O açude tava secando e aí só ouvia o povo na rádio Caraíba avisando “se não chover nos quinze dias a água não presta, o peixe vai morrer todo e vai enfebrar a água”. Essa região todinha bebia daí. Ninguém sabia o que fazer da vida, [...] o pessoal do governo botaram na cabeça do povo que aqui não existia água debaixo da terra, que não tinha água. Era um Nordeste que aqui tinha que ir embora todo mundo pra só ficar o vento ventando, porque não tinha solução. Aí um senhor, já falecido, conversando comigo um tempo aí, me falou que na época de uma seca, de uma baixada que tinha lá, diz que ele achou na hora de meio-dia umas cabras debaixo de um incó, lambendo a terra e berrando de sede. Lambendo a terra como quem tinha água ali perto. Quando foi

sábado chegou uma freira aqui que tinha o dom de marcar a água. Mas antes de chegarmos na moita do incó ela achou uma água logo num pé de juazeiro, disse “7 metros de fundura vocês têm água”. Aí nós também paremos por ali e ele pegou e marquemos o lugar. Era no picarete. Nós começamos a cavar e chegou numa rocha que não tinha jeito, era uma rocha dura de um jeito que não descia. Fui atrás de um rapaz que ele furava a pedra com a broca e atirava. Era acostumado a fazer isso. O cabra veio... A rocha era tão brava, tão dura, que o tiro saía pela boca, do jeito que carregava não quebrava um pedaço.

Enquanto ouvia seu Aderaldo<sup>2</sup>, me perguntava o que a história da perfuração de um poço, de todo modo distante da Efase, tinha a ver com aquele ato de fundação da escola. Seu Aderaldo dizia que era importante situar aquele acontecimento no arco das ações relacionadas à água, à luta pela terra, à busca por uma educação mais digna. Não parecia despropositada a escolha desse início e parecia que havia ali mais do que simplesmente a intenção de nos informar a respeito das condições de vida no sertão da Bahia. A reiteração de signos que remetiam a uma ideia de busca, de indicação, de mapeamento, de orientação, e a busca por encontrar água pareciam se desenrolar em uma metáfora potente para compreender, não apenas a fundação da escola, mas a educação em tempos de crise.

A escassez da água, enfatizada pela autoridade instituída, *o pessoal do governo* – que, ainda que alheio àquele lugar,

---

2 Aderaldo Carneiro da Silva, 60 anos, de Morada Nova, em Cansanção (BA), em entrevista realizada em sua casa, no dia 16 de fevereiro de 2017.

asseverava que ali nada havia —, é respondida, com ênfase, pelos agricultores: há água no sertão. Porém, se, superficialmente, vê-se apenas o árido solo da caatinga, onde encontrá-la? Seu Aderaldo nos conta de duas indicações: a primeira, recebida de um morador que, no momento de maior sol, ao meio-dia, percebe que há cabras debaixo de um incó lambendo a terra, como se buscando alcançar a água que porventura estivesse ali embaixo; a segunda, de uma freira que tinha o dom de marcar a água, segurando com as palmas das mãos, viradas para cima, a forquilha de um arbusto que aponta pra cima e que, enquanto caminhava a forquilha, a despeito da sua vontade, dizia, enverga ao chão, apontando como uma seta, em um local exato na terra. Ali se deve cavar um poço: havia água.

Ao começar a história da fundação de uma escola em um lugar, como vimos, alijado de direitos básicos, com precária oferta educacional e pouca possibilidade de sonhar um futuro melhor, por meio da narração da perfuração de um poço, seu Aderaldo oferece-nos uma metáfora que, aproveitando do seu campo semântico, continha muitos veios. Em um mundo em que há água, mas no qual ela não esteja visível, é preciso alguma indicação, orientação, mapa, algum modo de, a despeito das precárias condições, encontrá-la. O mundo no qual os caminhos a seguir não estão dados de antemão pela autoridade do passado, ou seja, pela tradição, deixa a educação em apuros, pois esta necessita de um olhar generoso diante daquilo que nos sucedeu para que possamos apresentá-lo aos novos que aqui chegam. Olhar para o passado com os olhos turvos do presente parece se coadunar com o gesto de buscar



na caatinga algum sinal que indique o melhor lugar para a perfuração de um poço.

### 3.1 “Foram eles que viram primeiro”

No pensamento de Hannah Arendt, a tradição compreende uma atitude em relação ao passado que selecionaria, nomearia, transmitiria e preservaria algo entre as gerações (ARENDR, 2005, p. 31). Nesses quatro verbos utilizados pela autora, podemos perceber o amplo espectro do conceito que, a despeito do rompimento do fio da tradição, ainda marca o modo como nos relacionamos com o passado.

A tradição consiste em *selecionar*, no emaranhado do passado, histórias, eventos, obras, objetos que de algum modo dizem respeito ao que nos é comum, ao que se afigura como um legado necessário que partilhamos com os contemporâneos e antepassados. Entre aquilo que é erigido no mundo, é preciso escolher, a partir de determinada atribuição de valor, o que deve permanecer entre os homens no intercurso das gerações. Trata-se de uma *nomeação*, o estabelecimento de uma cartografia do passado onde se poderiam encontrar elementos que conferissem inteligibilidade ao presente.

Tal intento perderia sua razão de ser não fosse a sua *transmissão*, ideia presente na própria etimologia da palavra tradição (do latim *traditio*). Originada na atitude romana de “considerar o passado *qua* passado como um modelo”, ou seja, em olhar os antepassados como “exemplos de conduta para seus descendentes” (ARENDR, 2005, p. 244), a tradição confere autoridade ao passado. As condições de possibilidade dessa

transmissão passam pela existência de um mundo comum, de tal modo que a relação com o passado sempre pressupõe um vínculo com os outros, unidos ao que Almeida chamou de uma “comunidade de sucessores” (ALMEIDA, 2011).

Para que haja essa sucessão, é fundamental o estabelecimento de uma memória coletiva urdida na *preservação* dos objetos e histórias que compõem o tesouro humano a ser legado para as futuras gerações. De nada adiantaria escolher e nomear o tesouro humano se ele não pudesse durar mais do que a vida de um homem; pois, dessa maneira, ele não poderia ser transmitido. É por isso que a capacidade de *preservar* está no cerne da tradição e tem na faculdade da memória aliada indispensável.

A preservação não apenas permite alguma continuidade, mesmo que precária, entre as gerações, mas, enquanto memória, é ela que confere profundidade aos homens (ARENDR, 2005, p. 131). A questão que imediatamente se impõe é a respeito do perigo de perda da profundidade humana em um contexto de rompimento do fio da tradição. Exemplificada pelos romanos, a tradição era uma espécie de “fio condutor através do passado e a cadeia à qual cada nova geração, intencionalmente ou não, ligava-se em sua compreensão do mundo e em sua própria experiência” (ARENDR, 2005, p. 53). Para Arendt, se com autores como Kierkegaard, Marx e Nietzsche podemos ver o fim da tradição – já que foram “eles os primeiros a ousar pensar sem a orientação de nenhuma autoridade, de qualquer espécie que fosse” (ARENDR, 2005, p. 56) –, com a ascensão do totalitarismo a ruptura é completa. Esse “fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios

do passado” (ARENDT, 2005, p. 130) se rompeu, fazendo com que tenhamos “de descobrir o passado por nós mesmos” (ARENDT, 2005, p. 257).

Tal fio não pode ser reconstituído (uma tentativa desse porte, como nos lembra Arendt, nos faria incorrer em um reacionarismo perigoso), tampouco podemos prescindir da relação com o passado. Cabe-nos, portanto, arriscar nos mover, como enuncia Arendt, na brecha entre passado e futuro, relação própria do campo do pensamento, mas que sem o fio da tradição passa a configurar a própria experiência do homem no mundo (ARENDT, 2005, p. 40). Essa forma de se relacionar com o passado, sem a segurança de sua autoridade, é nomeada por Arendt de *Denken ohne Geländer*: “Isto é, quando se sobe ou desce uma escada há sempre o corrimão para apoio. Bem, este corrimão desapareceu. Assim é como eu me vejo. E ‘pensar sem corrimão’ é, na verdade, o que eu tento fazer” (ARENDT, 2010b, p. 98). Esse andar inseguro pelo passado pode ser encarado como potencialidade, no sentido de que sem a coerção da tradição é possível que o passado “se abraisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir” (ARENDT, 2005, p. 130).

É claro que, em tal contexto, a educação, campo fortemente marcado pela relação com o passado, se vê em dificuldades. Arendt, em seu ensaio “A crise na educação”, é enfática a esse respeito: “É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo

passado” (2005, p. 243). Porém, ressalta Arendt, é importante ter em mente que, ao passo que a crise “dilacera fachadas e oblitera preconceitos”, ela também nos permite “explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu” (ARENDT, 2005, p. 223). Um mundo em ruínas permite que possamos ver mais claramente as bases nas quais ele se assentava.

Perdemos as respostas, continua Arendt, “em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originalmente eles constituíam respostas a questões. Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos” (ARENDT, 2005, p. 223). A educação, em diapasão arendtiano, enquanto a introdução dos novos em um mundo que os precede e os sucederá, possuindo importância fundamental na continuidade desse mundo comum, precisa ser pensada em suas bases. Nas palavras da autora:

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade (ARENDT, 2005, p. 239).

A educação, fundamentando-se nessa mediação entre o velho e o novo, tem, na escola, uma instituição privilegiada para esse intento. Como vimos, em Monte Santo, a difícil

situação educacional fazia com que os estudantes tivessem um destino quase sempre idêntico: com sorte cursavam o que seriam os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas dos povoados ao redor da área urbana do município. Comumente eram locais improvisados: centros comunitários, casas de farinha, casa de professores (quase sempre leigos) ou embaixo de um pé de umbuzeiro. Entre as escolas improvisadas dos povoados e o transporte precário e demorado à sede do município, muitos desistiam dos estudos precocemente. O trabalho na roça também dificultava a participação assídua na escola; aqueles que não permaneciam no trabalho rural, continuando criações e plantações de seus pais, quase sempre se deslocavam, em busca de emprego, para os grandes centros.

Havia, nesse momento, o heroico trabalho desenvolvido por professores leigos na região, como vimos no primeiro capítulo, dando o exemplo do trabalho de seu Zé do Antônio. O professor, que já havia passado alguns anos em São Paulo, trabalhando na Nitro Química e morando em São Miguel, quando volta a Monte Santo começa a lecionar, contratado pela prefeitura como professor leigo na comunidade de Saco Fundo. De segunda a sábado, Zé do Antônio andava do Muquém ao Saco Fundo quatro quilômetros para dar aulas.

A precariedade nos pagamentos da prefeitura aos professores leigos, com atrasos constantes e num montante que inviabiliza a continuidade do trabalho, faz com que Zé do Antônio saia e passe a dar aulas particulares. Naquele contexto, isso não significava atender alunos individualmente, como poderíamos supor. Ao contrário, transformava-se um cômodo de sua casa em sala de aula, recebendo grupos de dez, quinze alunos, de

idades variadas, pagos com pouquíssimo dinheiro, muitas vezes comida, às vezes nada. Com alguma imaginação configurava-se o lugar: uma sala pequena, quase sempre com paredes de madeira, chão de terra batida, uma mesa, que não acomodava todos os alunos, e um quadro-negro pequeno pendurado em uma das paredes. Não era incomum que alunos desacreditados, egressos da escola pública na sede do município, fossem acolhidos na pequena sala de Zé do Antônio<sup>3</sup>.

No Saco Fundo tinha um que já tinha frequentado as escolas tudo e não tinha futuro. Aí o pai me falou:

– Meu menino vai, mas ele não vai aprender, não.

– Aprende.

– Será que aprende?

– Aprende.

Fiz o meu, botamos mais ele, “senta aqui”, fui ensinando, ensinando, ensinando. Aí hoje ele é danado de desenvolvido. Não tinha futuro, não aprendia, não. O pai me disse:

– Você vai tentar, mas ele não vai aprender, não.

Eu dizia:

– Aprende, aprende. É questão de tempo, de paciência e amor.

Seu Zé do Antônio encarna, nesse papel de professor, uma confiança no futuro, ainda que, a princípio, desacreditado pelo pai da criança. Enquanto este diz que o filho não tem

---

3 José Mota Santana, 76 anos, agricultor da comunidade do Muquém, fundador da Efase, em entrevista realizada em sua casa, no dia 20 de maio de 2017.

futuro, aquele enfatiza que sim, tem futuro, é apenas uma questão de *tempo, paciência e amor*. Do ponto de vista do professor, trata-se de arrogar para si a responsabilidade de se embrenhar nos escombros do passado e recolher algo a oferecer aos alunos, confiando que aquilo possibilitará alguma continuidade, um futuro. Do ponto de vista do aluno, é como se o professor tateasse o próprio futuro e indicasse os caminhos, como nos diz Adilson<sup>4</sup>:

José de Santana [*Zé do Antônio*] foi o primeiro educador de lá, do tempo do ABC. Os irmãos mais velhos estudaram com o seu Zé, que também era um catequista na comunidade. Ele aderiu à proposta [*da Efase*] e nos ajudou, de certa forma, mandando, dando nosso nome pra ir participar de algum encontro que acontecia, levando o pessoal para fazer um seminário lá dentro da comunidade, um dia de conversa, levando a gente para visitar outras escolas. Assim a gente foi se aproximando, mas essas figuras foram bastante importantes para a gente compreender a coisa. Que a gente era muito imaturo ainda também para pensar. Foram eles que viram primeiro.

Os mais velhos tinham a compreensão que os jovens, ainda imaturos, não tinham. E, portanto, são eles que tomam a iniciativa para enfrentar aquela ruptura entre as gerações, marcada fortemente pelo processo migratório dos jovens. A experiência escolar antes da fundação da Efase fazia com que

---

4 Adilson da Mota Santana, 37 anos, da comunidade de Muquém, em Monte Santo (BA), em entrevista realizada na sede da Aresol, no dia 13 de fevereiro de 2017.

os alunos, na expressão certa de seu Olegário<sup>5</sup>, *se alonjassem*. Essa adjetivação daquele processo escolar abarca dois sentidos: o de que aquela formação impulsionava os estudantes a migrar para os grandes centros urbanos; e o de que aquela formação afastava os estudantes do trabalho na roça e, conseqüentemente, daquele modo de vida rural. Diante daquela comunidade sem sucessores, na qual a relação entre as gerações estava fortemente abalada, a responsabilidade pelo mundo comum significou a ação de fundação de uma escola. É assim que compreendemos a fala de Antônio Brito<sup>6</sup>: “É uma educação que veio a dizer que o sertanejo não precisa de se mudar para poder se manter, aqui no Nordeste é possível”. É como se dissessem, em outras palavras, que para permanecer juntos era necessária a instituição de um espaço-tempo separado, que desse conta do rearranjo entre as gerações, colocando velhos e novos sobre bases diferentes daquelas que tinham sido marcadas pela luta pela sobrevivência e constante migração.

É preciso lembrar, com Carvalho (2015, p. 62), que a educação “implica um vínculo com a *temporalidade* do mundo humano”, sendo justamente nesse intercâmbio entre gerações que “emerge uma ligação temporal capaz de dar algum grau de durabilidade ao mundo comum” (CARVALHO, 2015, p. 64). A noção de geração aqui é importante, no sentido apontado por Carvalho, de que nela estaria implicada a “possibilidade de transmissão e apropriação de um legado material

---

5 Olegário Ribeiro, 65 anos, morador da Lagoa Grande, um dos agricultores fundadores da Efase, em entrevista realizada em sua casa, no dia 17 de fevereiro de 2017.

6 Depoimento de Antônio Brito, em entrevista realizada na sede dos Trabalhadores Rurais de Cansação, no dia 16 de fevereiro de 2017.



e simbólico” (CARVALHO, 2015, p. 67). A escola seria um lugar de tensão entre os tempos, constituída na assimetria entre as gerações, com vistas à criação de bases para esses tempos, dos velhos e dos novos, que, a despeito de sua diversidade, intencionam habitar o mesmo mundo comum. Como nos lembra Bárcena (2006, p. 223):

A temporalidade é a trama do empreendimento educativo, pois, como a cultura, a educação repousa na existência de um mundo comum que resulta da pluralidade dos homens, porém, sobretudo, das gerações [...] Origem, condição e fim da educação remetem à sua dimensão temporal.

Essa dimensão temporal responde, pois, à possibilidade de, a despeito desses tempos desencontrados entre aqueles que aqui se encontram e os que acabaram de chegar, se constituir um mundo comum. Ainda que tenhamos chegado a esse lugar em momentos diversos, que nos precede e nos sucederá, é necessário buscar pontos de encontro. O problema é como encontrá-los diante do “desaparecimento do senso comum nos dias atuais”, como diz Arendt (2005, p. 227). Em nosso precário mundo comum contemporâneo, a escola é notadamente afetada, pois é nela que “a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez”, sendo esta a “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 2005, p. 238).

Ao buscarmos responder à questão da precariedade da permanência com a fundação de uma escola, aqueles agricultores

tocaram no cerne do que é a educação. Não se tratava apenas das possibilidades de permanência no sertão, mas da instituição de um novo comum, a fim de partilhá-lo, no tempo, com os novos. A escola representava assim uma nova instância naquela caatinga, que levava a permanência, nos parece, a um outro *status*. Embora parte daqueles esforços de fundação tenha se originado dessa circunstância, não pareciam se esgotar tão somente na constituição de melhores condições de manutenção daquela vida na roça. O *permanecer juntos* que aqueles agricultores instauraram na fundação da escola tratava-se, sobretudo, da partilha de uma temporalidade junto aos antepassados e aos sucessores, a instituição de um lugar no qual isso pudesse ocorrer. Conscientes de que é a educação a única “forma de enfrentarmos a lacuna do esquecimento eventualmente interposta entre o passado e o futuro” (BRAYNER, 2015, p. 132), aqueles agricultores perceberam que, naquele contexto, a instituição de um mundo comum se daria pelos esforços de fundação de uma escola.

A seu modo, compreenderam: “a essência da atividade educativa – o fato de que o mundo recebe o influxo contínuo de seres *novos* que nele devem ser iniciados – implica uma profunda *responsabilidade política* em relação à sua durabilidade” (CARVALHO, 2018, p. 264, grifos do autor). A ideia arendtiana – de que na educação a “responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDT, 2005, p. 239) – ganha contornos nítidos neste gesto de fundação. Subsiste ali a encarnação da recusa de não expulsar crianças e jovens daquele lugar, preparando-os “para a tarefa de renovar

um mundo comum” (ARENDR, 2005, p. 247). Nas palavras de Glória<sup>7</sup>:

[A escola] discute o mundo. Não é só pra plantar ali na terra quando chove, feijão, milho, mandioca. A gente leva ele para o mundo também. Eles adquirem uma facilidade de escrever, de ver, de se expressar, de ver o mundo, de discutir as coisas, de discutir a política. Além do mais a gente insere eles em todos os espaços da sociedade.

Aqui, na formação dos alunos da Efase, sobrevivência e inserção no mundo compõem um universo que se conjuga. A preocupação não se restringe à continuidade da vida, mas abrange a instituição e a continuidade de um mundo compartilhado: o movimento de fundação da Efase, que poderia parecer surpreendente ao nos darmos conta de que, em grande parte, essa ação foi realizada por um conjunto expressivo de agricultores analfabetos ou com pouquíssima escolarização, transcendendo a utilidade individual que a escola poderia ter, como escutamos de seu Leôncio<sup>8</sup>, um dos fundadores da Efase:

Pra mim, quando fui pra São Paulo, um dos sonhos meus é se eu tivesse podido estudar. Talvez até nem muito, mas mais um pouco, ter feito um [Ensino] Médio. Então aquilo ficou preso em mim. Quando a escola começou foi logo que minha filha mais velha

---

7 Maria da Glória Cardoso, 64 anos, professora aposentada, fez parte das pastorais sociais de Monte Santo, em depoimento realizado em sua casa, no dia 7 de fevereiro de 2018.

8 Leôncio Manoel de Andrade, 54 anos, agricultor da comunidade de Salgado, em entrevista realizada na sede da Aresol, em Monte Santo, no dia 14 de fevereiro de 2017.

nasceu, em 96, mais ou menos. E naquela época eu nem pensava pela minha filha, eu pensava por mim mesmo que aquilo que a gente estava conversando era uma coisa que eu tinha preso dentro de mim. E minha filha só foi pra lá em 2010. Você veja quantos anos a escola já tinha, seus treze, quatorze anos. Na minha cabeça foi isso. E também o outro lado que é o de, independente de ser seu filho, seu sobrinho, de você estar fazendo alguma coisa por alguém. Principalmente por quem não pode pagar um estudo, para aqueles que mais sofriam, que eram os mais pobres que iam pra lá.

Um dos sentidos para essa fundação era o de se transformar em um legado para as futuras gerações. Aqueles agricultores vislumbraram na escola a possibilidade de ruptura com o que havia sido até então, não apenas a sua educação escolar, mas a estruturação de elementos vários das suas relações sociais. A fundação da escola é, portanto, algo novo, mas que se pretende como um legado para as novas gerações, uma obra para o mundo, para o futuro. Funda-se, pretendendo que sua existência se prolongue no tempo. Nas palavras de Simone<sup>9</sup>, professora da primeira turma da escola:

Essas pessoas que não tiveram acesso conseguiram transpor os muros que essas escolas constroem nas comunidades e sonhar que era possível a gente ter uma escola [...]. De tudo o que a escola conseguiu

---

9 Simone Dias, 40 anos, professora da primeira turma da Efase, hoje professora do ensino municipal de Monte Santo, em entrevista realizada na sede da Aresol, no dia 13 de fevereiro de 2017.

fazer, eu acho que a grande conquista foi essa. As pessoas enxergarem, na sua simplicidade, na sua carência socioeconômica, no seu distanciamento dessa cultura letrada, na sua exclusão de políticas públicas tão fundamentais, na concepção do seu modo de vida de terra comunitária ser tão invadido, sonhos, desejos coletivos de fazer diferente para a geração futura, para seus filhos e netos.

Pareciam compreender que o “amor ao mundo nos faculta fruir de uma herança de realizações sem a pretensão de possuí-la como um bem privado” (CARVALHO, 2018, p. 275). E isso, naquele contexto, na reflexão daqueles fundadores, deveria começar com o resgate daqueles que já haviam abandonado a escola, mas que permaneciam em Monte Santo. Se, com os que haviam migrado, pouco poderia ser feito, com aqueles que abandonaram a escola, e ainda permaneciam na região, era possível uma ação que possibilitasse o regresso à instituição que os homens criaram para equacionar a relação entre velhos e novos, a escola. Como vimos no capítulo anterior, a ideia inicial foi trazer de volta à escola aqueles alunos que já haviam desistido dos estudos.

Tal opção fez com que a primeira turma de estudantes da Efase, no ano de 1998<sup>10</sup>, fosse formada por “crianças grandes”

---

10 Importante notar que é justamente no ano de 1998 que o nome “educação do campo” toma projeção ao aparecer na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em Luizizânia (GO). Depois de ampla articulação de movimentos sociais, centrais sindicais e Igreja católica, por meio de suas pastorais sociais, em 2002, reverberando as discussões da conferência, o governo brasileiro, por meio da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, instituirá as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

ou “meninos velhos”, como os chamavam alguns professores. Eram jovens com idade próxima aos 15 anos, que retornavam à escola para ingressar no quinto ano do Ensino Fundamental. A necessidade de uma mudança nas estruturas daquela configuração social sertaneja, intentada pelos velhos agricultores analfabetos, tinha como passo basilar reinserir os jovens que abandonaram a escola em um novo ambiente escolar. Não se tratava apenas da aposta moderna de que a educação poderia emancipar os sujeitos, redentora que seria, mas a de que ela poderia funcionar como certo eixo de reordenamento das relações entre novos e velhos. A tentativa de, por meio de uma instituição escolar, produzir um novo alinhamento intergeracional. Se até então o caminho que parecia ser o mais natural era, ao atingir a maioridade, migrar para São Paulo, a aposta daqueles sertanejos era que a escola permitiria romper esse mecanismo, criando melhores condições para a convivência com o semiárido e instituindo um mundo comum para que pudessem permanecer juntos.

### 3.2 Pescar pérolas e saber do mundo

Para a existência e a continuidade de um mundo compartilhado, é necessário que haja um conjunto de elementos que sejam oferecidos pelos velhos aos jovens. Aproveitando-nos da metáfora que a história de seu Aderaldo produziu, em um mundo árido, onde nada se apresenta à superfície sem um violento esforço humano, o que oferecer aos novos como dignos de partilha do comum? Tal questionamento a respeito da tarefa da transmissão, fundamental em toda discussão geracional

e educacional, passa pela escolha do que é relevante preservar nesse ato, já que a cartografia do passado não informa com precisão os caminhos do presente. Parece-nos que as respostas que os agricultores apresentam em relação a essa questão se agregam em dois gestos. Em primeiro lugar, há configuração de um campo de ação, que possibilitou erigir, em meio ao sertão, algo novo, uma escola, por meio de pérolas pescadas no complicado passado daquela região. Em segundo lugar, um movimento de levar os jovens consigo, tateando, junto a eles, pelos caminhos ainda pouco claros de reordenação daquela vida comum, pôr-se a caminhar juntos pelo árido sertão.

É nesse primeiro gesto que podemos compreender o resgate da história de Canudos por aqueles agricultores, junto ao padre Enoque, durante a década de 1980. Como nos conta Glória, que deu aulas, na década anterior à chegada do padre, no povoado que se emanciparia futuramente como Canudos: “Eu trabalhei dois anos lá, ninguém falava de Antônio Conselheiro nem na Guerra de Canudos. Ninguém, ninguém. Nem escola, ninguém”. O resgate dessa história foi como uma pérola trazida de um mar esquecido, ou, ainda, foi como se as primeiras águas, ainda enlameadas, surgissem à superfície, transformando em poço o que antes era apenas uma moita de incó. A história de Canudos lembrava àquelas pessoas que era possível não apenas resistir à opressão daquela vida sertaneja, mas, sobretudo, criar algo inesperado pela ação entre os homens.

Da mesma maneira, a ideia de fundação de uma escola, pérola trazida de longe por Nelson e que apresenta aos agricultores a possibilidade, inimaginável anteriormente, de

tomarem parte da educação de crianças e jovens daquela região, possibilita que algo novo possa emergir da inóspita terra do improvável e se fazer presente entre os homens. Ao se responsabilizarem pela continuidade de um mundo comum, a despeito das precárias condições naquele contexto, é preciso ofertar aos novos tudo aquilo que, em seu juízo, sejam os predicados necessários à compreensão do lugar onde vivem. Isto porque o mundo não é inteligível aos novos habitantes, sendo em princípio “opaco, estruturado a partir de práticas e valores que não são enunciados (e muitas vezes nem sequer são enunciáveis), dotados de linguagens cujas gramáticas nem sempre estão codificadas ou acessíveis” (CARVALHO, 2013, p. 59-60).

Se a tradição não pode ser ancoradouro estrito dessa visita ao passado, o que confere tal autoridade contemporaneamente? Ao ensaiar uma resposta a essa questão, Carvalho evidencia o cerne do problema: é na “assunção da responsabilidade pela durabilidade de uma herança comum de realizações simbólicas” (CARVALHO, 2013, p. 65) que aqueles que tomam, como suas, a tarefa de preservação do mundo comum – tal como o educador, embora nesse contexto, sejam, segundo nossa análise, os agricultores que agem para fundar a escola – encontram a sua autoridade.

A despeito do fio rompido da tradição, da falta de corrimão que nos guie nos caminhos ao passado, a *pesca de pérolas* (*Perlenfischerei*) ainda é uma possibilidade. Essa expressão foi utilizada por Arendt (2008) no ensaio “Walter Benjamin: 1892-1940” para caracterizar o modo como o autor se relacionava com o passado fragmentado, perfazendo o que ela chamou de



um *pensar poético*. Para tal, Arendt se utiliza do seguinte trecho de Shakespeare em *A tempestade* (1991, p. 48-49):

*Full fathom five thy father lies,  
Of his bones are coral made;  
Those are pearls that were his eyes;  
Nothing of him that doth fade,  
But doth suffer a sea-change  
Into something rich and strange.  
Sea-nymphs hourly ring his knell:  
(Burden) Ding-dong,  
Hark! Now I hear them – Ding-dong bell<sup>11</sup>.*

A canção é entoada por Ariel para Fernando, filho de Alonso, rei de Nápoles, que está preso na ilha, em virtude do naufrágio ocasionado pelo próprio Ariel, a pedido de Próspero, antigo Duque de Milão, que teve seu posto usurpado. Fernando sofre pela suposta perda do pai, rememorando-o junto à canção.

Outra imagem derivada dessa formulação shakespeariana em *A tempestade* (1991) é o quadro *Full fathom five* (1947), de Jackson Pollock, uma de suas famosas obras em *dripping*. É difícil a localização de algo diante daquele conjunto de elementos vários, nos quais se pode achar, com algum esforço, “pontas de cigarro, pregos, tachinhas, botões, moedas e uma

---

11 Na tradução de Geraldo Carneiro: “Jaz teu pai a cinco braços:/ seus ossos dão em coral,/ Seu olho a pérola passa;/ O que era nele mortal,/ O mar logo transformara/ Em matéria rica e rara,/ As andinas, ao seu lado,/ Ding Dong/ Dão-lhe o toque de finados/ Ding Dong”.

chave<sup>12</sup>”, parecendo fazer pouco sentido e colocando-nos na posição daqueles que pretendem, contemporaneamente, arrancar algo do oceano da tradição. É o nosso olhar contemporâneo diante do passado.

A poderosa imagem criada por Shakespeare, utilizada por Pollock e pescada por Arendt compreende um conjunto de elementos muito profícuo para se pensar a relação com o passado. A descrição de Ariel é de um corpo, do pai, que sofrendo a ação do mar tem seus ossos transformados em corais e seus olhos em pérolas. A vinculação geracional entre pai e filho, por demais evidente, estabelece a relação entre presente e passado nos termos de uma sucessão. A *pescada de pérolas* significa encontrar, no oceano do passado, nossos mortos, cadáveres transformados pelo tempo em coisas ricas e estranhas. Ao se pescar pérolas o que se faz é trazer à tona o olhar de um antepassado. Não se trata mais daquele olhar quando vivo, mas do produto de sua transformação pelo tempo, cristalizado em pérola. Buscamos no mar do passado os olhos e ossos de nossos mortos, mas encontramos aquilo no que se tornaram: pérolas e corais. Nessa imagem, o passado não se revela cristalino, não podemos ver como nossos antepassados viam de fato, mas apenas a pérola na qual se transformaram. É o pescador que, encontrando o cadáver transformado, deve ajuizar que aquilo possui riqueza tal que merece ser trazido à tona e ofertado no mundo comum.

---

12 A imagem e a descrição da obra podem ser encontradas, na internet, no site do MoMA (*Museum of Modern Art*), museu de arte moderna localizado em Nova York, onde a obra está. Informações disponíveis no site <https://www.moma.org/collection/works/79070>, consultado em 25 de dezembro de 2018.

Diante desse espectro confuso e múltiplo, a *pesca de pérolas* pode ser o que nos resta de possibilidade de recolher do passado o que julgamos digno de partilhar com os outros. Nesse *pensar poético*, a partir das singularidades preciosas, o pensador seria uma espécie de aventureiro em busca de algo “rico e estranho”. Ao comentar essa ideia, Arendt (2008, p. 220) aproxima esse pensador da imagem de alguém à procura de água, “perfurando-se até uma fonte oculta nas profundezas da terra”. A figura é interessante ao contrapor a aparente falta de água na superfície e a água que corre pelos lençóis freáticos alcançados pela perfuração; o passado existe, mas não temos acesso imediato a ele.

Aqui a história de seu Aderaldo, metaforizada, nos dá mais o que pensar. É em busca dessas fontes ocultas que o pensador deve empreender sua aventura, não no sentido de desvelar o real, mas de trazer à tona aquilo que antes não se considerava. Assim, Benjamin (pelo olhar de Arendt) entendia que era necessário encontrar aquilo que justamente não havia sido transmitido pela tradição e, portanto, poderia fazer o passado “falar diretamente” (ARENDT, 2008, p. 211). O valor daquele achado não era obrigatório, mas descoberto e ajuizado pelo pensador, como se, em uma imensa biblioteca, descobrisse um livro de um autor desconhecido e que, no frescor e estranheza da primeira leitura, nos arrebatasse mais do que um romance selecionado pela tradição como obra obrigatória do pensamento humano. Arendt identifica, nesse modo de compreender o passado, a influência que Benjamin teve na:

[...] convicção de Goethe sobre a existência fática de um *Urphänomen*, um fenômeno arquetípico, uma coisa concreta a ser descoberta no mundo das aparências, na qual coincidiriam “significado” [...] e aparência, palavra e coisa, ideia e experiência. Quanto menor fosse o objeto, tanto mais provável pareceria poder conter tudo sob a mais concentrada forma (ARENDDT, 2008, p. 177).

É nesse sentido que a pérola, os olhos dos antepassados transformados pelo tempo, configuram aquilo que é possível ser resgatado, oferecendo-nos algo rico e estranho que nos dê o que pensar fora do que já há de renitente na superfície seca da tradição. Tal busca, como ilustra a história de seu Aderaldo, possui um caráter violento, pois, como nos lembra Arendt, “nenhum modo mais eficaz de romper a magia da tradição do que recortando o ‘rico e estranho’, coral e pérolas, daquilo que fora transmitido numa única peça maciça” (ARENDDT, 2008, p. 212). Trata-se de se esgueirar entre os escombros do passado para encontrar a beleza singular de algo que será retalhado da tradição, alçando-o ao *status* de um objeto único. Já não é mais o órgão da visão de um corpo vivo, função específica de um todo, mas um objeto que se basta por si mesmo: uma pérola. Assim, para tal procedimento disruptivo, os objetos só podem “ser recolhidos e alçados ao presente com uma violência ao seu contexto, interpretando-os com ‘o impacto fatal’ de novos pensamentos” (ARENDDT, 2008, p. 215). Trata-se do *pensar poeticamente* que Arendt atribuirá a Benjamin, a reunião de fragmentos do pensamento que de alguma forma se cristalizaram “como esperassem o

pescador de pérolas que um dia descera até elas e as trará ao mundo dos vivos” (ARENDR, 2008, p. 222).

Não se trata, portanto, de uma relação passiva com o passado. Como aponta Arendt, no prefácio de *Entre o passado e o futuro*, é preciso “herdar e questionar” (ARENDR, 2005, p. 31). Aquela pesca de pérolas no oceano das tradições seria uma maneira de efetuar essa atitude em relação ao passado. Portanto, haveria, pensando em termos educacionais, um gesto duplo: compartilhar fragmentos de um passado que se pretende comum e ensinar como lidar com uma *herança sem testamento*. Ao passo que insere os novos em um conjunto de preciosidades que passamos a partilhar, também os incita a se aventurarem neste mar e passarem a colecionar os olhos cristalizados de nossos mortos. Nos termos da história de seu Aderaldo, oferece-se água do poço recém-perfurado para matar a sede, ao passo que se ensina a encontrar e perfurar poços na árida terra do sertão. Educar, nesse sentido, talvez seja a forma privilegiada que permite inserir os novos nesse espaço do pensar que “não pode ser herdado e recebido do passado, mas apenas indicado; cada nova geração, e na verdade cada novo ser humano, inserindo-se entre um passado infinito e um futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo” (ARENDR, 2005, p. 40).

O segundo gesto, complementar ao primeiro, daquele de cavar poços ou pescar pérolas, que acompanha a fundação da Efase, é o caminhar junto aos estudantes, levá-los junto consigo. Esses agricultores sabiam que apenas a estrutura escolar convencional seria insuficiente para o que almejavam. Era preciso ampliar suas estratégias. A escola família agrícola

propicia uma série de instrumentos pedagógicos que objetivam estabelecer a relação entre a escola e a família (que, em geral, se estende à comunidade da qual o aluno faz parte). Um desses instrumentos é o Projeto Profissional do Jovem (PPJ). Realizado pelos alunos, com supervisão dos monitores da escola, o projeto tem duração de três anos, acompanhando os estudantes no decorrer de quase todo o Ensino Médio. O estudante precisa escolher uma atividade para desenvolver um projeto profissional: caprinos, apicultura, produção e beneficiamento de alimentos, entre outros.

Além da formação profissional propriamente dita, o PPJ possui outra dimensão importante, Leôncio nos explica:

No primeiro ano a gente vai conversando com os meninos, com os pais; no segundo, ele escreve; e no terceiro, executa. A gente tem muito cuidado de orientar os pais. Eu digo porque também é um instrumento que não é só do aluno, é do aluno e da família, dos responsáveis por aquele menino. Porque o menino, qualquer PPJ que ele faça, ele cria cinco ovelhas, cabra, porco e vai pra escola. E quem cuida do PPJ? A família. A gente trabalha muito os pais nessa questão. [...] A minha menina, quando decidi qual era o PPJ dela, eu já fui cuidando em fazer.

Se, no PPJ, a preocupação com a permanência no sertão passa pela formação dos jovens em atividades produtivas que eles possam desempenhar ao sair da escola, atribuindo importância significativa para tal formação, nele também é exposto um elo fundante na concepção da escola família:

um determinado alinhamento de esforços entre pais e filhos. Transformam-se os pais em espécie de tutores, aproximando-os do universo escolar. É um dos modos pelos quais aqueles agricultores, alguns analfabetos ou com estudo precário, sentem-se à vontade em adentrar o espaço escolar, pois, ainda que, como também nos disse Leôncio, possam não saber o significado de algumas palavras, compreendem o sentido exato de que a educação é “antes de mais nada, a indispensável ordenação das relações” (BENJAMIN, 2013, p. 65). Não se trata aqui, é o que compreendemos, de uma usurpação familiar da escola, mas, sobretudo, de uma confluência de forças que, em um lugar de grande precariedade, possibilita que os novos permaneçam junto aos velhos e consigam construir condições dignas de uma vida comum. É o que lemos na fala de Antônio Brito:

A escola família, no meu ponto de vista, é uma escola que não educa, não ensina simplesmente o aluno, um dos pontos mais importantes que acho na escola família é isso. Ela não educa simplesmente o aluno que está lá na escola passando 15 dias na escola e 15 dias em casa. Ela é uma escola que abrange o pai, a mãe, a família e a comunidade. Eu considero que o maior valor dessa escola é isso. É porque ela é abrangente. No momento em que o aluno leva o dever pra casa pra fazer na família e na comunidade, o trabalho prático, o incentivo para o trabalho da roça, do meio ambiente. Então é uma educação abrangente, não é presa simplesmente na cabeça do aluno.

Ao agregar, de certa forma, não apenas o aluno, mas sua família e, por extensão, toda uma comunidade, parece-nos

que aqueles agricultores se propõem a *levar consigo* os jovens, para que eles sejam apresentados ao mundo. Em parte, pela escola, em parte pela caminhada junto aos mais velhos. É o que se havia para fazer de mais radical naquele sertão. Para explicitarmos o que significa esse gesto de *levar consigo* os novos, que consideramos fundamental para a estruturação da Efase, parece-nos proveitoso recorrermos a uma cena literária, contida no monumental *Grande sertão: veredas* (2009), de Guimarães Rosa.

Para que não leiamos a cena como extemporânea e absurda em relação às discussões que viemos empreendendo até o momento, duas ou três palavras sobre o romance de Rosa são pertinentes. Primeiro, é fundamental se considerar que o estudo a respeito da configuração de um mundo em crise e notadamente as dificuldades da educação em tal contexto podem encontrar no romance amplo material. Willi Bolle, estudioso da obra, compreende *Grande sertão: veredas* (1956) entre os chamados retratos do Brasil, conhecidos ensaios que marcaram uma tradição de escrita no século xx, tais como *Retratos do Brasil*, de Paulo Prado (1928); *Os sertões*, de Euclides da Cunha (1902); *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freyre (1933); *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (1936); e tantos outros. Para Bolle, a contribuição específica de *Grande sertão: veredas* (1956) será tematizar a falta de diálogo social no Brasil. A hipótese do autor é que em *Grande sertão: veredas* (1956) “o retrato do Brasil [é] centrado no problema da nação dilacerada” (BOLLE, 2004, p. 263), representado no diabo, figuração do princípio do desentendimento que percorre toda a obra. No romance, há um dilaceramento



da narrativa, que aparece labiríntica, encarnando a própria dilaceração do mundo. Para Bolle, diferentemente de Gilberto Freyre, para quem a “formação brasileira tem sido um processo de equilíbrio de antagonismos” (BOLLE, 2004, p. 20), em Rosa o antagonismo não encontra qualquer harmonia. Não há harmonia possível em uma nação dilacerada, constituída na promoção de uma maquinaria de sujeição daqueles que não são os donos do poder (BOLLE, 2004, p. 303). Nessa ótica, *Grande sertão: veredas* (1956) seria a história do desvelamento do falso pacto social, da aparente concertação entre as classes; os meandros, enfim, da nação dilacerada.

Para Bolle, então, enquanto Euclides da Cunha escreve *sobre* o sertão, Rosa escreve *como* o sertão. A geografia labiríntica do sertão, em Rosa, é encarnada na composição do romance, nas estratégias narrativas de Riobaldo, configurando um modo de pensar (BOLLE, 2004, p. 82). Essa maneira de proceder fará com que Rosa atravesse “o sertão como um rio” (BOLLE, 2004, p. 76), por dentro, e não como o faz Euclides da Cunha, do alto, “como num avião” (BOLLE, 2004, p. 76). A consequência de tal modo de proceder coloca o romance, para Bolle, como um “resgate de Canudos – não como cópia daquela cidade empírica, mas como recriação, em outra perspectiva, do Brasil avesso à modernização oficial. A razão de ser histórica do discurso labiríntico de Guimarães Rosa é contestar a visão linear e progressista da história em Euclides” (BOLLE, 2004, p. 80). É na visão daquilo que escapa à modernização, que resiste à tragédia do desenvolvimento, que, acreditamos, podemos encontrar uma ideia de crise mais

condizente com as agruras educacionais contemporâneas, sobretudo brasileiras, particularmente sertanejas.

O sertão do romance de Guimarães Rosa não se restringe à delimitação geográfica, nem mesmo àquela que “aceita todos os nomes: aqui é o Gerais, lá é o Chapadão, lá acolá é a caatinga” (ROSA, 2009, p. 319), recusando-se a uma definição peremptória. A ideia enunciada por Tatarana (uma das alcunhas do narrador Riobaldo) é a da configuração de um lugar de profunda instabilidade: “Sertão é isto, o senhor sabe: tudo incerto, tudo certo” (ROSA, 2009, p. 103); “Sertão é isto: o senhor empurra para trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera” (ROSA, 2009, p. 186). Assim, como lemos em Benedito Nunes (2013, p. 162), é “onde não se pode saber o que vale e o que não vale, antes da decisão e da ação, o Grande-sertão, que ninguém encontra quando procura, é o espaço da errância em que o homem se perde para encontrar-se”.

Se considerarmos o sertão como espaço da crise, lugar de incerteza e de extravio, tal como viemos apontando no ambiente anterior à fundação da Efase, e compreendermos, com Arendt (2005, p. 223), que, embora a crise destrua algo que é comum a todos nós, ela também nos oportuniza a reflexão, a pergunta que se coloca é: o que é educar em um momento de crise? Ou, para ficarmos na aproximação com o sertão que intentamos: o que é educar no sertão? A educação, embora não seja objeto da maior parte dos estudos dessa obra rosiana, aparece no romance. Entre as possíveis cenas que nos permitiriam olhar para tal questão, destaquemos alguns pontos a partir da relação entre Riobaldo e o menino Guirigó. O

encontro do bando de Zé Bebelo com o menino do povoado de Sucruíú, lugar acometido pela malária e pela varíola, é descrito por Riobaldo da seguinte maneira:

Tão magro, trestriste, tão descriado, aquele menino já devia de ter prática de todos os sofrimentos [...]. O couro escuro dele era que tremia, constante, e tremia pelo miúdo, como que receando em si o que não podia ser bom [...]. Menino muito especial. Jagunço distraído, vendo um desses, do jeito, à primeira, era capaz da bondade de desfechar nele um tiro certo, pensando que padecia de agonia, e que carecesse dessa ajuda, por livração (ROSA, 2009, p. 257).

O menino, muito maltratado, entregue às agruras da miséria daquele sertão, pouco parecia humano. Zé Bebelo assevera: “O que imponho é se educar e socorrer as infâncias deste sertão!” (ROSA, 2009, p. 258). Pouco tempo depois, já com Riobaldo na liderança do bando que guerreava com Hermógenes, o narrador da estória resolve levar consigo o menino Guirigó (junto com seu par simbólico, o cego Borromeu). Quando já estão quase encontrando o bando de Hermógenes, Riobaldo vê o menino e explicita as razões de tê-lo levado consigo: “o menino Guirigó, de ver mais que todos, tocou cá para adiante, com gritos e arteirices, tão entusiasmável; como tanto provei, porque o menino Guirigó do Sucruíú eu tinha botado viajante comigo era mesmo para ele saber do mundo” (ROSA, 2009, p. 347).

A contraposição das duas cenas é evidente: o menino, inicialmente desumanizado, agora é representado *tão*

*entusiasmável*, à vontade em meio àquele bando que cruzava o sertão. Ter botado ele viajante é explicitado por Riobaldo para que o menino conhecesse o mundo. Parece-nos difícil não dizer que tal gesto aproxima-se da educação enquanto a apresentação do mundo àqueles que nele adentram, de tal forma que eles possam se sentir em casa, *com gritos e ardeirices*, para ficarmos no vocabulário do narrador-jagunço.

Porém, esse gesto não se dá em um lugar qualquer, nem em um momento qualquer. É no meio do sertão, em meio a uma guerra, que Riobaldo resolve fazer o menino Guirigó saber do mundo; em suma, educar em meio à crise de um mundo que se desertifica, para lembrarmos a metáfora arendtiana. Se o sertão é, tal como apresentado, este lugar de extravio, a educação, em nosso mundo, parece ser justamente esta mesma tentativa frágil, pela precariedade do mundo, de acolher os novos em meio ao inóspito sertão e às incertezas da guerra. Que gesto, em meio à guerra, pode acolher os novos em um mundo comum? Se seguirmos as pistas de Guimarães Rosa, parece-nos inevitável não aproximar esse gesto que leva os novos a *saber do mundo*, mesmo gesto daqueles agricultores, da atitude não apenas de um professor, mas também de um narrador. Isso porque, como vemos em *Grande sertão: veredas* (1956), a atitude de *levar consigo* é pareada com o gesto narrativo. Trazer os novos consigo, em caminhada durante a guerra, é possibilitar a narração daquele mundo, oferecer um olhar peculiar a respeito dos significados que o sertão inóspito, pouco humano diante das inúmeras opressões, poderia ter.

Tal como o narrador, o professor pode ser compreendido como um elo entre o mundo e aqueles recém-chegados,

e aqui não é demais lembrarmos que Riobaldo recebe, de Zé Bebelo, a alcunha de *professor*, e assim é chamado por este ao longo de todo o romance. O professor, recolhendo as histórias do mundo e contando-as aos novos, espécie de “narrador do mundo”, como chamou Almeida (2011, p. 219), convida-os a “compreender que esse mundo lhes diz respeito” (ALMEIDA, 2011, p. 231). De modo parecido, os agricultores que agiram na fundação da Efase se estabeleceram enquanto elementos mediadores desses espaços-tempos: o da produção, da família, da comunidade e o da escola. Em alguma medida, em momentos operaram ora como professores, ora como narradores, compreendendo que, para a reordenação da relação entre as gerações e a preservação de um mundo comum, como pareciam pretender, era necessária uma atuação que extrapolasse a ordem comum das instituições (a família, a escola, o trabalho etc.).

Aqueles agricultores fizeram isso acontecer de alguns modos: na pesca de pérolas, ou na arte de cavar poços, trazendo à tona coisas belas e estranhas que poderiam ser ofertadas aos novos; na ação que permitiu a construção de uma escola no meio da caatinga; e no levar consigo os alunos, assim como Riobaldo com o menino Guirigó, fazendo os estudantes caminharem, em parte na escola, em parte no compartilhar dos caminhos daqueles próprios agricultores: em suas técnicas, suas conversas, suas lutas. Daí a inserção desses jovens, os *meninos-velhos*, nas lutas sociais que ocorriam na região, nos sindicatos, nos grupos que fomentavam a luta pela água. Era preciso levá-los consigo para que eles viessem, também junto com a escola, a recolher os olhos dos nossos mortos, encontrar

água e perfurar poços, em suma, nessa imagem rosiana, a *saber do mundo*, por meio da ação e da narração.

### 3.3 Narração e compreensão

Há uma relação profunda entre agir e narrar. Sendo o homem capaz de criar o novo, se não pudesse recordar e preservar esse momento de criação, estaríamos fadados a um eterno movimento de sucessão de novidades. O mundo, tal como o conhecemos, perderia sua estabilidade. Assim, o homem não é apenas um ser que cria porque age, mas também um ser que recorda aquilo que faz, forjando estratégias para tornar essa recordação mais durável que a vida de um homem singular.

A ação como política, terreno dos feitos e palavras, é onde reside a grandeza da vida segundo os gregos pré-platônicos (ARENDRT, 2005, p. 75). Arendt os retoma para apontar que essa grandeza se encontra justamente naquilo que há de mais efêmero na vida ativa: a ação e o discurso. A solução grega, poética nas palavras da autora, para a necessidade de preservação da ação e do discurso “consistia na fama imortal que os poetas podiam conferir à palavra e aos feitos, de modo a fazê-los perdurar não somente além do fútil momento do discurso e da ação, mas até mesmo da vida mortal do seu agente” (ARENDRT, 2005, p. 75). Assim, caberia aos poetas narrar, contar estórias para serem lembradas para além da vida daqueles que agiram e proferiram as palavras. A função das estórias seria conferir durabilidade à ação e ao discurso, em consequência ao próprio mundo comum. Em outras palavras, possibilitar a sua narração de modo que possamos nos lembrar

desses eventos estritamente humanos. Há uma conjugação, portanto, entre a faculdade da memória e a possibilidade do homem de criar estórias. Assim:

[...] feitos e palavras, os quais são em si mesmos tão transitórios que mal sobreviveriam à hora ou ao dia em que apareceram no mundo, não fossem preservados de início pela memória do homem, que os urde em estórias, e depois por suas faculdades de invenção (ARENDDT, 2005, p. 262).

Se pudermos apontar dois elementos centrais na noção de estória em Hannah Arendt, diríamos: sentido e durabilidade. O termo estória aparece na obra da autora como *story*, em diferenciação ao *History*, menos como uma oposição entre ficção e realidade, e mais na ênfase da diferença entre a *história* como área de saber e a configuração de eventos (ficcionais ou não) em uma narração.

Em Arendt (2017, p. 217), as estórias estão sempre vinculadas à ação, como podemos perceber na epígrafe, extraída de Isak Dinesen, ao capítulo sobre o conceito de ação em *A condição humana*: “Todas as mágoas são suportáveis se as colocamos em uma estória [*story*] ou contamos uma estória sobre elas”. São as estórias, portanto, que conferem sentido ao que nos acontece. Para tal, é necessário que as “paixões do coração, os pensamentos do espírito, os deleites do sentido” (ARENDDT, 2017, p. 61) deixem sua existência incerta por meio de uma transformação, tornando-se adequadas à aparição pública. Embora Arendt considere que uma das maneiras mais comuns de transformação de nossas experiências interiores

em forma adequada à aparição seja a narração de histórias, essa transformação também ocorre por meio do discurso junto aos outros. As estórias serão o resultado final da ação e do discurso e, claro, deles decorrem (ARENDDT, 2017, p. 119). Do ponto de vista da ação, sem sua narração ela se tornaria muda,

[...] pois não haveria mais um ator; e o ator, realizador de feitos, só é possível se for, ao mesmo tempo, o pronunciador de palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada pela palavra, e embora seu ato possa ser percebido em seu aparecimento físico bruto, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante por meio da palavra falada na qual ele se identifica como o ator, anuncia o que faz, fez e pretende fazer (ARENDDT, 2017, p. 223).

Quando a ação termina<sup>13</sup> é que a estória pode revelar o pleno significado de tal ação. Isso acontece apenas ao contador da estória [*storyteller*]. Em outras palavras, é necessário o olhar retrospectivo do historiador (ARENDDT, 2017, p. 240).

O poeta, num sentido muito geral, e o historiador, num sentido muito específico, têm a tarefa de acionar esse processo narrativo e de envolver-nos nele. E nós que, na maioria, não somos nem poetas nem

---

13 A respeito de narrar como forma de compreensão dos acontecimentos, vejamos o trecho que consta no prefácio da parte III de *Origens do totalitarismo* (1989), onde Arendt enuncia seu intento: “A derrota da Alemanha nazista pôs fim a um capítulo da história. O momento parecia apropriado para olhar os eventos contemporâneos com a retrospectiva do historiador e com o zelo analítico do cientista político, a primeira oportunidade para tentar narrar e compreender o que havia acontecido – não ainda *sine ira et studio*, e sim com desgosto e pesar e, portanto, com certa tendência à lamentação, mas já sem a cólera muda e sem o horror impotente” (ARENDDT, 1989, p. 339).



historiadores estamos familiarizados com a natureza desse processo, a partir de nossa própria experiência de vida, pois também nós temos a necessidade de rememorar os acontecimentos significativos em nossas vidas, relatando-os a nós mesmos e a outros (ARENDE, 2008, p. 30-31).

É essa nossa capacidade de rememoração que nos possibilita *preparar o caminho para a poesia*, de modo que poetas ou historiadores possam acrescentar mais um parágrafo aos recursos do mundo, conferindo-lhe estabilidade. A estória narrada sobreviverá a nós, de modo a tornar menos fúteis os eventos humanos. O que tornará ação e discurso coisas mundanas é eles serem primeiramente “vistos, ouvidos e lembrados [e, em seguida] transformados em coisas, reificados, por assim dizer – em recital de poesia, na página escrita ou no livro impresso, em pintura ou escultura, em algum tipo de registro, documento ou monumento” (ARENDE, 2005, p. 117).

Para tal, precisamos da “presença de outros que tenham visto e ouvido e que se lembram” (ARENDE, 2005, p. 117), de modo a transformar a fugacidade do evento em algo duradouro e tangível. Da mesma maneira que o *animal laborans* precisa dos instrumentos do *homo faber* para facilitar o trabalho, os agentes precisam da fabricação “em sua capacidade suprema” (artistas, poetas e historiadores) para que as estórias sobrevivam (ARENDE, 2017, p. 2016). Isso significa poderemos lembrar, “fazer alguma coisa perdurar na recordação” (ARENDE, 2005, p. 74).

O que possibilita essa *durabilidade* é possuímos um espaço de aparência que “passa a existir sempre que os homens

se reúnem na modalidade do discurso e da ação” (ARENDDT, 2017, p. 247). Assim, embora o domínio público possa ser delimitado, como o mercado de trocas, no caso de um domínio público não político, ou da *pólis*, como um espaço político, o espaço de aparência não possui essa dimensão delimitada. O espaço de aparência é um espaço-entre [*in-between*,] seja em sua forma mais palpável, “de sorte que a maior parte das palavras e atos refere-se a alguma realidade objetiva mundana, além de ser um desvelamento que atua e fala” (ARENDDT, 2017, p. 228), seja na sua forma de *teia das relações humana*, formada por “atos e palavras, cuja origem se deve unicamente ao agir e ao falar dos homens diretamente uns *com* os outros” (ARENDDT, 2017, p. 228, grifos da autora). É no espaço-entre, por meio da ação e do discurso como forma de convivência que é possível “estabelecer inequivocamente a realidade do si-mesmo próprio, da própria identidade, ou a realidade do mundo circundante” (ARENDDT, 2017, p. 260). Assim, a presença dos outros é fundamental para que a ação possa ser vista, os discursos ouvidos e os feitos lembrados, de modo que possamos atribuir sentido à ação e dar realidade ao mundo. Podemos ter a dimensão da importância dessa presença quando lemos Primo Levi (1988, p. 88) descrever o “sonho da narração” nos campos de concentração:

Aqui está minha irmã, e algum amigo (qual?), e muitas outras pessoas. Todos me escutam, enquanto conto do apito em três notas, da cama dura, do vizinho que gostaria de empurrar para o lado [...]. Conto também a história da nossa fome, e do controle dos piolhos, e do *Kapo* que me deu um soco

no nariz e logo mandou que me lavasse porque sangrava. É uma felicidade interna, física, inefável, estar em minha casa, entre pessoas amigas, e ter tanta coisa para contar, mas bem me apercebo de que eles não me escutam. Parecem indiferentes; falam entre si de outras coisas, como se eu não estivesse. Minha irmã olha para mim, levanta, vai embora em silêncio (LEVI, 1988, p. 85).

Tal pesadelo, levado às últimas consequências na experiência totalitária, mas que nos acossa na experiência contemporânea de massificação, refere-se ao desespero de não poder compartilhar uma estória, pois a presença dos outros é fugidia. As estórias não podem significar nada se não houver alguém que possa escutá-las. Legar uma estória, portanto, é legar a possibilidade de os novos adentrarem àquele mundo, do qual ela faz parte, e poderem se reconciliar, mesmo que provisoriamente, com ele. Como vimos anteriormente, para Arendt, a compreensão é uma atividade que não tem fim (ARENDR, 1993, p. 39), permitindo a nossa reconciliação com o mundo, que existia antes de nós e que continuará existindo depois de nossa morte. Tal atividade resulta na possibilidade de atribuição de um sentido tanto ao que fazemos quanto àquilo de que padecemos, ou seja, à nossa experiência.

Fernando Bárcena enunciará três características que conformam a noção de *experiência*: negatividade, não dogmatismo e condição passional. Negatividade porque a experiência “nos torna descontínuos ante nós mesmos e ante nossa história” (BÁRCENA, 2012, p. 115), de forma a criar rupturas com as expectativas de continuidade que a precediam. Não

dogmatismo porque, quanto mais o sujeito passa por experiências, menos ele está seguro sobre o seu saber e mais aberto pode estar a outras experiências. Por fim, a experiência possui uma condição passional, de um saber, ou uma sabedoria, que se constrói também pela “experiência do engano e da decepção” (BÁRCENA, 2012, p. 115).

A experiência, portanto, não seria da ordem da aquisição, mas, ao contrário, da subtração das nossas certezas, deslocando-nos em relação àquilo que éramos. O único saber que ela nos permitiria seria o de um gesto, uma atitude, que se desdobraria num duplo movimento: o saber decorrente, por um lado, do “modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida” e, por outro, o saber relativo ao “modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27). Trata-se, pois, de aprender a conceber novos sentidos, sempre provisórios, pois, como lemos em Mitrovich (2011, p. 91). “Sem repouso admissível, a experiência não leva a porto algum, mas sim a um lugar de extravio, de contrassenso, de vertigem, de perigo”.

Dessa maneira, a experiência não se inscreveria na ordem do nostálgico nem do utópico, mas estaria atrelada intrinsecamente ao acontecimento, na acepção de Bárcena: “o que vem de surpresa e não se pode antecipar, nem programar, nem planificar; é o que irrompe e rasga a continuidade de uma determinada experiência do tempo” (BÁRCENA, 2012, p. 69), dando-nos, assim, algo no que pensar. Diante do acontecimento, absolutamente contingente, teríamos duas possibilidades: explicá-lo a partir de um modelo prefigurado

ou compreendê-lo em sua novidade, tomando-o como um potencial objeto de narração.

A primeira possibilidade reduz o novo do acontecimento a uma categoria do passado, negando-lhe o caráter de ruptura e reduzindo-o a mais um episódio do já conhecido. Mas, ao assim fazer, corremos o risco de nos fecharmos para o acontecimento. Como nos lembra Arendt, em sua reflexão sobre a crise, quando a respondemos com juízos pré-formados não apenas corremos o risco de torná-la mais aguda como ainda nos privamos “da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (ARENDR, 2005, p. 223).

É a segunda possibilidade – compreender por meio da narração – que nos interessa. Isso porque “a inteligência narrativa do acontecimento, ao mesmo tempo em que facilita sua integração em um esquema mental, permite sua exaltação como gerador de sentido. É aqui onde o acontecimento é fundador do novo” (BÁRCENA, 2012, p. 70). Funda o novo porque responde ao acontecimento com um gesto que, para se completar, precisa da criação de um novo sentido. O acontecimento, tal como uma crise, impele-nos, como assevera Arendt, a respostas e juízos diretos.

Se o acontecimento e a experiência desorganizam o sujeito, levando-o a um lugar de extravio, consideramos, com Candido, que é na narrativa que organizamos a palavra e nós mesmos (CANDIDO, 2011, p. 175), ou ainda, em termos arendtianos, é quando nos reconciliamos com o mundo. É nesse sentido que atribuímos importância aos gestos narrados de enfrentamento da crise, como as narrações proferidas pelos fundadores da Efase, e que são material dessas

reflexões. Determo-nos neles não significou traçar uma busca arqueológica pela resposta unívoca, mas compreender que, no bojo da pluralidade humana, os gestos singulares de enfrentamento à crise concernem a todos nós, permitindo-nos, ao ouvirmos suas narrações, um determinado aprendizado. Uma pequena analogia com a escrita literária poética pode evidenciar a que ele se refere.

“Um poema é sempre mais do que um poema: é uma poética, uma ideia de arte poética. Cada poema é já um conceito do poético, já uma resposta à questão: o que é poesia?” (SOUSA DIAS, 2014, p. 11). É assim que Sousa Dias inicia sua reflexão, principalmente no esteio da produção do português Ruy Belo, sobre poesia. De acordo com o ensaísta, o gesto poético configura uma resposta singular a uma questão ampla, concernente a todos os poetas, aos amantes de poesia, espécie de conteúdo subentendido que se mostra no próprio ato poético. Ler um poema, além de toda a experiência estética que pode nos proporcionar, sobre os jogos de linguagem e sentido que nos dão a ver algo do mundo, também nos diz sobre o que é um poema, o que é fazer um poema. Tal questão nenhum manual de escrita literária, ou de crítica, poderá esgotar, porque a cada novo poema se configura uma abertura das próprias possibilidades do fazer poético.

É nesse sentido que compreendemos as ações singulares diante da crise, percebendo-as como portadoras de um saber a respeito das ações possíveis diante de um mundo em ruínas. Entendemos que dessa maneira seria possível perceber as inúmeras performances responsivas à crise, as poéticas singulares de cada ação. A resposta produzida, em ato, pelos fundadores

da Efase, à vida a qual pareciam submetidos, nos diz algo a respeito do que é educar em um mundo no qual o senso comum se esfaca. As narrações daqueles homens e mulheres envolvidos na construção da escola dizem respeito não somente ao sentido que atribuem à educação, mas à partilha de um mundo comum. Sentido aqui é um termo imprescindível.

A acepção que Arendt atribui a ele pode nos ajudar a compreender essa consubstancialidade que estamos tentando entre narração e educação, já que ambas, para além de qualquer recorte funcionalista, procuram dar significado a um conjunto de experiências. Embora Arendt, como nos lembra Almeida (2011), não apresente uma definição do conceito *sentido*, ela o vincula às narrativas que fazemos das ações humanas. Indissociáveis da ação política, as histórias que os homens contam revelam os sentidos de seus atos, pois sem o discurso a ação seria da ordem do incompreensível. A revelação não significa a descoberta de um segredo, mas o aparecimento de um *quem*, por meio da narração de seus atos e palavras. É por essa razão que Arendt (2017, p. 231) afirma que podemos saber “muito melhor e mais intimamente quem foi Sócrates, por conhecermos sua história, do que quem foi Aristóteles, acerca de cujas opiniões estamos muito mais bem informados”. Isso porque, por meio dos diálogos platônicos, imortalizamos sua figura, seus atos e palavras, e não simplesmente suas obras. Embora não possamos ler uma linha de algo escrito por seu Camilo, seu Aderaldo, seu Zé do Antônio, seu Cândido, seu Nininho, dona Zefa etc., eles se revelam a nós enquanto contam, cada um a seu modo, a história de fundação da Efase.

A esse respeito, Almeida, ao comentar o pensamento de Arendt, afirma que a revelação de um *alguém* é fundamental na ação, pois atribui significado a uma ocorrência que se torna experiência: “aqueles que contam ou ouvem a história não apenas ficam sabendo do acontecimento, mas podem *compreendê-lo*. O sentido, portanto, não está na realidade objetiva dos fatos, mas é eminentemente humano” (ALMEIDA, 2011, p. 191-192). Assim, se é na tarefa de atribuição de um sentido – ainda que sempre contingente e frágil, porque estritamente humano – que podemos compreender o vivido, a narração torna-se uma atividade fundamental, pois é nela que se atualiza, tanto para o contador como para os ouvintes, o que não podemos definir com clareza (ALMEIDA, 2011, p. 213). Um testemunho que legamos aos mais novos, que, a partir dele, são “desafiados a pensar sobre seu papel no mundo, sendo eles os que darão (ou não) continuidade às histórias” (ALMEIDA, 2011, p. 213).

Na esteira de Bárcena (2012), a narração produzida a partir de um acontecimento seria uma maneira singular de compreensão do que se passou, uma estória que o colocaria à altura dos eventos. Um interminável diálogo entre os acontecimentos e as histórias do passado e do presente. Aquilo que emerge da experiência precária, a partir do constante exame, encontrar uma organização narrativa que nos permitisse reconciliação, sempre provisória, com o mundo.

A fundação de uma escola no meio da caatinga é um gesto de amor ao mundo, preenhe da confiança de sua continuidade em meio à precariedade da vida. Tal convicção diante das novas gerações se coaduna com a assertiva de Arendt,



quando diz que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” (ARENDRT, 2005, p. 247). Entre as histórias que ouviram e legam aos novos e as histórias que agora se produzem da ação que empreenderam, esses agricultores, em parte analfabetos, enfatizam a confiança na possibilidade de um mundo comum que possa ser narrado e partilhado entre os que se sentam à sombra de um umbuzeiro, ou em um sofá com uma capa de tecido azul, em um pequeno cômodo, em alguma noite quente do sertão, e escutam uma história que os permite *compreender*. Enquanto seu Aderaldo continuava com a história eu também pensava nos caminhos que, concretamente, haviam me levado ali. Me dava conta de que as pessoas estavam me indicando como chegar aos lugares, buscando tornar aquele conjunto de referências, aos meus ouvidos, esparsas, algo inteligível. Como se naquela cartografia de lugares e pessoas, muito bem delineada, eu fosse absolutamente estrangeiro. Era verdade, eu não fazia parte daquele conjunto de significações, e eram necessários intrincados processos de localização e referências.

No outro dia fomos na moita de incó. Enquanto nós bulia lá com a pedra grande, os meninos, a menina-da foi para lá no incó. Nós marquemos a boca e a menina-da começou a cavar. Em pouca hora chegou o menino com a pá de terra, a terra toda molhada já, “rapaz, que negócio é esse? Chegamos lá, botamos lá, detonamos, furamos... Quando nós detonemos um metro e meio de fundura assim, não conseguia mais tirar a terra que tinha porque a água subia muito.

Batia, batia, batia. Ligamos a luz na bateria do compressor, ficamos até dez horas da noite e conseguimos limpar. Tirava um balde de água, um balde de terra. Quando chegamos no outro dia tinha dois metros de água mais ou menos. Todo mundo chegou com as vasilhas, só era carregando água, e a gente trabalhando. Encheu tudo. Nós voltamos, limpamos ela de novo, aí revestimos de alvenaria, cobrimos e até hoje está lá.

Seu Aderaldo é certeiro, com a precisão dos bons contadores de história, em iniciar a história de fundação da Escola Família Agrícola do Sertão a partir de acontecimentos que pareciam não ter relação imediata: a perfuração de poços, dinâmica comum na região. A fenda entre a perfuração de poços e a fundação da escola, que aqui intentamos pavimentar ampliando a história de seu Aderaldo para uma metáfora, diz respeito justamente ao gesto educativo possível quando não temos os caminhos da tradição para visitar o passado. Fundar uma escola no seu local improvável, no terreno de uma guerra, transformar o enfrentamento armado e os desmandos coronelistas dos grandes fazendeiros, cristalizados na estrutura fundiária colonial, em uma escola, com salas de aula, lousa, professores, crianças tateando a precária compreensão que temos do mundo, é como se, na caatinga aberta, no cinza das plantas secas, alguém dissesse que é possível encontrar água perfurando um poço.

Em terras de constante estiagem, precisamos aprender a furar poços, adivinhar onde se situam, testar, encontrando pedras e água salobra, picarete em mãos, com a esperança de que

em algum momento a água irrompa. Isso porque, embora vejamos apenas uma imensidão seca de caatinga, os conselhos a respeito de onde encontrar água persistem. O conselho, como nos lembra Benjamin, é a atitude típica da narração. Em suas palavras, “aconselhar é menos responder uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1994, p. 201). O conselho, enquanto tentativa de estabelecer uma conexão com o futuro, ainda que fugaz, está profundamente relacionado com os assuntos educativos. A pergunta que se impõe é: a que tipo de sabedoria a educação e a narração poderiam se afinar contemporaneamente? Possivelmente uma sabedoria da incerteza.

## Considerações finais

Narrar é perigoso, porque não se pode contar tudo – porque não se pode contar certo – e porque se deve fazê-lo.

[BENEDITO NUNES, *A Rosa o que é de Rosa*]

CHEGAMOS CEDO AO povoado de Mulungu, a poucos quilômetros da Efase, parando a moto em frente a uma casa de paredes esverdeadas, com muro à meia-altura que formava um alpendre. Chamamos por seu Camilo e informaram que ele estava em um terreno anexo, em direção à sua plantação.

Depois de algum tempo, ele chega, cabelos e cavanhaque grisalhos, camisa social estampada, formando desenhos horizontais azuis, brancos e pretos, muito comum na região, calça marrom e chinelo de dedo, não aparentando ter os seus 75 anos. Ficamos sentados, Victor e eu, no alpendre frontal da casa, em cadeiras brancas de plástico, e seu Camilo intercalava, ora sentado na mureta, ora em pé. Enquanto Galego, seu gato, brincava com minha mochila ao chão, tomávamos café, escutando o que seu Camilo, um dos fundadores da Efase, nos dizia a respeito da escola. Como muitos de seus conterrâneos, teve a vida marcada pela luta da sobrevivência e constante migração; trabalhou como pescador no rio São Francisco, mas também como operário da Companhia Siderúrgica Paulista (Cosipa) em Cubatão (SP), na década de 1960.

Depois de mais de uma hora de conversa, encerramos a entrevista e agradecemos. Seu Camilo continuou a falar, dizendo que era um sujeito muito conversador, que sempre era chamado à Efase para contar histórias *de antigamente* para os alunos. Questionado do que se tratava, ele disse que eram histórias do *trancoso*, de assombração e presepadadas, narrações em primeira pessoa de encontros com lobisomens, zumbis, caiporas e fochos de luz. Victor, que entendeu o momento oportuno muito antes que eu, perguntou sem titubear: “Mas existe mesmo Caipora?”. Antes que ele tivesse terminado a

frase, seu Camilo<sup>1</sup> havia mudado a expressão do rosto e do corpo, tinha se transformado em um contador de histórias:

Caipora já me areei muito. Dentro do mato já me areei um monte de vez. Sabe donde me areei? Me areei dentro em São Paulo. Foi. De dia. Quase num saio. Ali em Pinheiros. A caipora areia você, deixa tonto, ela é dona do mato. A caipora é controlada com a mãe d'água, quer dizer, governa seis meses dentro da água, seis meses no mato. Não vê falar da mãe d'água? Bem, assim, a mãe do mato é uma só. Ninguém duvide com ela, não, que elas são encantadas. Eu já me areei dentro de São Paulo, em Pinheiros. Ali eu trabalhava, naquele tempo, era Iguatemi, hoje é Faria Lima, né? Trabalhava pra um tenente da Aeronáutica, de 65 pra 66. Aí eu fui lá, não me lembro aonde, eu sei que na Rebouças, descendo, de lá da Consolação, da Paulista eu vinha descendo a pé. Aí eu vinha andando, quando eu cheguei num posto, tinha um posto, aí eu não sabia onde eu tava. “Poxa, meu Deus, e agora?”. Fiquei doido, areado. No posto de gasolina tinha um bar, assim de em frente, aí eu entrei, eu digo “moço, aqui, Iguatemi tá longe?”, “Tá logo aí homem”. Do posto pra avenida Iguatemi era como daqui ali no riacho, mais ou menos. Aí foi uma coisa, como que me desareou, eu cheguei lá e reconheci, areado eu não sabia onde tava. Ela areia.

---

1 Camilo José da Silva, 75 anos, morador do povoado de Mulungu, agricultor fundador da Efase, em entrevista realizada em sua casa, no dia 10 de fevereiro de 2017.

E no mato mesmo foi duas vezes, três. No mato você vai se deitar lá, esperar, ou você veste a roupa dos avessos, veste dos avessos, e você fica num lugar quieto, se você andar você endoia. Lugar que você passa é tudo desconhecido, aí pronto, você não sabe mais onde tá. Se for numa hora dessas, se o sol tá pra cá você vê pra lá, se vê uma serra pra cá, tá é pra lá. É ao contrário. Outra vez foi caçando teiú, com cachorro, saí daqui umas nove, dez horas, saí daqui passei na Lagoa Salgada, eu tinha uma roça lá beirando. Quando eu cheguei lá no centro, era desconhecido.

O encontro de seu Camilo com a caipora é justamente o encontro com o que nos é desconhecido, interrompendo nossos caminhos, levando-nos a um lugar de extravio, produzindo, em suas palavras, um “areamento”. Nesse encontro não há a aquisição de uma competência ou uma habilidade, mas um determinado aprendizado sobre como alguém, em toda a sua singularidade, expõe uma experiência de descentramento. Aprende-se o gesto de encarar o desconhecido; a sabedoria que se transmite é a de se lidar com a incerteza. A sabedoria da incerteza é um traço do romance, como o compreende Milan Kundera em seu ensaio “A herança depreciada de Cervantes” (KUNDERA, 2016, p. 15). Essa característica literária contrastaria com a vontade do homem de “julgar antes de compreender” (KUNDERA, 2016, p. 15), lembrando-nos da “relatividade essencial das coisas humanas” (KUNDERA, 2016, p. 15). O esforço do romance seria, em confronto a isso, colocar

personagens em teias de relações nas quais o maniqueísmo de um julgamento rasteiro é descentrado a cada instante.

Embora não possamos dizer se afinal de contas Capitu traiu ou não Bentinho (vale escrever duas ou três palavrinhas sobre o Machado), compreendemos a complexidade daquelas relações e entendemos que se trata de um ponto de vista; Capitu narraria outra história. Como lemos em Brayner (2015, p. 125), seguindo as ideias de Kundera, na literatura, “ninguém detém uma verdade exclusiva e apodítica, um ponto de vista definitivo sobre as coisas do mundo capaz de anular ou invalidar os outros pontos de vista”. Com a produção de outras relações de sentido, a literatura nos permite atribuir significados às nossas experiências de um modo “menos ambicioso que o princípio hegemônico da razão, mais polissêmico e descentrado” (BRAYNER, 2015, p. 120).

Entendemos que a narração se afina com essa ideia, pois apresenta um ponto de vista muito particular a respeito da trama da qual se faz, não sendo raro, como vimos aqui, o personagem da narrativa ser o próprio contador de histórias. Não se pode esgotar uma narrativa, ela é sempre um ponto de vista muito particular de uma série de eventos, arranjados em uma estória. A corriqueira frase de *quem conta um conto aumenta um ponto* é certa na apreciação dessa capacidade das narrativas em não terem um esgotamento final, totalizante, a respeito daquilo que se trata. No final não se tem uma tese, uma teoria ou uma verdade derradeira; a verdade da narrativa é sempre contingente.

Essas palavras dizem muito do percurso desta pesquisa, caminhar pelo terreno sinuoso das narrações dos agricultores,



sem a pretensão de trazer uma genealogia do evento de fundação, nem a soberba de fechá-lo em uma interpretação derradeira. Assumimos o risco do ensaio, em nos determos sobre aspectos muito particulares de um conjunto vasto e inesgotável de elementos que as narrativas nos entregavam. A sensação final é de que aqui acendemos brevemente um fósforo sobre um escuro campo vasto. Quando se narra jamais se pode contar tudo. Na necessidade de encerrar a dissertação diante daquilo que não se pode chegar ao fim, a narração, há uma questão que nos parece atravessar o texto, e aqui a apontamos, como uma espécie de abertura para reflexões posteriores. Como a frase final de um romance que nos impulsiona a permanecer com ele no pensamento, ainda que finda a leitura. Relaciona-se, na esteira de Kundera, a uma sabedoria da incerteza.

A sabedoria, atitude típica do narrador, como vimos no último capítulo, é uma espécie de sugestão de continuidade de uma história que está sendo contada. É dada por alguém com muita experiência e endereçada ao futuro. Uma sabedoria da incerteza talvez seja apontar que o único conselho que se pode dar é partilhar o gesto de lidar com o desconhecido, com o que nos extravia, com o que nos descentra. É a sabedoria da caiçora de seu Camilo.

A educação é notadamente marcada pela incerteza, sempre funcionando no par *continuidade e ruptura*. De um lado, ela está calcada no passado, buscando introduzir os novos no mundo tal como ele se apresenta a nós. Dizemos aos novos “o mundo é assim”. Há, portanto, em alguma medida, uma necessidade de que algo permaneça, a preservação de um passado, recolhido feito pérola, em uma tentativa, ainda

que frágil, de que o mundo tenha alguma durabilidade. Se olhada apenas sobre esse aspecto, a escola seria efetivamente conservadora, buscando tão somente manter as coisas tal como elas estão, produzindo linhas de continuidade entre o passado e o futuro.

Porém, tal como nos lembra Carvalho, a escola também “confere a possibilidade de se libertarem das tiranias do presente e se inscreverem como uma nova geração, num fluxo temporal que comporta tanto continuidade quanto ruptura” (CARVALHO, 2018, p. 275). Assim, a educação pode operar também como uma espécie de caipora, possibilitando experiências, no sentido forte do termo, como o abordamos anteriormente, de tal maneira que nos ofereça a possibilidade de sermos diferentes daquilo que até então fomos. Usando o vocabulário de seu Camilo, a escola pode arear o sujeito. Além de informar-nos sobre os eventos do passado, de mostrar o mundo tal como parece aos velhos, ela é uma fonte de rupturas.

Os estudantes da Efase, ao voltarem para as suas roças, não são mais os mesmos filhos de agricultores que partiram de suas terras. Como nos disse Ivone<sup>2</sup>, “a educação só tem sentido se ela conseguir servir de abertura de horizonte para quem ali está”. Há jovens, por exemplo, que ainda que passem pela formação ofertada pela Efase não querem continuar a viver na roça; alguns buscam cursos superiores em áreas pouco afins ao trabalho na terra. Isso ressalta um traço que parece inerente à educação: embora possamos traçar objetivos aos nossos

---

2 Ivone Oliveira da Costa Souza, 40 anos, professora do município de Monte Santo e da primeira turma da Efase, em entrevista realizada no Instituto de Educação de Monte Santo, em 9 de fevereiro de 2017.

alunos, podemos assegurar muito pouco dos caminhos que serão trilhados por eles. A escola é, assim, sempre uma instituição de risco, pois tanto comporta em si a introdução dos novos em um passado comum, enfatizando a necessidade da durabilidade do mundo, quanto descentra os sujeitos daquilo que eles achavam saber, sendo, nesse sentido, um espaço formativo, não conseguindo, nem quando se pretende, “formatar seus destinos futuros” (CARVALHO, 2018, p. 275).

Se há uma base na qual tanto a continuidade quanto a ruptura se assentam é o mundo comum. Se aqueles agricultores já possuíam uma forte ideia de bem comum, no uso coletivo da terra dos fundos de pasto, por exemplo, é na fundação da escola que eles instituem parte importante desse comum. O que uma experiência como a fundação da Efase nos dá a ver, em virtude da precariedade daquele mundo partilhado anteriormente, é que a escola também pode ser entendida como uma tentativa de enriquecimento do mundo comum, ou, ainda, do fortalecimento de um laço temporal entre predecessores e sucessores. Espécie de ponte, forjando caminho entre abismos, no intuito de criar condições para que se possa olhar o que nos é comum.

Nesse sentido, não parece despropositado que as narrações tenham espaço privilegiado naquela escola. Sejam aquelas histórias de assombração, sejam as que rememoram a ação daqueles agricultores que se encontraram para iniciar algo novo. A escola se transforma, assim, em um celeiro de histórias, lugar no qual não basta apenas encontrar com os olhos dos nossos mortos, mas é preciso narrá-los, para que elas adquiram sentido junto aos novos habitantes deste mundo.

Como apontamos no decorrer deste trabalho, a função das estórias é a de conferir durabilidade à ação e ao discurso, em consequência ao próprio mundo comum. A escola se apresenta ali como espaço no qual essas histórias possam aparecer diante da presença de outros. Se no mundo cada vez mais burocratizado, eficiente, gerenciado, há pouco tempo para se escutar uma história, na Efase é possível sentar à sombra do umbuzeiro e ouvir seu Nininho, seu Camilo, seu Cândido, Zito, Leôncio, dona Zefa, Zé do Antônio, Zé do Valério, seu Olegário, dona Edna e tantos outros. Ali, naquele espaço e tempo envolvidos pela caatinga, eles serão sempre lembrados.

A lição dos agricultores parece ser a de que, se os olhos turvam ao olharmos para o passado, é preciso se juntar aos outros, levar consigo as crianças e os jovens, pôr-se a caminhar, buscando lugares nos quais seja possível perfurar um poço. Talvez, na forma como compreendem Masschelein e Simons (2014, p. 43), atribuindo à educação uma potência de se mover; que conceba em si um sentido de indeterminação. Trata-se, portanto, de rejeitar a ideia de uma educação fabril, apostando em um sentido formativo em que não “se confunde com a fabricação de indivíduos adaptados a uma ordem social preestabelecida ou a uma função econômica tida como necessária. Trata-se antes de um processo cuja meta é a constituição de um [...] alguém que se insere de forma singular na pluralidade do mundo” (CARVALHO, 2013, p. 99). É na responsabilidade, e não na garantia, de um mundo comum que se estabelece uma ideia de formação que compreende a educação como vínculo especial com o passado e o futuro como promessa indeterminada. É assim que a ideia de caminhar se

relaciona com um sentido, embora não uma direção, permitindo que consigamos “deslocar o olhar para que possamos ver de uma maneira diferente [...] e de maneira que possamos ser transformados” (MASSCHELEIN; SIMONS 2014, p. 43). Na perspectiva de seu Camilo seria como se nos encontrássemos com a caipora:

Quando olhei o sol, que era pra tá ali tava pra cá, eu disse “não, tá errado”. Subi num pé de arvoredo, essa serra de Santa Cruz tava nuns confins do mundo pra cá, só via aquele branquinho. Essa serra aí, Jabucunã, eu tava pertinho de Jabucunã, Capivara, Pedra D’água, tava tudo pra cá. E chuva pra todo lado. Eu disse “e agora?”. E trovoadas pra todo lado, trovão já roncando, e eu “e agora, meu Deus?”. Digo, pra serra da Santa Cruz é nos confins do mundo, eu não acerto, não, eu vou fazer um baraco e me deitar, com os cachorros, as espingardas. Quem quiser se arvoaraçar por mim se arvoaraça, que não vou sair daqui, não. Depois deu aquela tentação, “será que Jabucunã não tá perto, eu vou pra lá?, a serra é pequena, lá eu arroteio e tenho que sair numa casa”. Aí marquei, quando cheguei assim numa descida, no baixar assim, o negócio distorceu e aí clareou, aí fui dar na estrada, tava perto. Mas, se eu não desareio, não saía, não. Não sai, não. Fica perdido mesmo, não sabe voltar, não. Tudo ao contrário, você fica ao contrário.

A educação se encontra nesse delicado arranjo, equilibrando-se entre continuidade e ruptura, passado e futuro,

caminhada e areamento, entre o que se herda e o que se questiona, para usar a expressão da Arendt (2005, p. 31) quando fala de uma atitude ativa em relação ao passado. Talvez tenha sido nessa atitude que aqueles agricultores conseguiram romper com as assertivas que diziam que eles não poderiam viver naquela região, que não havia água ali e que não deveriam tomar parte da educação de seus filhos. Foi no questionamento de um passado herdado que se construíram novas possibilidades de vida comum naquele sertão. De modo direto, a autora aponta dois verbos sem um dos quais a educação, contemporaneamente, parece manca: a educação pouisa seus pés na continuidade, na herança – mesmo quando precariamente recebida –, e suas mãos na ruptura, na possibilidade de questionamento. Desse difícil equilíbrio, tal como nos romances, resulta-nos uma sabedoria da incerteza.

O milagre operado por aqueles agricultores talvez se relacione com os enfrentamentos daquela condição precária, pois, como recorda Arendt (2008, p. 267), “precisamente porque sofremos nas condições do deserto é que ainda somos humanos e ainda estamos intactos; o perigo está em nos tornarmos verdadeiros habitantes do deserto e nele passarmos a nos sentir em casa”. Assim, em tempos de desertificação do mundo comum, há a necessidade de uma conjugação entre duas faculdades humanas, a paixão e a ação, aquelas que “nos permitem transformar pacientemente o deserto” (ARENDR, 2008, 267), pois apenas aquele que é capaz de “padecer a paixão de viver sob as condições do deserto pode reunir em si mesmo a coragem que está na base da ação, a coragem de se tornar um ser ativo” (ARENDR, 2008, p. 268).

As narrações que escutamos deles e aqui nos guiaram por um caminho muito peculiar parecem se assemelhar a um interminável diálogo entre os acontecimentos e as estórias do passado e do presente. Aquilo que emerge da experiência precária, a partir do constante exame, encontrar uma organização narrativa que nos permitisse uma reconciliação, sempre provisória, com o mundo. A história da caipora ajuda a nos reconciliarmos com um mundo no qual a incerteza nos invade a cada passo. Mas tal reconciliação não significa um acomodamento, um ensimesmamento, um lugar final. Tal como na história de seu Camilo, voltamos ao mundo depois da experiência de descentramento, ligeiramente modificados, daí porquê a reconciliação é provisória, porque a cada narração algo novo surge que em breve precisará ser acomodado em outras narrações, em novas reconciliações.

Talvez aí esteja a importância fundante da consubstancialidade entre narração e educação. Em um mundo esfacelado, na escola e nas narrativas, talvez possamos encontrar um lugar provisório, de onde o narrador contemporâneo possa comunicar aos outros a sua própria desorientação, como diria Benjamin a respeito das narrativas de Kafka (GAGNEBIN, 2013, p. 66). Uma escola na caatinga, no sertão, é a instituição da possibilidade não apenas de durabilidade de um mundo comum, mas também de arear o sujeito. Para além do seu papel conservador, a educação talvez possa, como diria Prado Júnior (2008, p. 346): “abrir um espaço de indeterminação no fluxo coletivo do discurso, ensaiar a possibilidade de uma contradição”.

## Referências

ADORNO, Theodor. O ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor. *Notas de literatura I*. São Paulo: Editora 34, 2003.

AGUIAR, Odílio Alves. A amizade como amor mundi em Hannah Arendt. *O que nos faz pensar*, [S.l.], v. 19, n. 28, p. 131-144, dez. 2010. ISSN 0104-6675. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/315>. Acesso em: 18 maio 2017.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.

AREFASE. Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão (Arefase). *Assembleia Geral da Arefase*. Monte Santo (BA). Livro 1, n. 1, 1998.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. Compreensão e política. In: ARENDT, Hannah. *A dignidade de política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.



ARENDR, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDR, Hannah. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: Difel, 2010a.

ARENDR, Hannah. *Lo que quiero es comprender*. Madrid: Editorial Trotta, 2010b.

ARENDR, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

ARESOL. Associação Regional dos Grupos Solidários de Geração de Renda. Disponível em: <http://aresol.org/>. Acesso em: 05 jan. 2019.

AQUINO, Maurício de. O conceito de romanização do catolicismo brasileiro e a abordagem histórica da Teologia da Libertação. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 11, n. 32, p. 1485-1505, out./dez. 2013.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica (Org.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANDRADE, Gilmar dos Santos; CHAGAS, Rita de Cácia Santos. Assistência técnica e extensão rural na Escola Família Agrícola do Sertão: entre as necessidades dos camponeses e a política de ATER do MDA. *Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, v. 1, n. 6, p. 61-74, set./dez. 2012.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. *O feudo: a Casa da Torre de Garcia d'Ávila. Da conquista dos sertões à independência do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BÁRCENA, Fernando. *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder, 2006.

BÁRCENA, Fernando. *El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires; Madrid: Miño y Dávila Editores, 2012.

BARRENTO, João. *O género intranquilo: anatomia do ensaio e do fragmento*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

BARTELT, Dawid Danilo. *Sertão, república e nação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

BENSE, Max. O ensaio e sua prosa. *Revista Serrote*, São Paulo, n. 16, p. 169-184, 2014.

BENJAMIN, Walter. Para o planetário. In: BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única / Infância Berlinense*: 1900. São Paulo: Autêntica, 2013. p. 64-65.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BETTO, Frei. *O que é comunidade eclesial de base*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BÍBLIA. Português. Novo Testamento: os quatro evangelhos. Tradução: Frederico Lourenço. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa na educação*: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 67-86.

BOLLE, Willi. *grandesertão.br*: o romance de formação no brasil. São Paulo: Editora 34, 2004.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAYNER, Flavio. *Fundamentos da educação*: crise e reconstrução. Campinas: Mercado das letras, 2015.

CALASANS, José. *Cartografia de Canudos*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Conselho Estadual de Cultura, EGBA, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, Ouro sobre azul, 2011.

CARITAS brasileira: organismo da CNBB. História. Disponível em: <http://caritas.org.br/quem-somos-e-historico>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CARVALHO, José Sérgio. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação: uma herança sem testamento*. 2015. 115 f. Tese (Livredocência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARVALHO, José Sérgio. Experiências temporais da Vita Activa e os desafios da transmissão intergeracional. *Princípios*: Revista de Filosofia, Natal, v. 25, n. 48, set./dez. 2018. ISSN 1983-2109.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. *A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais*. 2007. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DIAS, Simone Conceição Soares. *O pastoreio comunitário em Lage das Aroeiras: trabalho, sociabilidade, desafios – 1970 a 2007*. 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

- DIAS, Sousa. *O que é poesia?*. Lisboa: Documenta, 2014.
- DNOCS. Departamento Nacional de Obras Contra as Secas. Açude Cocorobó. Disponível em: <https://www.dnocs.gov.br/barragens/cocorobo/cocorobo.htm>. Acesso em: 9 nov. 2018
- EFASE. Escola Família Agrícola do Sertão (Efase). *Cartilha “EFA no Sertão”*. Monte Santo (BA), Livro 1, n. 1, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Verdade e Memória do passado. In: GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. *O Império do Belo Monte: vida e morte de Canudos*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto: uma tragédia – segunda parte*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- GSHOW: Conexão Bahia. Padre Enoque Oliveira atua na preservação da memória de Canudos: ele inspirou um personagem da minissérie ‘O pagador de promessas’. Disponível em: <https://gshow.globo.com/rede-Bahia/conexao-bahia/noticia/padre-enoque-oliveira-atua-na-preservacao-da-memoria-de-canudos.ghtml>. Acesso em: 24 out. 2018.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- HORCARDES, Alvim Martins. *Descrição de uma viagem a Canudos*. Salvador: EGBA; EDUFBA, 1996.
- KRISTEVA, Julia. *Hannah Arendt: life is a narrative*. Toronto: University of Toronto Press, 2001.
- KUNDERA, Milan. *A arte do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge Bondía. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e Realidade*, n. 28(2), p. 101-115, 2003.
- LEVI, Primo. *É isto um homem?*. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- LEVINE, Robert M. *O sertão prometido: o massacre de Canudos no Nordeste brasileiro*. São Paulo: Edusp, 1995.
- LUKÁCS, Georg. Sobre a forma e a essência do ensaio: carta a Leo Popper. In: LUKÁCS, Georg. *A alma e as formas: ensaios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MÃE, Valter Hugo. *A desumanização*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- MAGALHÃES, N. A. Narradores: vozes e poderes de diferentes pensadores. *História Oral*, n. 5, p. 45-70, 2002.
- MAGANI, José Guilherme Cantor. O (velho e bom) caderno de campo. *Revista Sexta-feira*, n. 1, São Paulo, maio 1997. Disponível em: [http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/o%20velho%20e%20bom%20caderno\\_de\\_campo.pdf](http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/o%20velho%20e%20bom%20caderno_de_campo.pdf). Acesso em: 5 dez. 2016.
- MASCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.
- MASCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- MEB. Movimento Educação de Base – Saber, viver e lutar. Disponível em: <http://www.meb.org.br>. Acesso em: 5 jun. 2017.
- MISEREOR. *Sobre nós*. Disponível em: <https://www.misereor.org/pt/>. Acesso em: 21 dez. 2017.
- MITROVITCH, Caroline. *Experiência e formação em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MONTE Santo é destaque na TV. Programa Globo Repórter. Rio de Janeiro, 16 jul. 2015. 1 vídeo (5'44"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T0lmD75GoEs>. Acesso em: 28 maio 2017.

MOMA. Museum of Modern Art. New York. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/79070>. Acesso em: 25 dez. 2018.

NASCIMENTO, Maria Célia Marinho do. *Filhas e irmãs do Padre Ibiapina: educação e devoção na Paraíba (1860-1883)*. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

NEVES, Erivaldo Fagundes. *Da sesmaria ao minifúndio (um estudo de história regional e local)*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia; Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 1998.

NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012.

NOTA pública: violência e barbárie nos campos de Monte Santo, BA. *EcoDebate*: site de informações, artigos e notícias socioambientais. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2011/09/15/nota-publica-violencia-e-barbarie-nos-campos-de-monte-santo-ba/>. Acesso em: 10 set. 2016.

NUNES, Benedito. *A Rosa o que é de Rosa: literatura e filosofia em Guimarães Rosa*. Rio de Janeiro: Difel, 2013.

OLIVEIRA, Enoque José de. Movimento histórico de Canudos: resgate a partir do olhar da experiência. *Revista Canudos*, Salvador, UNEB, v. 2, n. 2, p. 85-122, 1997.

O PAGADOR de Promessas: trama adaptada de peça de Dias Gomes utilizava personagem devoto e simplório para discutir questões políticas e religiosas. Memória Globo. *O pagador de promessas: curiosidades*. Disponível em: <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/minisseries/o-pagador-de-promessas/curiosidades.htm>.

PFUFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian (Org.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PRADO JÚNIOR, Bento. Os limites da Aufklärung. In: PRADO JÚNIOR, Bento. *A retórica de Rousseau e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. In: ROSA, João Guimarães. *Ficção completa*. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar: 2009.

PRADO, Paulo. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Aprendendo a ouvir: a história oral testemunhal contra a indiferença. *História Oral*, v. 16, n. 2, p. 129-148, jul./dez. 2013.

SANTOS, Diana Anunciação. *Da migração à permanência: o projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, Márcio Roberto Alves dos. *Fronteiras do sertão baiano: 1640-1750*. 2010. 433 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Leila Santana. Escola Família Agrícola do Sertão (Efase): espaço de formação da classe trabalhadora e suas implicações na práxis educativa. *Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, v. 1, n. 6, p. 75-93, set./dez. 2012.

SAMPAIO, Consuelo Novais (Org.). *Cartas para o barão*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: Edufes, 2012.

SCHÜTZE, Fritz. In: PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian (Org.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SHAKESPEARE, William. *A tempestade* (edição bilíngue). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1991.

SOUZA, João Bento de. Palavra Ética com João Bento de Souza, cantor e compositor das CEBS. Entrevista cedida a Gilvander Moreira: Belo Horizonte, 1 dez. 2012. 1 vídeo (29'49"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P0hix4ulESw>. Acesso em: 18 out. 2017.

TAFURI, Diogo Marques; FAZIO, Denizart Busto de. O crédito como acessório da resistência humana no sertão da Bahia: uma abordagem multidimensional dos desafios do trabalho da Aresol em Monte Santo. In: TAFURI, Diogo Marques; FAZIO, Denizart Busto de. *Experiências de finanças solidárias no Brasil: crédito e financeirização da (luta pela) reprodução social*. São Paulo: Nesol/USP, 2016.

TORRES, Paulo Rosa. *Terra e territorialidades das áreas de fundos de pastos no semiárido baiano: 1980-2010*. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2011.

UNEFAB. União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Disponível em: <http://www.unefab.org.br/>. Acesso em: 17 out. 2017.

VARGAS LLOSA, Mario. *A guerra do fim do mundo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

VILLA, Marco Antonio. *Canudos: o povo da terra*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

## Filmes

DEUS e o diabo na terra do sol. Direção: Glauber Rocha. Produtor: Luiz Augusto Mendes. Rio de Janeiro (RJ): Copacabana Filmes, 1964, 1 DVD.



O PAGADOR de promessas. Direção: Tizuka Yamasaki. Produtor: Sergio Madureira. Monte Santo (BA): Rede Globo, 1987.

REPÚBLICA de Canudos. Direção: Pola Ribeiro e Jorge Felippi. Produtor: Moisés Augusto. Salvador (BA): Truq Cine tv Vídeo, 1989.

Título Milagre em Monte Santo:  
a fundação da Escola Família Agrícola do Sertão

Autoria Denizart Busto de Fazio

Formato E-book

Tipografia Adobe Garamond Pro (*texto*), Meridien (*títulos*)

Desenvolvimento Editora UFPE

