

GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades GeoAmbES



ARTIGO

DESAFIOS TERRITORIAIS NO CAMPO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESCOLA DO CAMPO NO ESTADO DA BAHIA

*Territorial challenges in the rural space from a peasant
school experience in Brazil*

*Desafíos territoriales en el campo a partir de una
experiencia de escuela campesina en Brasil*

Karla Christiane Ribeiro Tanan

Doutoranda em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8597-866X>

E-mail: karla.tanangeo@gmail.com

Sandra Freitas Santos

Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6298-3880>

E-mail: sfsantos@uea.edu.br

Leônidas de Santana Marques

Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6714-4039>

E-mail: leonidas.marques@delmiro.ufal.br

Como citar este artigo:

TANAN, Karla Christiane Ribeiro; SANTOS, Sandra Freitas; MARQUES, Leônidas de Santana. Desafios territoriais no campo a partir de uma experiência de escola do campo no Estado da Bahia. **GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades – GeoAmbES**, jul./dez. v. 2, n. 6, p. 19–36, 2024.

Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/geoambes/index>

Volume 2, número 6 (2024)

ISSN 25959026

DESAFIOS TERRITORIAIS NO CAMPO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESCOLA DO CAMPO NO ESTADO DA BAHIA

Territorial challenges in the rural space from a peasant school experience in Brazil

Desafíos territoriales en el campo a partir de una experiencia de escuela campesina en Brasil

Resumo

A Educação do Campo, enquanto projeto popular dos movimentos sociais, emerge como alternativa política, econômica, cultural e ambiental. Ainda assim, em alguns cenários, a construção de uma proposta de ensino-aprendizagem que valorize o campesinato perpassa pelas investidas de grandes corporações. Sendo assim, considerando a luta histórica dos camponeses pelo direito à Terra de trabalho e a uma Educação do Campo voltada para o fortalecimento da identidade, pretendemos analisar as interconexões entre o debate sobre Educação do Campo e a experiência concreta da Casa Familiar Rural de Igrapiúna, localizada na região do Baixo Sul do estado da Bahia. Essa escola destaca-se por desenvolver a Pedagogia da Alternância associada ao empreendedorismo rural subsidiado por grupos econômicos presentes na região e, portanto, um condicionante desafiador para a implementação das propostas almejadas pelos movimentos sociais do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Terra de trabalho; Movimentos sociais do campo.

Abstract

Peasant Education, as a popular project from social movements, is emerging as a political, economic, cultural and environmental alternative. Even so, in some scenarios, the construction of a teaching-learning proposal that values the peasantry is undermined by the onslaught of large corporations. Therefore, considering the historical struggle of peasants for the right to labor land and a Peasant Education aimed at strengthening their identity, we intend to analyze the interconnections between the debate on Peasant Education and the concrete experience of the Rural Family House of Igrapiúna, located in the Baixo Sul region of the state of Bahia. This school stands out for developing the Alternation Pedagogy associated with rural entrepreneurship subsidized by economic groups present in the region and, therefore, a challenging condition for implementing the proposals sought by peasant social movements.

Key words: Peasant Education; Labor land; Peasant social movements.

Resumen

Educación campesina, como un proyecto popular desde los movimientos Sociales, emerge como una alternativa política, económica, cultural y ambiental. Aun así, em algunos escenarios, la construcción de una propuesta de enseñanza-aprendizaje que valore al campesinado se ve socavada por la arremetida de las grandes corporaciones. Por lo tanto, teniendo en cuenta la lucha histórica de los campesinos por el derecho a la tierra de labor y a una educación campesina orientada a fortalecer su identidad, nos proponemos analizar las interconexiones entre el debate sobre la educación campesina y la experiencia concreta de la Casa Familiar Rural de Igrapiúna, ubicada en la región del Bajo Sur del estado de Bahía. Esta escuela se destaca por desarrollar la Pedagogía de la Alternancia asociada al emprendimiento rural subvencionado por grupos económicos presentes en la región y, por lo tanto, condición desafiante para la implementación de las propuestas de los movimientos campesinos.

Palabras clave: Educación campesina; Tierra de labor; Movimientos sociales campesinos.



Introdução

A Educação do Campo no espaço brasileiro traz em suas bases as experiências de vida e resistência do campesinato no sentido de contribuir para a sua permanência e recriação nos seus territórios. No capitalismo, onde as relações de produção estão assentadas na alienação dos trabalhadores dos seus meios de produção, temos muitas vezes o cenário onde contingentes de população rural são forçados a migrar para as grandes e médias cidades em busca de emprego e melhor qualidade de vida. Contudo, o que estes trabalhadores e trabalhadoras geralmente encontram é uma realidade ainda mais cruel e excludente dos seus direitos. E avaliamos que a Educação do Campo, como projeto popular de formação humana, se desenha como um dos horizontes possíveis de superação desse cenário.

Ao longo do tempo, políticas públicas foram desenvolvidas, como é o caso do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), criado em 1998 com o propósito de fortalecer a permanência dos jovens e adultos no rural brasileiro tendo como referência um locus basilar para o pleno desenvolvimento humano, social e político que é a escola. A Educação do Campo é um produto dos movimentos populares de luta pela terra, que tem buscado por meio da educação estabelecer horizontes para continuar na terra. Isto se coloca como uma contratendência às áreas agrícolas que estão voltadas somente para a reprodução ampliada do capital, onde o território deixou de ser para o trabalho e se transformou em terra de negócio. Neste sentido, concordamos com Martins (1980, p. 60) quando este afirma que

[...] quando o capital se apropria da terra, está se transforma em terra de negócio, em terra de exploração do trabalho alheio; quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em terra de trabalho. São regimes distintos de propriedade, em aberto conflito um com o outro. Quando o capitalista se apropria da terra, ele o faz com intuito de lucro, direto ou indireto. Ou a terra serve para explorar o trabalho de quem não tem terra; ou a terra serve para ser vendida por alto preço a quem dela precisa para trabalhar e não a tem. Por isso, nem sempre a apropriação da terra pelo capital se deve à vontade do capitalista de se dedicar a agricultura.



Desta forma, é necessário entender a Educação do Campo como parte de toda uma luta histórica dos movimentos camponeses pelo seu direito à terra de trabalho, em contraposição à terra de negócio. Assim, a Educação do Campo deve ser compreendida como uma conquista dos movimentos populares, dentre os quais se destacam o MST e os vinculados ao catolicismo de base popular, que tem buscado a partir da educação construir a sua permanência na terra.

Tendo como referencial uma leitura crítica das experiências compreendidas como Educação do Campo em suas várias facetas no território brasileiro, este trabalho apresenta considerações preliminares sobre uma dessas experiências. Nosso objetivo é analisar as interconexões entre o debate sobre Educação do Campo e a experiência concreta da Casa Familiar Rural (CFR) de Igrapiúna, localizada na região do Baixo Sul do estado da Bahia. Existem várias realidades de educação formal no território brasileiro que reivindicam a bandeira da Educação do Campo, tais como as Escolas Família Agrícola (EFA), as Casas Familiares Rurais e as Escolas Itinerantes, vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST). Dadas as singularidades da CFR de Igrapiúna, em sua forte conexão com fundações que representam exemplos evidentes do que poderíamos chamar de terra de negócio, levantamos algumas reflexões que são base para a elaboração deste texto.

A CFR do município de Igrapiúna localiza-se na APA do Pratigi, uma área com muita biodiversidade da Mata Atlântica no Baixo Sul da Bahia que fica a aproximadamente 500km da capital do estado. Dentro da APA do Pratigi temos as cidades de Ibirapitanga, Piraí do Norte, Igrapiúna, Ituberá e Nilo Peçanha. Quanto a sua subdivisão, a APA é formada por três Ecopólos: I – Cordilheiras, II – Vales e III – Litorâneo, que são partes com geoambientes singulares e bem delimitados. Com relação à unidade educacional de Igrapiúna, esta possui a oferta de ensino regular (1º, 2º e 3º ano do ensino médio, além do ensino técnico), e as disciplinas são correspondentes ao currículo das outras escolas, tendo como base fundamental a Pedagogia da Alternância.

Segundo os documentos da própria CFR, seu propósito principal é fazer com que os jovens permaneçam trabalhando no campo, diminuindo assim os elevados índices de êxodo para as cidades. A metodologia da Pedagogia da Alternância tem como uma de suas principais características a permanência dos alunos em tempo integral na Casa Familiar por uma semana (chamado tempo escola), retornando para

as suas famílias e comunidades para o exercício da aprendizagem no período conhecido como tempo família. Os discentes são supervisionados por educadores/monitores em suas respectivas comunidades rurais com o intento de avaliar e acompanhar como estão desenvolvendo as atividades discutidas previamente na escola do campo. Desta forma, segundo a perspectiva da CFR, a Educação do Campo torna-se para esses estudantes a possibilidade de permanência no meio rural, bem como a construção de suas identidades enquanto sujeitos de direitos.

Além da introdução e das considerações finais, este texto apresenta duas partes. No primeiro momento apresentamos uma reflexão mais geral sobre a Educação do Campo no Brasil, partindo de um breve resgate histórico. Propõe-se expor que a compreensão das escolas do campo passa necessariamente pela leitura crítica da formação da questão agrária nacional e como isso se vincula à luta por uma educação que tenha os camponeses como ponto de partida. No segundo momento, nos detemos a discutir de modo introdutório uma experiência concreta de escola do campo, a Casa Familiar Rural de Igrapiúna. Assim, trouxemos tanto aspectos sociais quanto ambientais que caracterizam o território onde a escola está inserida, bem como algumas reflexões sobre como a instituição se organiza e seus parceiros/financiadores, e contradições já identificadas.

Educação do Campo no Brasil: questão agrária e direito à educação

Quando temos em conta o processo de formação territorial brasileiro, é indispensável considerar como a formação de uma questão agrária nacional é um determinante fulcral para o entendimento do que tem sido o país nos dias atuais. As relações sociais e territoriais estabelecidas no espaço agrário brasileiro, construídas a partir e através da invasão e da colonização do império português, tinham como norte a ocupação, administração e exploração comercial com vistas ao mercado capitalista europeu em desenvolvimento.

A partir do século XVI, a coroa portuguesa começou a explorar o atual território brasileiro de modo mais sistemático naquilo que ficou conhecido como sistema de capitanias hereditárias, ainda que com sucesso bastante limitado. Após isto tivemos o regime das sesmarias, que foi implementado com o intuito de ofertar

terras aos privilegiados da metrópole e inserir a cultura da cana de açúcar para o mercado exportador, além da implantação dos engenhos. É a partir deste período que se inicia no país a forma de ocupação do território plantation, além da pecuária (principalmente bovina, mas não somente) como modo de ocupar o território e explorar os sertões do país. Segundo Andrade (2004), nesse momento histórico o espaço brasileiro passa por uma formação econômica social capitalista que buscava maximizar a acumulação primitiva, degradando a natureza, escravizando e dizimando os povos e comunidades indígenas e desenvolvendo o tráfico de pessoas escravizadas.

Sobre isso, Cavalcanti (2007, p.21) aponta que,

Neste processo é utilizada a mão de obra escrava e apoiado por um crescente número de arrendatários de terra, pequenos proprietários, rendeiros e parceiros, que foram surgindo como camadas sociais nascidas sob a margem dos latifúndios, colaborando com o sistema de monoculturas para a exportação e alimentando-os com produção diversificada no comércio interno.

Desta forma, as relações de trabalho que são produzidas neste momento histórico são direcionadas para uma lógica comercial, que tem como foco o mercado das metrópoles colonialistas europeias, tendo como características, segundo Cavalcanti (2007), um poder centralizado e hierarquizado, camadas populares estratificadas, exploração dos recursos naturais e uma relação de subordinação.

A formação territorial do Brasil traz em seu movimento histórico uma intensa exploração das relações sociais e produtivas que foram sendo construídas durante o período colonial com a força de trabalho escravizada e o constante uso dos recursos naturais em favor de um *modus operandi* econômico que visava a acumulação de capital para os centros metropolitanos. Neste sentido, como assevera Marques (2020, p. 278) “o passado colonial presente na economia [...] brasileira é uma espécie de passado-presente, ou mesmo um passivo colonial que determina como se estabelecem e desenvolvem-se as relações capitalistas no Brasil.”

Portanto o Brasil tem em seus determinantes as marcas da superexploração da força de trabalho, da concentração fundiária e do privilégio de uma classe dominante agrária, em uma estrutura de produção capitalista onde as relações sociais são baseadas na separação dos trabalhadores dos seus meios de produção associado à sequenciada negação de direitos básicos. Não à toa, a questão agrária

que se desenha no Brasil é extremamente complexa e tem sido constantemente enfrentada pelos movimentos sociais do campo. Germani (2006, p. 143) aponta que “[a] ação dos movimentos sociais evidencia a contradição entre o discurso de ‘modernidade’ dos dirigentes do país e a forma concreta de enfrentar os problemas sociais impostos pelo modelo de desenvolvimento”. Por isso mesmo, temas como o direito a uma educação contextualizada a partir da realidade camponesa passam a emergir. Cada vez mais, a luta por terra se amplia e “[c]om essa atitude, os movimentos sociais trazem questões, antes exclusivas do campo, para a cidade. E estendem suas reivindicações antes limitadas ao acesso a terra agora também às condições de vida digna.” (Germani, 2006, p. 143)

Concordando com Martins (1980), é preciso ter em conta que não existe apenas um modo de lidar com a terra no Brasil. Nos dias atuais, nos locais onde o uso do território rural está voltado apenas para a reprodução ampliada do capital (o famigerado agronegócio), a terra deixou de ser para o trabalho e passou a ser a terra de negócio, onde o que importa é o acúmulo de capital e não a preservação de recursos naturais. “Nos últimos 50 anos, a Revolução Verde (adubos, agrotóxicos, tratores) tem acelerado as transformações nos ambientes naturais e no modo de vida das populações rurais” (Meirelles; Rupp, 2006, p 18).

Mas para o campesinato o território rural é visto como terra de trabalho, pertencente à própria família camponesa e, deste modo, não é instrumento de exploração da força de trabalho de outrem. Neste sentido, os movimentos populares formados no campo objetivam retomar os seus meios de produção (no caso daqueles que em algum momento foram alvo de expropriação) e lutar pela sua continuação na terra. E isso envolve diferentes dimensões, incluindo a educacional.

Em séculos de lutas, o campo brasileiro tem sido produzido histórica e geograficamente por sujeitos, que deste espaço tiveram seus direitos sociais arrancados, muitas vezes à base da força e da violência. Mas, como discutido por Arroyo (2008), os movimentos sociais camponeses forjados a partir das suas mais variadas formas de resistência tem tido um papel essencial no processo de conscientização do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação.

Isso, contudo, não ignora que esses movimentos sociais camponeses continuam sendo colocados à margem por causa de uma cultura hegemônica

urbanocêntrica, que considera os saberes do campo como aspectos atrasados, representantes de um Brasil do passado que deve ser eliminado. Sobre isso, Fernandes argumenta que

O campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser considerados como espaços geográficos e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades e culturas e modos de organização diferenciados que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno (Fernandes, 2008, p.136-137).

Concordando com o autor, avaliamos que o campo também deve ser compreendido como território onde as relações são elaboradas através do trabalho, do estudo, da cultura e da elaboração de uma identidade que é, necessariamente, identidade em movimento. E é para subsidiar estas relações identitárias que os movimentos sociais vão se colocar em disputar por um projeto de educação dos diversos povos que trabalham a partir da terra: a Educação do Campo. Tudo isso no intuito de resistir a uma hegemonia educacional que exclui cotidianamente os sujeitos do campo. Defende-se assim uma educação básica forjada a partir dos que são histórica e geograficamente excluídos das definições dos rumos de desenvolvimento do país; uma educação vinculada aos seus direitos sociais, não atendendo a uma lógica de mercado pela qual somente a formação de uma força de trabalho eficiente e eficaz é relevante.

No ordenamento jurídico brasileiro, já é possível notar alguma forma de preocupação com a educação em áreas rurais a partir dos anos 1920, mas em um modelo escolar que privilegiava o controle de uma classe dominante agrária sobre os camponeses, fenômeno conhecido como educação rural (Fernandes, 2008). No entanto, a Educação do Campo, nos termos que a concebemos hoje no Brasil, vem ganhado força desde os anos 1980, onde iniciam-se iniciativas educacionais que projetam uma superação do domínio das classes dominantes latifundiárias através das lutas e diferentes formas de resistência no campo.

Um dos fundamentos metodológicos que tem dado lastro à Educação do Campo no Brasil é a Pedagogia da Alternância. Esta chegou ao nosso país no final dos anos 1960, com iniciativas de escolarização no estado do Espírito Santo. Nesse cenário, teve-se como referência o movimento das *Maisom Familiaes Rurales*, surgido em 1935, na França, partindo da iniciativa de camponeses locais junto ao Padre Abbé

Granereau, liderança da igreja católica de uma comunidade rural que decidiu enfrentar a crescente evasão de jovens da região por falta de acesso à educação formal (Nosella, 2012).

A construção da prática escolar partindo da Pedagogia da Alternância

[...] visava a interação destes jovens ao seu meio rural e buscava o sentido da vida escolar para os seus contextos socioculturais e produtivos. Um estudo voltado para a vida prática, dialogando com a vida no campo, educando para o trabalho e assumindo a importância da mão de obra dos jovens para a produção da família...demandas fundamentais para a concretização da pedagogia da alternância (Cavalcanti, 2007, p.60-61).

Desta forma, o que se percebe é que um dos princípios do projeto popular da Educação do Campo se realiza na integração entre espaço vivido e o conhecimento historicamente produzido que deve ser socializado pela escola básica. Esta integração, contudo, não ocorre apenas dentro das salas de aula. Na Educação do Campo os diálogos entre a teoria a ser ensinada e a prática, em um sentido de práxis social, são importantes para a elaboração de sujeitos politicamente emancipados a partir das suas lutas e formas de resistências.

Feitas estas ponderações gerais sobre a Educação do Campo como um projeto que vai muito além de aspectos pedagógicos, podemos agora discutir sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Igrapiúna. Em um primeiro momento, trazemos uma contextualização territorial do município onde se encontra a instituição, para em seguida expor dados preliminares sobre a escola.

As particularidades da Casa Familiar Rural de Igrapiúna: primeiras aproximações

A Casa Familiar Rural de Igrapiúna localiza-se no interior da Área de Proteção Ambiental (APA) do Pratigi, que ocupa um total de 85.658 hectares, abrangendo cinco municípios: Ibirapitanga, Piraí do Norte, Igrapiúna, Ituberá e Nilo Peçanha, conforme a Figura 01.

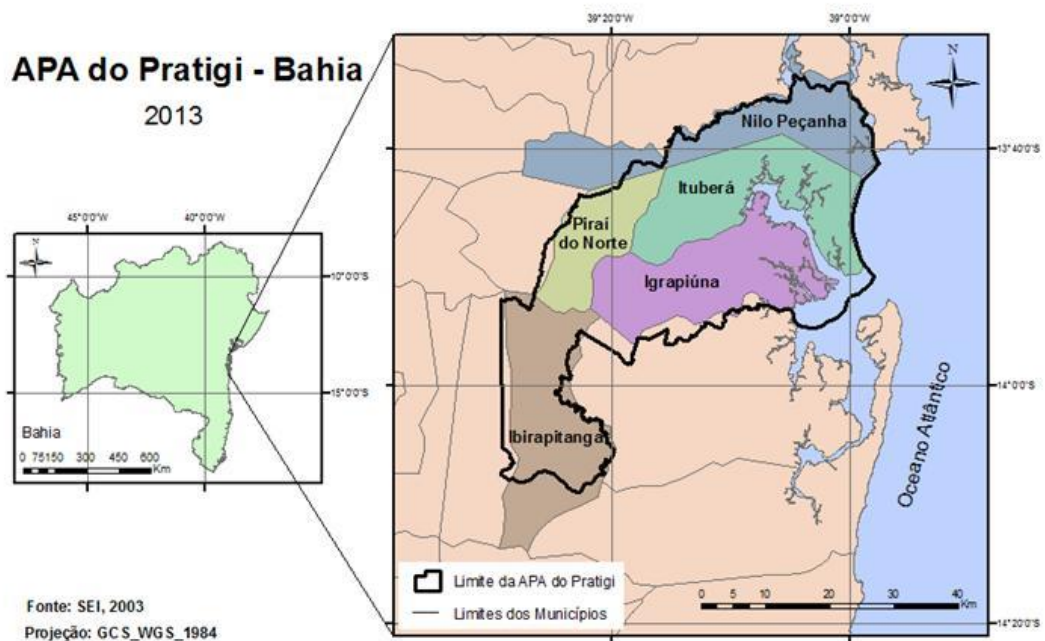
A APA do Pratigi é uma unidade de conservação (UC) de uso sustentável que, conforme Hassler (2005), tem como o objetivo principal compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parte dos seus recursos naturais, tendo regulamentação a partir da Lei federal nº 9.985/2000 que trata das UC.

Do ponto de vista geoambiental, a área onde está localizada a APA do Pratigi faz parte do domínio do bioma Mata Atlântica, sendo que, segundo Rocha et al (2008), a UC possui 35.686 hectares remanescentes de floresta, o que corresponde a 41% da área do total da área. Com isto, a APA é um dos mais importantes remanescentes florestais do estado da Bahia. Também é possível encontrar nesta unidade de conservação topos de morro com importantes nascentes da região, além de geoambientes com restingas, estuários, praias, ilhas e manguezais (Rocha et al., 2008).

Já do ponto de vista geoeconômico, a formação territorial do Baixo Sul da Bahia tem estreita conexão com os períodos de proeminência econômica da cana de açúcar, do cacau e da borracha. Considerando estes três importantes momentos de crescimento econômico da região, destaca-se a cacauicultura, embora não tenha garantido considerável distribuição de riqueza para os habitantes da área. A bem da verdade, o que temos nos dias atuais é um quadro de desigualdade social e econômica que foi sendo construído no decorrer dos séculos de ocupação colonial e posterior ausência de políticas públicas de combate à pobreza na região.



Figura 01: Limites territoriais da APA do Pratigi e os municípios que a compõe.



Fonte: Gonçalves (2013).

Quando consideramos os índices oficiais de desenvolvimento dos municípios que fazem parte da APA, temos dados que indicam elevada pobreza, conforme a Tabela 01. Ainda como síntese do atual quadro geoeconômico da região, temos como atividades econômicas de destaque na agricultura o extrativismo, a pesca e o artesanato; com relação às culturas permanentes temos o cravo da Índia, o dendê, a seringueira, a piaçava, a pupunha e o cacau de cabruca.

Também vale ponderar, para os propósitos de nossa investigação, que a área da APA apresenta algumas parcerias público-privadas que se propõem ajudar na organização e preservação do território do Baixo Sul baiano. Podemos destacar a presença da Associação Guardiã da Área de Proteção Ambiental do Pratigi (AGIR) e da Organização de Conservação de Terras do Baixo Sul (OCT), ambas com ações que visam a preservação desta UC. Sob diferentes ângulos, as ações e projetos elaborados por estas organizações da sociedade civil são importantes, dado que acabam sendo relações diretas com os povos e comunidades que vivem no território da APA.



Dentre os vários projetos que contam com apoio da AGIR e da OCT, temos as Casas Familiares Rurais (CFR). Atualmente existem três dessas escolas em municípios da região do Baixo Sul baiano, são estes Tancredo Neves, Nilo Peçanha e Igrapiúna. Para fins de delimitação de nosso escopo, neste texto, apenas traremos reflexões iniciais sobre a Casa Familiar Rural localizada no município de Igrapiúna (Figura 02).

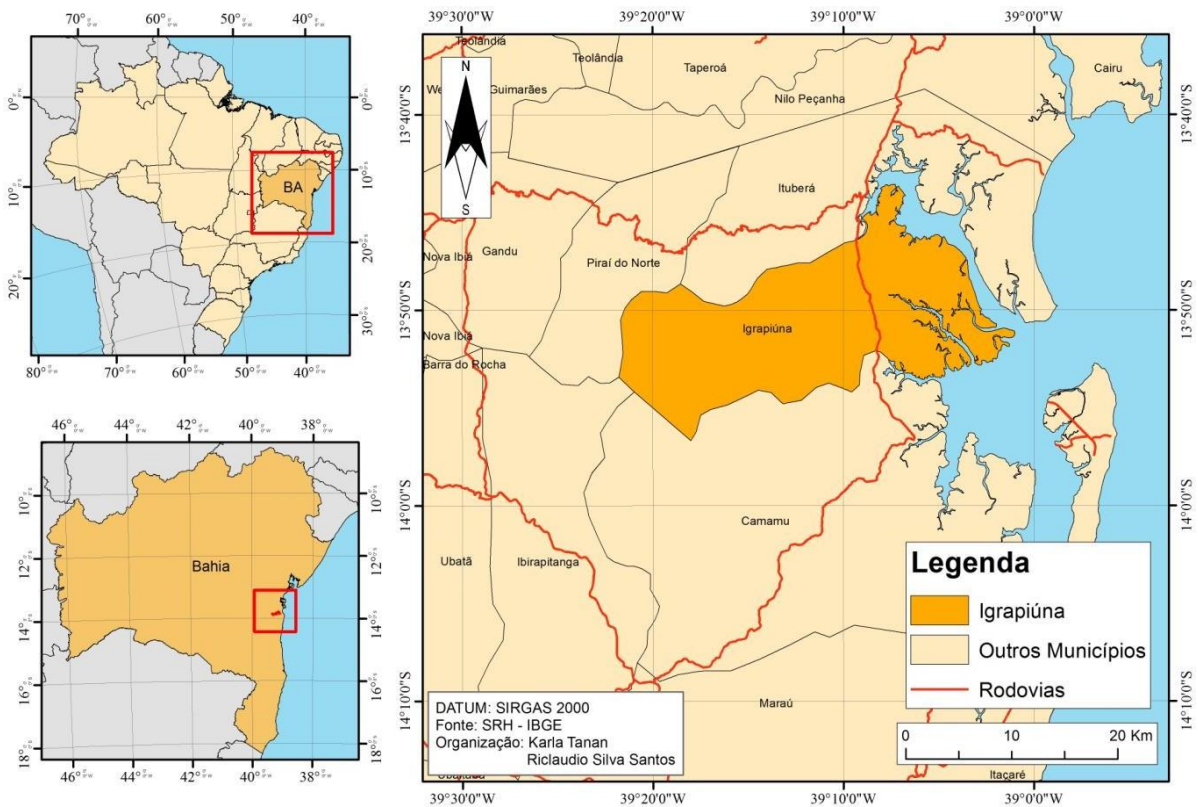
Tabela 01: Incidência de pobreza e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) em municípios que fazem parte a Área de Proteção Ambiental do Pratigi.

Município	Incidência de Pobreza (%)¹	IDH-M²
Ibirapitanga	54,25	0,558
Igrapiúna	63,31	0,574
Ituberá	55,93	0,606
Nilo Peçanha	44,09	0,547
Piraí do Norte	50,73	0,533

Adaptado de: (1) Fonte: Mapa de pobreza e desigualdade. 2003. IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 03/03/2024.; (2) Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. 2010. IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 03/03/2024.



Figura 02: Localização do Município de Igrapiúna, Bahia.



Fonte: Tanan (2017).

As três Casas Familiares presentes na região compreendida por nossa reflexão tem como mantenedoras fundações de grandes empresas e estão diretamente relacionados ao Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade do Baixo Sul (PDCIS), ação estruturante capitaneada pela Fundação Norberto Odebrecht (braço social Novonor, antiga empreiteira Odebrecht). A Casa Familiar Rural de Igrapiúna é reconhecida como uma das principais parceiras desta fundação na região.

Essa unidade escolar do campo possui o ensino médio regular, além do nível técnico. Em relação às disciplinas, tem-se o currículo comum nacional (atualmente regido pela Base Nacional Comum Curricular), havendo ainda a associação entre o conhecimento escolar e o conhecimento construído nas comunidades rurais, como defendido pela Pedagogia da Alternância. Um dos propósitos basilares da Casa Familiar é o de conservar os jovens trabalhando no meio rural, diminuindo assim a problemática do processo migratório do campo para a cidade.

A CFR de Igrapiúna tem em sua metodologia educacional os fundamentos da Pedagogia da Alternância, onde os alunos permanecem um período em tempo integral

na escola e voltam para as suas comunidades para desenvolver a aprendizagem por meio de uma práxis formativa (respectivamente, tempo escola e tempo comunidade). Os estudantes são acompanhados por educadores com formação na área das ciências agrárias (chamados de monitores) em suas respectivas comunidades com o intuito de avaliar e guiar como os educandos estão colocando em prática as ações previamente pensadas e ponderadas na Casa Familiar Rural. Os discentes também desenvolvem atividades práticas no tempo escola, utilizando por exemplo o laboratório de informática, a biblioteca e as áreas de cultivo e criação de animais.

De um modo geral, enquanto análise preliminar de documentos da CFR de Igrapiúna, é possível perceber como a Pedagogia da Alternância é apresentada como baluarte da concepção educacional da escola. Porém, avaliamos que pensar a Educação do Campo vai muito além da Pedagogia da Alternância, embora esta seja fundamental. Concordando com Caldart (2012), avaliamos que é necessário enxergar a Educação do Campo sob diferentes dimensões que, em totalidade, dão sentido ao projeto que se quer construir.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259)

É possível notar que a CFR de Igrapiúna tem uma conexão mais direta com as grandes empresas que atuam na região do Baixo Sul da Bahia do que com os movimentos sociais de luta pelo direito à terra e ao território. A título de exemplo, é possível destacar a relação profunda que a escola tem com o Grupo Globo, através do Criança Esperança (Casa Familiar Rural..., 2024), com a Fundação Banco do Brasil (Formação de Jovens..., 2024), e, sobretudo com a Fundação Norberto Odebrecht (Programa Social, 2024). O próprio regimento interno da CFRI informa que “utiliza a metodologia da TEO (Tecnologia Empresarial Odebrecht) adaptada à área social, onde a atuação das pessoas é descentralizada, através do processo de delegação planejada, baseada na confiança entre líderes e liderados e na parceira, tem

responsabilidade e autonomia para realizar o seu Programa de Ação” (CRFI, 2015, p. 3).

Vale salientar ainda o quanto a escola defende uma perspectiva de empreendedorismo rural, indo assim em favor de uma lógica de mercado, totalmente forjada a partir da inserção destas empresas como parceiras fundamentais da instituição. Isto pode ser identificado a partir do próprio Estatuto social da escola, onde diz que a “CFR-I tem como objetivo social a formação de Jovens Empreendedores Rurais e a geração de conhecimento aplicado ao campo [...]” (CRFI, 2017, p. 1). Este foco no empreendedorismo rural pode ser visto também nos vários materiais de divulgação social da escola, bem como em suas redes sociais.

Essa relação entre experiências de escolas do campo que trabalham com a alternância e as parcerias empresariais não é algo propriamente novo. Ribeiro, por exemplo, argumenta que

Até o final dos anos 1960, a Pedagogia da Alternância era usada apenas pelas CFRs que já estavam consolidadas e eram reconhecidas pela sociedade. A partir daí, e em um contexto de desemprego, ela desperta o interesse do Estado, que tenta associar formação profissional — do ensino técnico de nível médio ao Ensino Superior — e estágio remunerado por meio do que tem sido chamado de parceria com empresas, suscitando tanto o apoio quanto críticas por parte de alguns pesquisadores (Ribeiro, 2008, p. 32)

De certo modo, muito por conta da operacionalização da Pedagogia da Alternância, o que se encontra na CFR de Igrapiúna é uma proposta singular de Educação do Campo em suas contradições. Ainda que de alguma forma beneficie os jovens do meio rural com uma prática de ensino contextualizada, acaba por apresentar uma pedagogia que não vai para além do capital. Estes aspectos, dialogando com Almeida et al (2012, p.77), podem ser associados à clivagem do desenvolvimento sustentável e apontam para uma concepção de educação básica que se molda às perspectivas de formação humana não-crítica.

Considerações finais

Este texto apresenta reflexões introdutórias sobre a complexidade das experiências escolares da Educação do Campo no Brasil. Tendo como foco principal a Casa Familiar Rural do município de Igrapiúna, no estado da Bahia, traçou-se alguns

argumentos iniciais que deverão ser desdobrados para maior aprofundamento do tema. Ainda assim, vale sintetizar alguns aspectos gerais do texto.

Em primeiro lugar, ressaltamos o processo histórico de formação da questão agrária brasileira e como isso é um determinante para entender a realidade educacional no espaço agrário nacional. Estudar a Educação do Campo no Brasil passa necessariamente pela leitura crítica da sua formação territorial, marcada pela alta concentração fundiária e pelo sequenciado alijamento dos povos e comunidades populares que foram forjados pela luta pelo direito à terra. Isso hoje em dia se consubstancia na luta pelo território, englobando a terra, mas também a saúde, a cultura, e, em destaque, um projeto popular de educação e escola.

Das várias experiências produzidas por aqueles que disputam um outro modelo de escola no campo, destacamos a Casa Familiar Rural de Igrapiúna, que tem uma estrutura educacional assentada na Pedagogia da Alternância. Como outras escolas do campo no território brasileiro, a CFRI apresenta uma organização em tempo escola e tempo comunidade que parte dos conhecimentos dos próprios camponeses para pensar uma prática de ensino contextualizada. Ainda assim, algumas contradições podem ser identificadas, como a forte relação com empresas e fundações privadas em detrimento dos movimentos históricos de luta pela terra e o foco dado ao empreendedorismo rural em detrimento de uma práxis educativa emancipadora. A compreensão dessas e outras contradições, contudo, deve ser analisada e aprofundada em investigações futuras.

Referências

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ALMEIDA, C. M. S.; ALVES, E. F. S.; LIMA, S. L. S. Desenvolvimento territorial e educação ambiental: contribuições para a concretização das práticas pedagógicas nas escolas do campo. **Entrelaçando**. Revista eletrônica de culturas e educação. Cruz das Almas. n. 05. p.71-78, jan./abril 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Rio de

Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASA FAMILIAR RURAL DE IGRAPIÚNA - CFRI – IGP: Formação de jovens futuros empresários rurais da agricultura familiar. GLOBO, 2023. Disponível em: <https://criesp.projetosapoiados.globo/1135/detalhes>. Acesso em: 15 abr 2024.

CFRI - Casa Familiar Rural de Igrapiúna. Regimento Interno da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público/OSCIP Casa Familiar Rural de Igrapiúna. 30 jun 2015.

CFRI - Casa Familiar Rural de Igrapiúna. Estatuto Social - Casa Familiar Rural de Igrapiúna. 13 mar 2017.

CAVALCANTI, L. O. H. **A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. 2007. 267 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FORMAÇÃO DE JOVENS EMPRESÁRIOS RURAIS. FBB – Fundação Banco do Brasil, 2017. Disponível em: <https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/formacao-de-jovens-empresarios-rurais-1>. Acesso em: 15 abr 2024.

GERMANI, G. I. Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. **Geotextos**, Salvador. v.2, n.2, p.115-147, dez. 2006.

GONÇALVES, R. S. **Modelagem dinâmica como suporte para construção da história ambiental da APA do Pratigi – Bahia**. 2013. 75p. Banca de acompanhamento de dissertação do Programa de Pós Graduação em Modelagem em Ciências da Terra e do Ambiente – PPGM, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2013.

HASSLER, M. L. Legislação ambiental e as unidades de conservação no Brasil. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande do Sul. v. 14, p.1-17, jan. 2005.

MARQUES, L. de S. Contribuições de Caio Prado Júnior, Celso Furtado e Florestan Fernandes para pensarmos o desenvolvimento capitalista no século XXI. **PerCursos**, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 272–300, 2020.



MARTINS, J. S. **Expropriação e violência**: a questão política no campo. São Paulo: Hucitec, 1980

MEIRELLES, L. R.; RUPP, L. C. D (org.). **Biodiversidade**: passado, presente e futuro da humanidade. Brasília: MMA, 2006.

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

PROGRAMA SOCIAL. Fundação Norberto Odebrecht, 2024. Disponível em: <https://www.fundacaonorbertoodebrecht.com/programa-social/instituicoes-parceiras/casa-familiar-rural-de-igrapiuna-cfr-i.html>. Acesso em: 15 abr 2024.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 27–45, jan. 2008.

ROCHA, R. B.; MOREAU, M. S.; CAMPOS, D. O.; FRAGA, R. G. R.; FIGUEIREDO, F. L. S. (eq. técnica). **Caracterização Sócio-Ambiental da Área de Proteção Ambiental do Pratigi**. 2008. (Relatório de pesquisa).

TANAN, K. C. R. **A monopolização do território camponês no município de Igrapiúna/BA e o agronegócio da borracha natural**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

Recebido: 12/05/2024

Aprovado: 14/06/2024

Publicado: 01/07/2024

