

Educação e luta pela terra: a experiência com jovens do campo da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA

Júlio César Novais Santos¹, Luís Almeida Santos², Cristiane Moraes Marinho³, Francisco Ricardo Duarte⁴

Resumo

Este artigo tem como objetivo descrever parte do processo formativo da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA (EFAS). Trata-se de uma experiência realizada para aprofundar os estudos com a juventude rural e a suas respectivas comunidades sobre o tema “situação e a luta pela terra”. A partir das mediações pedagógicas, respaldadas na Pedagogia da Alternância, elas envolveram ao todo trinta e cinco estudantes do 3º ano da EFAS, suas famílias e comunidades. Esse trabalho embasou-se em estudo descritivo de natureza qualitativa no qual o caminho metodológico se deu por meio da aplicação das seguintes mediações pedagógicas: Plano de Estudo (PE); Colocação em Comum (CC) e Caderno da Realidade (CR). A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante e a pesquisa documental. Partindo da discussão da temática, os estudantes contextualizaram a base teórico-conceitual com as experiências das comunidades, e assim observaram de forma crítica as contradições existentes no seu contexto, despertando-os para a importância do reconhecimento e garantia do território pertencentes às comunidades tradicionais. Assim, essa experiência permitiu observar as contribuições da Pedagogia da Alternância e suas mediações pedagógicas na formação dos jovens de comunidades rurais enquanto pesquisadores, mobilizadores e agentes ativos transformadores da sua realidade.

Palavras-chave

Educação Popular. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Juventude Rural. Defesa do Território.

¹ Mestrando em Extensão Rural na Universidade Federal do Vale do São Francisco, Pernambuco, Brasil. E-mail: julionovais.santos@gmail.com.

² Mestrando em Extensão Rural na Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, Bahia, Brasil; coordenador técnico de projeto sociais do Instituto Regional da Pequena Agricultura Apropriada, Bahia, Brasil. E-mail: luispiritiba@gmail.com.

³ Doutora em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil; professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco, Brasil. E-mail: cristianeifsertao@gmail.com.

⁴ Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia, Brasil; professor associado da Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, Bahia, Brasil. E-mail: frduarte0@gmail.com.

Education and the struggle for land: the experience with young people in the field of Agricultural Family School of Sobradinho, State of Bahia, Brazil

Júlio César Novais Santos⁵, Luís Almeida Santos⁶, Cristiane Moraes Marinho⁷, Francisco Ricardo Duarte⁸

Abstract

This article aims to describe part of the training process at the Sobradinho Agricultural Family School (EFAS), carried out to deepen studies with rural youth and their respective communities on the issue of situation and the struggle for land, through pedagogical mediations, supported by the Pedagogy of Alternation (PA). These involved a total of 35 EFAS 3rd year students, their families and communities. These involved a total of 35 EFAS 3rd year students, their families and communities. This work is a descriptive study of qualitative nature and the methodological path was through the application of the following pedagogical mediations: Study Plan (PE); Sharing in Common (CC) and Reality Notebook (CR). Data collection took place through participant observation and documental research. Through the discussion of the theme, the students contextualized the theoretical-conceptual basis with the experiences of the communities, and thus critically observed the existing contradictions in their context, making them aware to the importance of recognizing and guaranteeing the territory belonging to traditional communities. Thus, this experience allowed us to observe the contributions of the PA and its pedagogical mediations in the training of rural youth as researchers, mobilizers and active agents that transform their reality.

Keywords

Popular Education. Countryside Education. Pedagogy of Alternation. Rural Youth. Territory Defense.

⁵ Master degree student in Rural Extension, Federal University of Vale do São Francisco, State of Pernambuco, Brazil. E-mail: julionovais.santos@gmail.com.

⁶ Master degree student in Rural Extension, Federal University of Vale do São Francisco, Juazeiro, State of Bahia, Brazil; technical coordinator of social projects at the Regional Institute of Small Appropriate Agriculture, State of Bahia, Brazil. E-mail: luispiritiba@gmail.com.

⁷ PhD in Rural Extension, Federal University of Santa Maria, State of Rio Grande do Sul, Brazil; professor at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sertão Pernambucano, Campus Santa Maria da Boa Vista, State of Pernambuco, Brazil. E-mail: cristianeifsertao@gmail.com.

⁸ PhD in Dissemination of Knowledge, Federal University of Bahia, State of Bahia, Brazil; associate professor at the Federal University of Vale do São Francisco, Juazeiro, State of Bahia, Brazil. E-mail: frduarte0@gmail.com.

Introdução

Este artigo tem como objetivo descrever parte do processo formativo da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA (EFAS). Trata-se de uma experiência realizada para aprofundar os estudos com a juventude rural e a suas respectivas comunidades sobre o tema “situação e a luta pela terra”, a partir das mediações pedagógicas, respaldadas na Pedagogia da Alternância. Tendo em vista as diversas mediações pedagógicas utilizadas na EFAS, este relato irá se debruçar na experiência vivenciada, por meio do Plano de Estudo, Colocação em Comum e Caderno da Realidade.

Os sujeitos-foco dessa sistematização foram os estudantes do 3º ano do curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. As atividades aconteceram na EFAS, em Sobradinho-BA e nas respectivas comunidades dos estudantes, localizadas no Território do Sertão do São Francisco (TSSF) e foram acompanhadas pelos professores/monitores da escola.

Apesar de ser uma problemática nas comunidades, debater sobre questão agrária e o acesso à terra enquanto direito ainda acontece de forma tímida e muitas vezes sem o envolvimento dos jovens do campo. Nesse sentido, é necessário realizar formações sobre a temática junto aos jovens, pois, entre outras necessidades, tal temática diz respeito à garantia da sucessão familiar, permanência no campo, produção agrícola e defesa da terra e do território, principalmente das investidas dos grandes empreendimentos.

Além disso, é importante apresentar condições para envolver os jovens do campo como protagonistas e multiplicadores desse debate no contexto local onde estão inseridos, fomentando a visão crítica sobre a questão agrária e as problemáticas que assolam o camponês e beneficiam os latifundiários. E assim, ao avançar na compreensão de sua realidade em relação à terra, território e conflitos agrários no sistema capitalista, eles possam se mobilizar de forma mais efetiva em torno da luta pela permanência no campo e defesa do território.

Outro ponto relevante na sistematização dessa experiência é tornar público esse conteúdo, a fim de contribuir com a discussão teórica e prática dos conceitos, metodologias e temáticas abordadas nesse trabalho, como forma de fortalecer e disseminar debates acerca dessa temática nos diversos espaços acadêmicos e em instituições que trabalham com educação de jovens do campo.

Com o intuito de respaldar a compreensão da experiência descrita, se faz necessário discorrer sobre algumas bases teóricas relativas à educação. A seguir, serão abordadas as

discussões teórico-conceituais que devem auxiliar a reflexão crítica dessa experiência, tais quais: Educação Popular, Educação do Campo, Educação Contextualizada e Pedagogia da Alternância.

Discussão teórico-conceitual

Historicamente a educação no Brasil era ofertada, prioritariamente, às elites dominantes, porém com as mudanças que ocorreram, principalmente a partir da década de 1930, paulatinamente foi surgindo a demanda de estender a educação para a classe trabalhadora, com o objetivo de atender as necessidades do mercado capitalista.

A educação disponibilizada aos camponeses é ainda mais precária, pois é urbanocêntrica (entende o campo como o lugar do atraso), defasada e descontextualizada em relação à realidade do campo e suas complexidades, tendo como base a perspectiva do capital e do agronegócio que vislumbra o campo sem camponês (ANDRADE; FERNANDES, 2017). Desse modo, por meio de muita luta e resistência surgem algumas bases teóricas e práticas de educação construídas pelos grupos populares para o povo, dentre elas: Educação Popular, Educação do Campo, Educação Contextualizada e a Pedagogia da Alternância.

Educação Popular

A Educação Popular (EP) demonstra que o saber não é alcançado apenas nos espaços formais, podendo ser produzindo por meio das relações humanas em todos os espaços, tendo sentido político e emancipatório (GERHARDT; FRANTZ, 2019).

Assim, a EP tem relação intrínseca com os grupos e organizações populares que se mobilizam em torno da luta “contra práticas culturais e educativas hegemônicas, tendo em vista a criação de uma nova ordem social, cultural, política e epistemológica” (STRECK; REDIM; ZITKOSKI, 2014, p. 29).

Segundo descrito no Marco de Referência da Educação Popular:

A Educação Popular tem um longo percurso no Brasil, a partir de um conjunto de práticas e experiências que se forjaram junto às classes populares, no chão das fábricas, em sindicatos, nas comunidades de base e igrejas, nas universidades, no campo, na cidade e na floresta, com os mais diferentes grupos, os trabalhadores, especialmente aqueles em situação de pobreza, excluídos de seus direitos básicos como também em experiências que se

realizam no âmbito da educação formal e da institucionalidade de governos municipais, estaduais e federal (BRASIL, 2014, p. 6).

Nesse sentido, a EP está comprometida com o conjunto de sujeitos sociais e ocorre de forma participativa, tendo como característica marcante a utilização do conhecimento popular elaborado a partir da realidade dos sujeitos para gerar uma educação que busca a transformação das estruturas opressoras do capital (STRECK; REDIM; ZITKOSKI, 2014). Nessa perspectiva, “a educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo” (BRANDÃO, 2006, p. 70).

Um dos principais teóricos que subsidia a educação popular é Paulo Freire. As suas contribuições foram relevantes para a materialização da EP, pois seu trabalho pedagógico tinha como base a libertação dos oprimidos, compreendendo a educação como instrumento de emancipação (FREIRE, 1987).

Paulo Freire entendia que a educação não serviria apenas para qualificar pessoas como mão de obra para determinada tarefa, mas possibilitar a elas realizar a leitura de mundo enquanto sujeitos do seu processo histórico (MEJÍA, 2018). Portanto, a EP tem importante papel na construção de um saber popular que valoriza o conhecimento do povo e que estimula a compreensão de sua realidade de forma crítica, a fim de se mobilizarem e organizarem para transformá-la.

Educação do Campo

A Educação do Campo carrega consigo muitas contribuições da EP, principalmente nos âmbitos políticos e pedagógicos que são embasadas na educação proposta por Paulo Freire, ao trabalhar na perspectiva da emancipação dos sujeitos. Logo, a EP e a Educação do Campo se fundamentam no contexto histórico e social do povo oprimido, contribuindo para evidenciar as contradições geradas pelo capital, a fim de agir despertar a compreensão crítica do mundo e instrumentalizar a ação coletiva e organizada para superar a prática de dominação fomentando uma educação libertadora (CAMPOS, 2016; SANTOS; ARAUJO, 2020).

A Educação do Campo se contrapõe a lógica imposta pelo capital protagonizada pelos grandes empreendimentos que buscam explorar o campo e expulsar os povos tradicionais e os camponeses da sua terra e território. É nesse contexto de articulação e mobilização social por uma política educacional para o campo, com ênfase para as lutas por escolas públicas nas áreas

de Reforma Agrária realizadas pelos sem-terra, que se forja a Educação do Campo (CALDART; MOLINA, 2012).

Vale ressaltar que as discussões sobre a Educação do Campo tiveram maior repercussão, principalmente após a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que aconteceu em Goiás no ano de 1998. Tal conferência foi resultado do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997, e organizado pelo MST, e com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), dentre outras entidades. Esse evento foi marcado por uma grande insatisfação dessas organizações com a precariedade do ensino e a falta de acesso à educação básica e superior para os camponeses (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Diante desse contexto, observa-se que o conceito de Educação do Campo é novo e está em construção, porém tem sua base teórica bem estabelecida no seu contexto histórico da realidade a que se refere. Sendo assim, é um conceito em movimento no qual a realidade histórica que busca apreender está em constituição, pois os processos que ocorrem no campo estão em constante mudança (CALDART; MOLINA, 2012).

A Educação do Campo se respalda nos sujeitos sociais e nas contradições existentes na realidade do campo, na disputa por políticas públicas junto ao Estado, assim transcende um fazer apenas pedagógico no campo, portanto a materialidade histórica de sua raiz requer umas práxis com base na tríade “campo – política pública – educação.” Desse modo, é a partir da relação desses elementos, que por vezes é tensa, que é forjada a Educação do Campo (CALDART; MOLINA, 2012).

Com a acentuação de políticas neoliberais há um foco maior no campo, porém esse olhar é na perspectiva do agronegócio pautado pelo capital, que deixa à margem a agricultura camponesa, a reforma agrária e desestrutura diversas políticas sociais destinadas a esses sujeitos (FALEIRO; FARIAS, 2017). Portanto, é fundamental lutar pela consolidação da Educação do Campo e de suas práticas pedagógicas nos espaços formais e não-formais, pois “são nesses espaços de troca mútua de experiências que os seus princípios político-pedagógicos se estabelecem como caminhos essenciais à libertação dos sujeitos de todas as formas de dominação” (SANTOS; ARAUJO, 2020, p. 70).

Educação contextualizada para convivência com o Semiárido

A educação pública, de modo geral, tem a base curricular urbanocêntrica, nesse aspecto o meio rural e suas especificidades são desconsideradas. Devido a essa inadequação dos sistemas educacionais, o desenvolvimento rural sustentável, com base no território, é dificultado e inviabilizado, pois o processo formativo não dialoga com a realidade dos sujeitos. (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

Porém é preciso destacar que a educação não deve ser oriunda de um modelo preconcebido por meio do Estado. A educação que emancipa, necessariamente, emana dos sujeitos históricos que são protagonistas na condução do processo de transformação das consciências coletivas, que culminam na transformação das relações sociais e de produção (ANDRADE; FERNANDES, 2017).

Dessa forma, a educação contextualizada considera os sujeitos, que por sua vez, são protagonistas do processo político e pedagógico. Ao ter como base a realidade e as problemáticas inerentes do seu meio, a educação dialoga com o contexto, levando em consideração o território, cultura, modo de vida, os sujeitos e o saber tradicional.

Portanto, a educação contextualizada está sempre em processos locais que se transformam e se mantêm, pois “ela se aperfeiçoa constantemente quando se deixa permear pela dinâmica dos processos históricos e suas demandas sociais fundamentais, ancoradas no materialismo histórico e dialético” (ANDRADE; FERNANDES, 2017, p. 167).

Logo, a educação contextualizada é muito importante, pois possibilita refletir sobre o meio e romper com os paradigmas estereotipados sobre o campo e os sujeitos inseridos naquela realidade. Além disso, contribui para que haja uma mudança de olhar, especialmente dos jovens do campo, para com o meio em que estão inseridos.

A educação contextualizada “nasce da luta pela visibilidade das contradições da realidade vivida no campo, no enfrentamento à questão agrária e pela consolidação da educação como um direito fundamental dos povos do campo” (BENÍSIO; COSTA, 2019, p. 55).

A Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, em suas concepções e processos educativos, apontam demandas latentes, tais como: “a descolonização da educação, a desconstrução do estereótipo do Nordeste e do Nordeste e a difusão do paradigma de convivência com o Semiárido” (KRAUS, 2015, p. 28).

A Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido a cada dia vem se consolidando, contribuindo para reverter uma ideia estereotipada passada pela educação

tradicional e a grande mídia por meio das notícias, textos e livros didáticos, enfatizando a seca, pobreza e miséria, passando a imagem que o Semiárido Brasileiro (SAB) é inviável para viver com dignidade. Nesse processo é preciso destacar a luta e organização popular por políticas públicas para a Convivência com o Semiárido, contrapondo o famigerado combate à seca.

Nesse contexto de organização, articulação e luta pela educação contextualizada, vale destacar a atuação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA) na luta pela educação contextualizada (KRAUS, 2015), por meio da produção e utilização de conteúdos e processos pedagógicos contextualizados, como por exemplo, a pedagogia da alternância e suas mediações pedagógicas.

Pedagogia da Alternância: trajetória, conceitos e metodologias norteadoras

Contrapondo a ineficiência do Estado em dispor de uma estrutura e método educacional que dialogasse com as necessidades do campo, surgem as Casas Familiares Rurais, na França em 1935, no povoado de Lot et Garonne, por meio da iniciativa de um padre e um grupo de agricultores que buscavam para seus filhos uma educação que possibilitasse melhorias produtivas para suas propriedades familiares.

Nesse contexto, surge a metodologia dos rodízios/alternância, experiência vivenciada por estudantes que passavam um período na casa paroquial (tempo escola) e outro na comunidade (tempo família/comunidade), esse método se consolida enquanto Pedagogia da Alternância (COSTA; FREITAS; MARINHO, 2019; GODINHO, 2013; NOSELLA, 2012).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância surgiu em 1969 a partir da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). As Escolas Famílias Agrícolas (EFA), as Casas Familiares Rurais (CFR) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), são três experiências significativas no Brasil dos Centros de Formação Familiares em Alternância (CEFFA), que estão unidas em torno da Pedagogia da Alternância (GODINHO, 2013).

A articulação das EFA acontece por meio da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), composta por onze Associações Regionais e cento e cinquenta e seis EFA. A Bahia conta com (29) vinte e nove Escolas Famílias Agrícolas que se organizam por meio da REFAISA e a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) (BENÍSIO; COSTA, 2019).

A Pedagogia da Alternância se apresenta como uma proposta político-pedagógica que viabiliza uma educação que visa os sujeitos e seu contexto, a fim de contribuir com a formação

de jovens críticos e protagonistas, especialmente no contexto local. A Pedagogia da Alternância, por meio de metodologias específicas, possibilita o diálogo de forma dinâmica entre o conhecimento científico e saberes oriundos das comunidades.

A alternância se respalda no processo ensino-aprendizagem vivenciado em espaços e territórios distintos em períodos alternados (GODINHO, 2013). O primeiro espaço é a família e a comunidade e o segundo é a escola. Nesse processo de alternância respaldado pelas mediações pedagógicas propostas por essa pedagogia, há trocas de saberes e construção de novos conhecimentos por meio da práxis. Desse modo, a ação-reflexão-ação implica na construção e troca de saberes contextualizados que possuem potencial transformador do meio (GODINHO, 2013).

Nessa perspectiva, para que a formação por alternância ocorra, faz-se necessária uma organização, métodos e instrumentos específicos. Assim, para que exista a efetivação da Pedagogia da Alternância, são necessárias as mediações pedagógicas, pois tornam-se base do processo educativo, possibilitando o estudante interagir com os espaços formativos da escola, comunidade e meio socioprofissional, na busca de sua formação técnica, social e humana (BENÍSIO, 2018).

Dentre as Mediações Pedagógicas e/ou Atividades da Pedagogia da Alternância estão: Plano de Estudo (PE), Colocação em Comum (CC), Projeto Profissional do Jovem (PPJ), Caderno da Realidade (CR), Visitas e Viagens de Estudo, Estágios, Atividade de Retorno (AR), Visitas às Famílias etc. Tais mediações são fundamentais para as “[...] interposições didático-metodológicas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer a inserção das famílias camponesas como parceiras na formação dos seus filhos.” (CALIARI, 2013, p. 414). Das diversas mediações apresentadas, serão enfatizadas nesse texto o Plano de Estudo (PE), Colocação em Comum (CC) e o Caderno da Realidade (CR). Segundo Caliari (2013) o Plano de Estudo é:

[...] um instrumento didático por meio do qual os educandos, a partir de um tema previamente escolhido e que diz respeito à realidade de cada um ou de suas comunidades, formulam perguntas em conjunto com os monitores para evitar uma pesquisa que conceba exclusivamente os interesses da escola (CALIARI, 2013, p. 417).

O PE, portanto, é uma mediação pedagógica muito importante, pois orienta toda a ação educativa na Escola Família Agrícola (BENÍSIO, 2018). De acordo com Gimonet (2017, p. 56)

“ele é o meio e a oportunidade de observações, de pesquisas, de discussões e de reflexões com os atores do meio, mas também de expressão oral, escrita, gráfica”.

A Colocação em Comum faz parte do processo proposto pelo PE e se dá por meio de atividade coletiva de partilha das experiências vivenciadas pelos jovens no tempo comunidade a partir do tema gerador e de perguntas elaboradas no tempo escola. Portanto, a Plano de Estudo “encontra suas bases no Plano de Estudo, como tempo de problematização dialógica da realidade, valorizando os mesmos e indica a necessidade de aportes complementares” (BENÍSIO, 2018, p. 15).

O Caderno da Realidade é a mediação que articula e abarca todas as atividades realizadas pelos estudantes durante o tempo escola e tempo comunidade, e possibilita a sistematização dos saberes produzidos a partir da teoria e prática, o que contribui para a valorização da realidade dos jovens do campo. Corroborando com essa afirmação, Benísio (2018, p. 20) afirma que:

O Caderno da Realidade acumula o registro de acontecimentos sobre a realidade mais próxima da vivência do estudante. Nasceu da necessidade de sistematizar a pesquisa; nele o educando registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados através dos instrumentos pedagógicos. É o elemento que permite a sistematização racional da reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo.

A Pedagogia da Alternância, por meio das mediações pedagógicas, contribui de forma efetiva para formação técnica, social e humana, formando jovens críticos e agentes de transformação do seu meio. As reflexões e análises feitas acerca dos temas discutidos e das mediações pedagógicas de forma contextualizada com a realidade do jovem tornam-se essencial para o processo formativo. Dentre os temas, a luta pela terra e defesa dos territórios é relevante, principalmente no contexto de avanço dos grandes empreendimentos no campo o que impõe mudanças drásticas na relação do camponês e a natureza (RIBEIRO, 2018).

Assim, tanto a defesa do território, como a luta pela terra se fazem necessárias, pois não ter acesso à terra em tamanho suficiente dificulta a permanência do jovem no campo (FERREIRA; ALVES, 2009). Por isso, é importante ter acesso a uma educação emancipatória que dê conta desse contexto inerente ao campo e às lutas oriundas desse meio. Portanto, é no processo ensino-aprendizagem que o estudante pode tornar-se sujeito ativo, crítico, reflexivo, e protagonista, tornando-se um agente de transformação social (CUNHA *et al.*, 2013).

Os caminhos metodológicos

Trata-se de um estudo descritivo de natureza qualitativa na modalidade de relato de experiência, das vivências dos estudantes a partir das mediações pedagógicas utilizadas na Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA (EFAS). As atividades ocorreram no I trimestre de 2022 durante o tempo escola e tempo comunidade. Foram aplicadas as seguintes mediações pedagógicas: Plano de Estudo (PE); Colocação em Comum (CC) e Caderno da Realidade (CR). O caminho metodológico será descrito de forma detalhada a seguir.

As atividades que aconteceram no âmbito escolar foram acompanhadas por dois professores/monitores da EFAS. Houve a participação de trinta e cinco estudantes do 3º ano do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Além da participação dos estudantes, além disso, as mediações pedagógicas possibilitaram a participação da família e demais pessoas da comunidade.

A coleta de dados se deu por meio da observação participante durante as atividades coletivas realizadas na escola e a pesquisa documental, que teve como fonte as sistematizações do Caderno da Realidade. A observação participante “se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, com a finalidade de obter informações acerca da realidade vivenciada pelas pessoas em seus próprios contextos” (GIL, 2017, p. 91). Para analisar os dados coletados na observação participante e pesquisa documental, utilizou-se o método de análise de conteúdo que compreende 3 fases: 1 – pré-análise, 2 – exploração do material e 3 – tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2006).

Revelações e descrições postas pela experiência

Os dois cenários dessa experiência foram: 1 – Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA (EFAS); e 2 – Em dezesseis comunidades onde os estudantes e familiares residem e que estão localizadas nos municípios baianos de Sobradinho, Sento Sé, Casa Nova, Remanso, Pilão Arcado e Campo Alegre de Lourdes. Esses municípios fazem parte do Território do Sertão do São Francisco (TSSF), região de clima semiárido.

Utilizar o Plano de Estudo (PE) torna-se fundamental para o processo formativo do estudante, pois o tema gerador parte da sua realidade e está conectado com o conteúdo trabalhado nas disciplinas, que por sua vez são contextualizadas a partir da temática do PE

(CALIARI, 2013). O PE em questão foi mediado por dois professores da EFAS e abordou o tema situação e luta pela terra a fim de aprofundar e contextualizar alguns conceitos e fatos históricos importantes.

A discussão do PE foco desse relato de experiência, ocorreu na primeira sessão (quinze dias) do primeiro trimestre de 2022 na EFAS. A atividade descrita aconteceu com a turma do 3º ano na “telhosca” (área externa e coberta da escola) com a seguinte metodologia: 1 – explanação sobre o tema; 2 – atividade em grupo; 3 – apresentação da sistematização realizada em grupo; 4 – discussão sobre os conteúdos apresentados e 5 – elaboração das perguntas que foram respondidas pela comunidade.

Durante o primeiro momento, que foi facilitado por dois professores, abordou-se a temática “situação e luta pela terra” a partir de uma cronologia histórica referente à questão agrária no Brasil.

Portanto, nessa primeira etapa, refletiu-se de forma dialógica sobre a invasão dos portugueses, implantação da monocultura, chegada do gado no sertão, lei de terras, escravidão, latifúndio e minifúndio, conflito agrário, avanço do capitalismo e agronegócio. O ambiente foi ornamentado com símbolos e bandeiras dos movimentos de luta pela terra. Além disso, o momento inicial da atividade foi a apresentação da música “jubileu da terra” composição de Roberto Malvezzi (2000), que permitiu fazer a primeira reflexão sobre o tema.

Imagem 1 - Momento de explanação e discussão sobre situação e luta pela terra



Fonte: Arquivo dos autores (2022).

Após a compreensão básica sobre o tema, a turma foi dividida em cinco grupos para aprofundar o estudo por meio de leitura de textos e apresentação aos demais das partes que mais chamaram a atenção do grupo. Os textos escolhidos foram extraídos do e-book intitulado *Histórias de lutas pela terra no Brasil (1960 – 1980)*, organizado por Alessandra Gasparotto e Fabrício Teló no ano de 2021.

Os capítulos escolhidos para leitura e socialização posterior, foram: *As lutas pela terra no Brasil* (capítulo 1); *as ligas camponesas* (capítulo 4); *“esta terra tem dono”: a luta dos povos indígenas durante a ditadura* (capítulo 7); *quilombos? Quilombolas? O que são e quem são?* (capítulo 8). Além desses capítulos, um grupo estudou o artigo sobre *“A insustentável distribuição da terra no semiárido brasileiro”* de José Newton Pires Reis, publicado em 2019.

A sistematização da proposta de atividade foi feita em cartazes nos quais os estudantes utilizaram ilustrações, frases e mapa mental para subsidiar a apresentação do conteúdo. Após a apresentação realizou-se os comentários, a exposição das dúvidas e a reflexão crítica por meio do debate.

A partir de todo esse processo formativo os estudantes elaboraram cinco perguntas: 1 – O que é luta pela terra? 2 – Em nossa comunidade há conflito por terra? De que forma? 3 – Na comunidade há movimentos sociais? Como acontece a organização em defesa do povo na luta pela terra? 4 – Do ponto de vista cultural e identitário, como a comunidade se reconhece? 5 – Qual seria o meio para acabar os conflitos por terra? Ao retornar para as famílias e o meio socioprofissional, os estudantes se reuniram com a comunidade e falaram sobre o tema e juntos responderam às perguntas, realizando uma coleta de informações sobre o entendimento das pessoas sobre a temática de acordo com o contexto em que vivem.

Por meio dessa atividade, os estudantes refletiram sobre a questão agrária do Brasil contextualizando-a com sua realidade. Assim, houve o aprofundamento sobre os motivos da gritante concentração de terras nas mãos de poucos e seu contraste com o grande número de pessoas sem-terra, o que pode ser observado nas próprias comunidades.

Nesse contexto, observou-se o quanto as mediações pedagógicas propostas pela Pedagogia da Alternância possibilitam o sujeito se perceber enquanto oprimido e assim “vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se nas práxis, com a sua transformação” (FREIRE, 1987, p. 23). Desse modo, tal atividade enquanto processo ensino-aprendizagem fomenta o protagonismo e o senso crítico do jovem para intervir e transformar sua realidade (CUNHA *et al.*, 2013).

Ao retornar do tempo proposto para a realização da atividade, comunidade e os estudantes se reuniram na escola e socializaram as respostas obtidas em cada comunidade por meio das questões do Plano de Estudo, espaço importante de troca de experiências e realidades. Assim, se conhece contextos e a compreensão de cada local sobre a temática discutida (GEMONET, 2017).

Esses processos também propiciam a conexão da discussão conceitual com a vivência prática, partindo da realidade de cada estudante e de sua comunidade, podendo gerar aportes complementares por meio das hipóteses, questionamentos ou interrogações, sinalizando para outras atividades de intervenção (BENÍSIO, 2018).

Em relação à primeira questão, observou-se um entendimento da luta pela terra enquanto ação coletiva por direitos e defesa do território. Os conflitos por terra apontados na Colocação em Comum foram diversos, dentre eles: brigas entre vizinhos; herança; grilagem e principalmente disputa com grandes empreendimentos como os parques eólicos e solares.

De acordo com as respostas, o processo de organização das comunidades deu-se por meio das associações e a atuação de movimentos sociais, porém ainda tímida, havendo relatos sobre a presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). A maioria das dezesseis comunidades localizadas nos municípios baianos de Sobradinho, Sento Sé, Casa Nova, Remanso, Pilão Arcado e Campo Alegre de Lourdes, onde foi aplicado o Plano de Estudo, se reconhecem como Comunidades Tradicionais Fundo de Pasto, as demais se dizem ribeirinhas e agricultoras familiares. Porém, duas comunidades se reconheceram enquanto latifundiárias.

No entanto, entendeu-se que essa identificação parte da incompreensão conceitual do que é ser latifundiário, tanto é, que, ao discutir um pouco mais sobre o assunto na Colocação em Comum, os estudantes da comunidade teriam características compatíveis com as Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto.

Quando perguntado como acabar com o conflito, a maioria das respostas apontaram a reforma agrária e a regularização fundiária como solução. Além disso, enfatizaram a importância do reconhecimento e garantia do território pertencentes às comunidades tradicionais, pois elas vêm sofrendo com as investidas do capital por meio dos grandes empreendimentos. Em relação às Comunidades de Fundo de Pasto, os conflitos relacionados à implementação de parques eólicos têm acarretado grandes problemas. Segundo Ribeiro (2018):

a chegada de grandes empreendimentos capitalistas nestas Comunidades impõe mudanças significativas no modo de vida e na relação dos camponeses com a natureza. Nesse sentido, a presença de tais empreendimentos tem expulsado o camponês de duas formas, uma pela própria expropriação via atos de violência física e subterfúgios da grilagem de terras e outra pela transformação da sua terra em renda capitalizada, como no caso dos contratos com as eólicas. Esse é um desafio posto para as Comunidades Tradicionais no Estado da Bahia. (RIBEIRO, 2018, p. 53).

Toda a sistematização relativa ao Plano de Estudos culmina no Caderno da Realidade que abrange as atividades do tempo escola e tempo comunidade. A partir do tema trabalhado com a turma do 3º ano e do PE e da Colocação em Comum, foi confeccionada por eles a síntese, a redação e a ilustração com base na temática abordada. O Caderno da Realidade cumpre o papel importante que é de natureza pedagógica, formativa e educativa. Segundo Benísio (2018, p. 21), “nele o educando registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados através dos instrumentos pedagógicos. É o elemento que permite a sistematização racional da reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo”.

O Caderno da Realidade é composto pelos seguintes itens: capa; chapéu (texto para instigar a discussão) e perguntas; respostas; lista de participantes; colocação em comum (todas as respostas por comunidade); síntese; redação; ilustração e autoavaliação. Portanto, a partir das respostas e Colocação em Comum foi realizada uma síntese junto com a turma do 3º ano sobre o tema, posteriormente cada um elaborou a redação, ilustração e a autoavaliação. Segundo Benísio (2018) o Caderno da Realidade é uma mediação pedagógica muito importante no processo de ensino-aprendizagem do jovem rural, dentre eles estão:

A articulação de espaços e tempos da formação; exploração e descoberta do meio de vida familiar, profissional e social; representa a pedagogia do encontro e da confrontação, diz respeito às relações, encontros, ao diálogo; expressão que se opera tanto na sua forma oral quanto escrita e gráfica e da formação geral. (BENÍSIO, 2018, p. 22).

A Pedagogia da Alternância, utilizando as mediações pedagógicas, possibilita o processo de ação-reflexão-ação contextualizada com a realidade do sujeito de onde são extraídos elementos de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem. As pesquisas realizadas pelos jovens, a exemplo da descrita nesse relato, propiciam que o jovem rural seja conhecedor das contradições existentes no seu contexto, portanto, sendo sujeito capaz de analisar sua realidade, transformando-a, recriando-a (BENÍSIO, 2018; GIMONET, 2017).

Esse recorte permitiu observar as contribuições da Pedagogia da Alternância e suas mediações pedagógicas na formação dos jovens rurais enquanto pesquisadores, mobilizadores e agentes ativos transformadores de suas realidades.

Considerações finais

É possível perceber que abordar a temática da situação e luta pela terra, por meio das mediações pedagógicas propostas pela pedagogia da alternância, possibilitou aprofundar a discussão junto aos estudantes. Além disso, realizar a pesquisa do Plano de Estudos na comunidade atribuiu aos estudantes o protagonismo, por refletir sobre o seu contexto, associar com o conteúdo estudado e observar as contradições do meio.

Outro ponto importante nesse processo de ensino-aprendizagem é o envolvimento da comunidade na troca de saberes a partir da reflexão sobre a temática proposta, partindo da explanação dos estudantes e preenchimento do questionário proposto pelo Plano de Estudos. Todo esse processo exposto nesse relato, desde o Plano de Estudos até a construção do Caderno da Realidade, contribuiu de forma efetiva na formação desses jovens enquanto sujeitos conhecedores da sua realidade com capacidade de construir conhecimento por meio da ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, abordar o tema da situação e luta pela terra foi importante, pois, a partir dessa formação, os estudantes se apropriaram de conceitos e conhecimentos históricos, políticos e sociais sobre a questão agrária no Brasil e contextualizaram com seu meio, contribuindo na análise da sua realidade a fim de transformá-la.

Portanto, é relevante sistematizar e divulgar experiências como essa, na qual articulam-se teoria e prática conceitualmente enquanto educação contra hegemônica, pois a educação sempre foi um projeto em disputa, inclusive na academia. Dessa forma, esse relato demonstra por meio das práxis descritas a importância da Educação Popular, Educação do Campo, Educação Contextualizada e da Pedagogia da Alternância na formação de jovens do campo capazes de analisar de forma crítica as contradições pertinentes ao seu contexto.

Referências

ANDRADE, J. S.; FERNANDES, S. A. S. A importância da educação contextualizada para o desenvolvimento do semiárido. *Nera*, Presidente Prudente, v. 34, n. 19, p. 157-175, 2017.

DOI 10.47946/rnera.v0i34.4733. Disponível em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4733>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BENÍSIO, J. D.; COSTA, T. P. (org.). Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil: 50 anos da Pedagogia da Alternância no Brasil. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA*, 1., 2019; *CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL*, 1., 2019, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UNEFAB, 2019. Disponível em:
<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Anais-conpab-2019-50-anos-da-Pedagogia-da-Alternancia-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BENÍSIO, J. D. **Mediações didáticas da pedagogia da alternância**. Piúma: MEPES, 2018. Disponível em: <https://www.mepes.org.br/documentos/acervo/docs-pedagogicos/MEDIACOES-PEDAGOGICAS.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, 2014. Disponível em:
http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_de_referencia_da_educacao_popular.pdf. Acesso em: 29 jun. 2022.

CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Educação do campo. *In: CALDART, R. S. et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALIARI, R. O. **A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/2173>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CAMPOS, R. S. S. Educação popular e educação do campo na articulação de concepções e práticas educativas emancipatórias. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 3., 2016, Natal. **Anais** [...]. Natal: CONEDU, 2016. Disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID10183_17082016213621.pdf. Acesso em: 29 jun. 2022.

COSTA, T. P.; FREITAS, H. R.; MARINHO, C. M. Pedagogia da alternância na educação básica e profissional: conquistas e desafios em 25 anos de atuação da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, 2019. DOI 10.20873/uft.rbec.e7327. Disponível em:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7327>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CUNHA, E. B. *et al.* Reflexão acerca da pedagogia da alternância no Brasil. *In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T.* (org.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizona, GO: UNEFAB, 2013. p. 249-262.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Educação do campo: entre a expansão política e o Estado Neoliberal. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 22–37, 2017. DOI 10.14393/REP-v16n12017-art02. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/35092>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

FERREIRA, B.; ALVES, F. Juventude rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. p. 243-258.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA's no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GERHARDT, M. C.; FRANTZ, W. Educação popular e movimentos sociais: possibilidades de relações democráticas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 92-104, 2019. DOI 10.14393/REP-v18n12019-46367. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/46367>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIMONET, J. A alternância na formação “método pedagógico ou novo sistema educativo?": a experiência das Casas Familiares Rurais. In: DEMOL, J.; PILON, J. **Alternance, developpement personnel et local**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Paris: L'harmattan, 2017.

GODINHO, E. M. S. O. Pedagogia da alternância. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 118-124, 2013. DOI 10.5216/teri.v3i2.29802. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/29802>. Acesso em: 29 jun. 2022.

KRAUS, L. A educação contextualizada no Semiárido brasileiro: entre desconstrução de estereótipos e construção de uma nova territorialidade. **Revista de Geografia (UFPE)**, Recife, v. 32, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/229122>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MEJÍA, M. R. **Educação e pedagogias críticas a partir do Sul: cartografias da Educação Popular**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

NOSELLA, P. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES. 2012. (Coleção Educação do Campo).

RIBEIRO, C. S. *et al.* Aspectos econômicos e jurídicos que cercam a relação de camponeses com empresas exploradoras de energia eólica no município de Brotas de Macaúbas-

Bahia. **Nexos Econômicos**, Salvador, v. 12, n. 2, p. 31-55, 2018. DOI 10.9771/rene.v12i2.33986. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revnexeco/article/view/33986>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SANTOS, J. B.; ARAUJO, E. J. M. A educação do campo no campo da educação popular: caminhos para efetivação de uma educação emancipadora. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 56-73, 2020. DOI 10.14393/REP-v18n32019-48761. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/48761>. Acesso em: 29 jun. 2022.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

Submetido em 6 de julho de 2022.
Aprovado em 17 de outubro de 2022.