



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

GRACIEDA DOS SANTOS ARAÚJO

ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO
NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO –
EFASE

SÃO CARLOS – SP
2022

GRACIEDA DOS SANTOS ARAÚJO

ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DO SERTÃO – EFASE

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Estado, Política e Formação Humana.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina dos Santos

São Carlos – SP
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Gracieda dos Santos Araújo, realizada em 20/07/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar)

Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel (UFBA)

Prof. Dr. Juan Carlos Rodríguez Cruz (UHO)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

“O homem não vive só de pão. Eu, se eu estivesse com fome e indefeso na rua, não pediria um pão; mas eu pediria meio pão e um livro. E eu estou atacando violentamente aqueles que só falam sobre demandas econômicas sem nunca mencionar as demandas culturais, que é o que as pessoas estão clamando. É tudo bom para todos os homens comerem, mas para todos os homens saberem. Que eles desfrutem de todos os frutos do espírito humano porque o oposto é transformá-los em máquinas a serviço do Estado, é transformá-los em escravos de uma terrível organização social.

Tenho muito mais pena de um homem que quer saber e não pode, do que por um homem faminto. Porque um homem faminto pode facilmente acalmar sua fome com um pedaço de pão ou com algumas frutas, mas um homem que tem o desejo de conhecer e não tem meios, sofre uma agonia terrível porque são livros, livros, muitos livros que ele precisa e onde estão esses livros?

Livros! Livros! Faz aqui uma palavra mágica que equivale a dizer: "amor, amor", e que os povos devem perguntar enquanto pedem pão ou como eles anseiam pela chuva para suas sementeiras. Quando o famoso escritor russo Fiodor Dostoievski, pai da Revolução Russa muito mais do que Lênin, foi um prisioneiro na Sibéria, longe do mundo, entre quatro paredes e cercado por planícies desoladas de neve infinita; e ele pediu ajuda em uma carta para sua família distante, ele apenas disse: 'Envie-me livros, livros, muitos livros para que minha alma não morra!' Ele estava frio e não pediu fogo, estava terrivelmente sedento e não pedia água: pedia livros, ou seja, horizontes, ou seja, escadas para subir o cume do espírito e do coração. Porque a agonia física, biológica, natural de um corpo por fome, sede ou frio, dura pouco, muito pouco, mas a agonia da alma insatisfeita dura uma vida inteira.

O grande Menéndez Pidal, um dos mais sábios da Europa, já disse que o lema da República deve ser: "Cultura". Cultura porque só através dela os problemas em que hoje as pessoas estão debatendo cheias de fé, mas sem luz, podem ser resolvidas."

Federico Garcia Lorca, Espanha, 1931.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pela oportunidade da realização do Doutorado neste Programa que tem como um dos seus fundadores o destacado professor e teórico da educação brasileira Dermeval Saviani.

À professora Dr.^a Maria Cristina dos Santos, orientadora deste trabalho de pesquisa, por aceitar o desafio de conduzir a orientação do estudo que ora apresento. Meus sinceros agradecimentos.

À direção da EFASE, pelo acolhimento irrestrito desta proposta de investigação, favorecendo o acesso às fontes necessárias ao levantamento de dados e informações valiosas à compreensão sobre a Educação Profissional do campo por alternância, desde um ponto de vista teórico-prático. Agradeço a todos da coordenação, direção e secretaria da Escola, em nome do Diretor Nelson Lopes; aos monitores, técnicos e alunos, pelas informações compartilhadas nas vezes que pernoitei na Escola buscando compreender a essência da Pedagogia da Alternância na Escola da Família Agrícola; aos amigos monitores e ex-colegas de curso no ensino superior Me. Jailton Andrade, Me. Gilmar Andrade e Me. Gabriel Troilo, por todo apoio, acolhimento e disponibilidade de materiais fundamentais às nossas análises. Em nome dos ex-alunos Alessandra e José Domingos, agradeço a todos os egressos do Território do Sisal que participaram da pesquisa, compartilhando suas experiências. Sem a parceria do coletivo EFASE não seria possível investigar tal temática. Muito grata a todos.

Devo agradecer, também, a algumas pessoas que fizeram parte desta construção, antes mesmo do meu ingresso no Doutorado: Professora Dr.^a Edna Rosseto, Professora Dr.^a Maria Nalva Bogo e Professor Dr. Pedro Ivan Christoffoli, por toda a motivação, confiança transmitida e apoio para que este estudo pudesse se materializar como uma construção teórica vinculada aos desafios da emancipação da classe trabalhadora do campo.

Agradeço aos colegas de curso e aos participantes dos Grupos de Pesquisa da UFSCar: Grupo de Pesquisa em Educação no Campo (GEPEC) e Grupo de Estudo e Pesquisa Trabalho, Política e Educação Escolar (GEPEDUC), pela vivência, companheirismo e aprendizados que a passagem por esta Universidade nos proporcionou.

Agradeço aos meus professores do Doutorado, com os quais pude realizar leituras de importantes clássicos das Ciências Sociais e Humanas, e que contribuíram para a realização deste estudo.

Minha gratidão também aos Professores que compuseram minha banca de qualificação, Dr. Manoel Nelito Nascimento (UFSCar), Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar), Dr.^a Celi Taffarel (UFBA) e o Dr. Juan Carlos Rodriguez Cruz (UHO-Cuba), que de forma cuidadosa sinalizaram as lacunas do texto e os ajustes necessários para que este se cumprisse com o critério e o rigor do método científico da pesquisa.

Agradeço ao Colegiado do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Tocantinópolis, pelo apoio imprescindível à conclusão deste meu estudo de Doutorado. Gratidão a todos os meus colegas de trabalho.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro à realização desta pesquisa científica.

Agradeço aos meus pais Maria das Graças (minha primeira professora alfabetizadora) e José Augusto de Araújo (*in memoriam*), por criarem alternativas de acesso à educação escolar em uma época em que a educação não estava assegurada pelo Estado brasileiro às crianças da classe trabalhadora do campo, garantindo, assim, as condições primárias que, no futuro, levariam-me ao ingresso no ensino superior.

Um agradecimento especial à Dr.^a Gracineia Araújo, Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), irmã-companheira de todo esse meu percurso de formação acadêmica, pelas generosas revisões textuais. Enfim, a todos os meus amigos e familiares que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse à essa conquista. Muito grata a todos!

RESUMO

Esta tese estuda as concepções teórico-metodológicas do ensino na Pedagogia da Alternância e seus desdobramentos na formação técnica e profissional dos alunos do campo, a partir da realidade da Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE). Toda a investigação foi orientada pelo seguinte problema: em que medida o Curso Técnico em Agropecuária da EFASE, organizado em regime de Alternância, contribui para o processo de desenvolvimento humano dos alunos do campo visando a sua emancipação, em contraposição às formas de educação para o trabalho alienado, perspectiva predominante nos cursos de formação técnica? O estudo parte da defesa do acesso aos conhecimentos científicos, produzidos e sistematizados historicamente pela humanidade, como tarefa imprescindível da Educação Profissional no campo. Observamos que nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) que adotam o referido método de ensino a educação se embasa no pensamento humanista cristão de Emmanuel Mounier, nos fundamentos teórico-filosóficos do construtivismo piagetiano e da teoria pedagógica da Escola Nova, de John Dewey, uma corrente ligada à perspectiva de educação hegemônica do Ministério da Educação do Brasil (MEC). Assim, o objetivo da pesquisa é discutir as concepções teórico-filosóficas e metodológicas do Curso de Nível Médio Técnico em Agropecuária, por alternância, da EFASE, e suas contribuições para o desenvolvimento humano dos alunos do campo do Território do Sisal, no sertão baiano. Para tanto, foram realizadas pesquisas e estudos de referenciais teórico-bibliográficos, análise de documentos, trabalho de campo e escuta dos egressos do Curso, concluintes entre os anos 2009 e 2019. O método adotado como referencial para esta investigação é o materialismo histórico-dialético, por possibilitar a compreensão do mundo para além das aparências. Conclui-se que, embora a sua intenção seja contra-hegemônica, a proposta teórico-metodológica da EFASE tem uma tendência educacional pragmática, utilitária e de pouca ênfase aos conhecimentos científicos clássicos. Ao priorizar o desenvolvimento das habilidades práticas das áreas específicas do Curso, em detrimento dos conhecimentos científicos clássicos (conhecimentos gerais acadêmicos), a escola indiretamente viabiliza a mesma proposta do MEC de ensino pragmático, conforme defendido pelos organismos internacionais para a educação dos países subdesenvolvidos. Por outro lado, afirma-se que o modelo didático-pedagógico da Pedagogia da Alternância se apresenta como uma forma de educação possível de ser ressignificada, com base no materialismo histórico-dialético, pela sua eficiência comprovada na relação com a prática social dos estudantes e suas comunidades.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Concepções da Educação. Ensino Médio Técnico em Agropecuária. Território do Sisal. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This thesis studies the theoretical-methodological conceptions of teaching in the Pedagogy of Alternating Cycle and its unfoldings in the technical and professional formation of rural students, based on the reality of the Escola Família Agrícola do Sertão-EFASE. The entire investigation was guided by the following problem: to what extent does the technical course in agriculture and cattle-raising at EFASE, organized in a regime of Alternating Cycle, contribute to the process of human development of rural students, aiming at their emancipation, in opposition to the forms of education for alienated labor, the predominant perspective in technical education courses? The study starts by defending the access to scientific knowledge, historically produced and systematized by humankind, as an essential task of professional education in the countryside. We observe that in the Agricultural Family Schools (EFAs) that adopt this teaching method, education is based on the Christian humanist thought of Emmanuel Mounier, on the theoretical-philosophical foundations of Piagetian constructivism and the pedagogical theory of the New School of John Dewey, a current linked to the perspective of hegemonic education of the Brazilian Ministry of Education (MEC). Thus, the objective of this research is to discuss the theoretical-philosophical and methodological conceptions of EFASE's Technical High School Course in Agriculture and Livestock Raising, and its contributions to the human development of students from the countryside of the Sisal Territory, in the hinterland of Bahia. To do so, research and study of theoretical and bibliographical references were carried out; document analysis; field work; and listening to the course's graduates, who completed the course between 2009 and 2019. The method adopted as a reference for this investigation is the dialectical historical materialism, for making it possible to understand the world beyond appearances. It is concluded that, although its intention is counter hegemonic, EFASE's theoretical-methodological proposal has a pragmatic, utilitarian educational tendency with little emphasis on classical scientific knowledge. By prioritizing the development of practical skills in the specific areas of the Course, to the detriment of classical scientific knowledge (general academic knowledge), the school indirectly enables the same MEC proposal of pragmatic education, as advocated by international organizations for the education of underdeveloped countries. On the other hand, it is affirmed that the didactic-pedagogical model of the Pedagogy of Alternating Cycle presents itself as a form of education that can be re-signified, based on dialectical historical materialism, due to its proven efficiency in relation to the social practice of the students and their communities.

Keywords: Work and Education. Conceptions of Education. Technical High School in Agriculture and Livestock. Territory of Sisal. Human Development.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCAR - Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ACOTERRA - Associação Comunitária Terra Sertaneja

AECOFABA - Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia

AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural

AR - Atividade de Retorno

ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais

AREFASE - Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão

ARESOL - Associação Regional dos Grupos Solidários de Geração de Renda

ASCOOB - Associação das Cooperativas de Apoio à Economia Familiar

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAI - Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial

CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância

CEFIR - Cadastro Ambiental Rural

CETA - Movimento Estadual de Trabalhadores, Assentados, Acampados e Quilombolas

CFEM - Compensação Financeira pela Utilização dos Recursos Minerais

CFRs - Casas Familiares Rurais

CMDRS - Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agrícola

CODES SISAL - Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CREA/BA - Conselho Regional de Engenharia e Agronomia da Bahia

CVRD - Companhia Vale do Rio Doce

EFAs - Escolas Famílias Agrícolas

EFASE - Escola Família Agrícola do Sertão

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão

EPI - Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FASAQ - Faculdade Santo Antônio de Queimadas
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEP-DER - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro
GEPEC - Grupo de Pesquisa em Educação no Campo
GEPEDUC - Grupo de Estudo e Pesquisa Trabalho, Política e Educação Escolar
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IEBA - Estado como a Imperial Escola Agrícola da Bahia
IIBA - Imperial Instituto Bahiano de Agricultura
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERRA - Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
JAC - Juventude Agrária Católica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MEPs - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOC - Movimento de Organizações Comunitárias
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
MRFs - *Maisons Familiales Rurales*
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONGs - Organizações Não Governamentais
PBL - Aprendizagem Baseada em Projetos
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PE - Plano de Estudo
PHC - Pedagogia Histórico-Crítica
PJR - Pastoral da Juventude Rural
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PND - Planos Nacionais de Desenvolvimento
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPJ - Projeto Profissional do Jovem

PPP - Projeto Político Pedagógico

PTDSS - Plano de Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Território do Sisal

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REFAISA - Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido

SEC/BA - Secretaria Estadual de Educação da Bahia

SEFAZ - Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINTRAF - Sindicato dos Trabalhadores da Agricultura Familiar

SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UHO - *Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya*

UnB - Universidade de Brasília

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO - Fundação das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFACS - Universidade Salvador

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviética

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de assentamentos por município no Território do Sisal/BA	115
Gráfico 2. Matrículas em Escolas Estaduais e Municipais no Território de Identidade Sisal em 2015.	130
Gráfico 3. Gráfico do quantitativo de participantes da pesquisa por ano de conclusão do curso.	190
Gráfico 4. Local de residência dos egressos.	192
Gráfico 5. Avaliação do trabalho educativo da EFASE pelos egressos.	193
Gráfico 6: Acesso aos conhecimentos científicos clássicos das diversas áreas do conhecimento.	226

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

Tabela 1. Evolução político-administrativa dos municípios que compõem o Território do Sisal e relação com os ciclos da lavoura sisaleira - Estado da Bahia - século XVII - 2000.	70
Tabela 2. Estrutura fundiária, Território do Sisal - 2006.	110
Tabela 3. Leis sobre Instrução pública na Província da Bahia - período de 1835 a 1889: arraiais e vilas dos municípios que atualmente compõem o Território do Sisal.	121
Tabela 4. Taxa de rendimento do Ensino Médio - Região Nordeste - ano 2018.	131
Tabela 5. Escolaridade da população de 25 anos ou mais 2000-2010, no Território do Sisal (Ensino Médio e superior).	132
Tabela 6. Matriz Curricular dos Cursos de Educação Profissional das Escolas Famílias Agrícolas da REFAISA (2016).	165
Tabela 7. Plano de Formação do Ensino Médio - EFASE (ano 2017).	167
Tabela 8. Quadro síntese das atividades do tempo-escola.	175
Tabela 9. Síntese das atividades dos alunos da EFASE no tempo-comunidade.	178
Tabela 10. Relação dos Projetos Profissionais dos Jovens egressos da EFASE.	197
Tabela 11. Síntese das produções dos egressos referentes às experiências de estágio.	203
Tabela 12. Síntese das produções científicas dos egressos do curso Técnico em Agropecuária da EFASE.	210
Tabela 13. Participação dos egressos na vida sociopolítica e comunitária do Território do Sisal.	224
Tabela 14. Leituras completas das obras clássicas, feitas pelos egressos do curso técnico em agropecuária da EFASE, turmas concluintes entre 2009 e 2019.	227
Tabela 15. Síntese das obras literárias lidas pelos alunos das escolas da rede privada de ensino do Estado da Bahia.	228
Quadro 1. Elementos decisivos à realização do curso técnico em agropecuária pelos egressos da EFASE.	192
Quadro 2. Principais elementos destacados da experiência do estudo na EFASE pelos egressos.	220
Figura 1 - Mapa da localização do Território do Sisal, Estado da Bahia.	103
Figura 2. Mapa da área de abrangência das sesmarias pertencentes às casas senhoriais da Torre e da Ponte, no Estado da Bahia.	112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-FILOSÓFICA E DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO EM SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO	29
2.1 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO	29
2.1.2 A educação desde o enfoque materialista histórico-dialético	33
2.2 FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA	42
2.2.1 A Didática Tradicional	50
2.2.2 A Didática da Escola Nova	51
2.2.3 A Didática Crítica no Brasil	53
2.3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ORIGEM E FUNDAMENTOS	60
2.3.1 A Didática da Pedagogia da Alternância	67
3 O ENSINO MÉDIO TÉCNICO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	73
3.1 HISTÓRIA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA	73
3.2 ANTECEDENTES DA RELAÇÃO DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONAL COM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	90
4 CONTEXTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO E EDUCACIONAL DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO	99
4.1 TERRITÓRIO DO SISAL: HISTÓRIA, GEOGRAFIA, DEMOGRAFIA, ECONOMIA E EDUCAÇÃO	99
4.1.1 Aspectos geográficos	100
4.1.2 Estrutura fundiária	109
4.1.3 Aspectos socioeconômicos e demográficos	115
4.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DO SISAL	119
5 EFASE: ORIGEM HISTÓRICA, PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E DIDÁTICA	134
5.1 ORIGEM HISTÓRICA	134
5.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EFASE PARA O ENSINO MÉDIO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	148
5.3 DIRETRIZES CURRICULARES	160
5.4 PLANO DE FORMAÇÃO	163

5.5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO DA EFASE	169
5.5.1 As atividades do tempo-escola	172
5.5.2 Atividades teórico-práticas do eixo curricular	172
5.5.3 Atividades práticas diárias (extracurricular)	174
5.5.4 As atividades do tempo-comunidade	175
5.6 PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS COM AS PROPOSTAS DO MEC	178
6 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DA EFASE	190
6.1 PERFIL DOS EGRESSOS E IMPRESSÕES SOBRE O CURSO	191
6.2 PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM (PPJ)	197
6.3 ESTÁGIO	202
6.4 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)	208
6.5 IMPACTOS DA EFASE NA VIDA DOS EGRESSOS E NAS TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS E SOCIAIS DO TERRITÓRIO DO SISAL	219
6.5.1 Impactos na vida pessoal	219
6.5.2 Impactos no campo acadêmico	221
6.5.3 Impactos no campo profissional	222
6.5.4 Engajamento sócio-político	223
6.6 O ACESSO AOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS CLÁSSICOS NA EFASE: REFLEXÕES E SUGESTÕES	225
7 CONCLUSÕES	232
REFERÊNCIAS	238
ANEXO I	255
ANEXO II	257
ANEXO III	258

1 INTRODUÇÃO

Nos países do continente latino-americano, o modelo de desenvolvimento dependente, orientado desde os grandes centros do imperialismo capitalista, condiciona e impacta negativamente a educação da classe trabalhadora. A propósito, a educação se apresenta como simples instrumento de preparação para o trabalho, estando reduzida a um conhecimento limitado da ciência e da cultura em prejuízo da formação universal destes indivíduos.

Nessas sociedades, o Ensino Médio se revela como de caráter dual, de modo que o acesso aos conhecimentos gerais e científicos não está assegurado para todos. Enquanto ação subordinada à ideologia dos países capitalistas, a educação e o ensino técnico profissionalizante se alinham às visões teórico-filosóficas da educação burguesa, instrumento de manutenção das classes sociais e da divisão econômica e sociopolítica.

No Brasil, a dicotomia entre os trabalhos manual e intelectual está na origem da estrutura educacional classista e exerce importante papel na sua divisão social. Logo, tem-se a constituição de um sistema de educação marcado pela dualidade estrutural no qual a ruptura da unidade entre teoria e prática cumpre o papel de preparar diferentemente os homens para exercerem posições hierárquicas e tecnicamente distintas.

Na atualidade do Governo Federal, essa dualidade estrutural e histórica que se configura como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil é aprofundada (KUENZER, 2001), legitimando a tendência de separação entre as classes sociais pela desigualdade no tratamento dado à educação. Essa questão se evidencia nas reformas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei do Novo Ensino Médio (nº 13.415/2017), ocorridas no governo do pós-golpe de 2016, que destituiu a presidente Dilma Rousseff do poder, feitas sob a pressão dos setores privados da classe empresarial capitalista, que delimitam os fundamentos educacionais para a educação das massas trabalhadoras (ZANK; MALANCHEN, 2020). Sendo assim, tais reformas estão marcadas pelo esvaziamento do currículo no que se refere aos conhecimentos científicos clássicos, voltados para uma formação pragmática, que visa ao desenvolvimento de competências e habilidades individuais, capazes de formar indivíduos domáveis, empreendedores e adaptáveis ao atual modelo de produção flexível (SAVIANI, 2012).

Nesse contexto, a adoção das teorias pedagógicas do Ministério da Educação (MEC) – pelas escolas da cidade e do campo, a exemplo das escolas profissionais do campo – da Pedagogia da Alternância é o mecanismo através do qual são disseminados os valores e princípios da visão neoliberal de educação. Assim, ao adotar a teoria pedagógica hegemônica

para a educação dos alunos do Ensino Médio, essas escolas dão suporte aos reajustes estruturais do capital, que são introduzidos por meio da base legal da educação (LDB, BNCC, dentre outros). Nesse sentido, Duarte (2001) aponta o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento do MEC elaborado a partir da influência do construtivismo e do neoescolanovismo, sob cuja influência delinear-se as novas bases pedagógicas que vêm orientando as reformas educacionais e as práticas da educação brasileira. Por essa razão, afirma-se que o contexto atual em que se situa a educação, desde a perspectiva da classe trabalhadora, é de enfrentamento das concepções de educação pós-modernista que se respaldam no discurso da multiculturalidade e que tem servido aos interesses políticos e econômicos do Estado neoliberal (MALANCHEN, 2014).

Do ponto de vista dos autores críticos da educação brasileira, o acesso desigual aos conhecimentos científicos clássicos, historicamente acumulados pela humanidade, é o mecanismo de distinção social que coloca a classe burguesa em condição privilegiada em relação aos sujeitos da classe trabalhadora. No âmbito da educação da classe trabalhadora do campo, esse fato nega aos alunos o direito do pleno desenvolvimento enquanto espécie humana, o que limita as possibilidades de inserção qualificada e consciente destes sujeitos nos espaços de poder, em favor da defesa dos interesses da classe e da transformação social dos seus territórios.

Considerando que no Brasil tem uma educação dividida em camadas, a Educação Técnica em Agropecuária, tal como no período colonial, no contexto de acumulação flexível do capitalismo contemporâneo, continua a ser reservada à formação de trabalhadores para a realização de tarefas práticas, manuais, em prejuízo da formação integral (omnilateral). Neste sentido, cabe à escola a tarefa de preparar capital humano a ser absorvido pelo mercado de trabalho.

O tema da educação integral dos trabalhadores, como contraponto às teorias hegemônicas burguesas da educação, tem sido valorizado por vários teóricos da educação desde o materialismo histórico-dialético, dentre os quais se destacam Marx (2013), Makarenko (2012), Pistrak (2009, 2011), Krupskaya (2017), Shulgin (2013), o italiano Gramsci (2004) e Manacorda (2006, 2007). No âmbito nacional, a educação integral tem sido objeto de discussão de autores como Frigotto (2006, 2012), Ramos (2014), Ciavatta e Ramos (2012), Saviani (1995, 2002, 2007), Duarte (2016) e Kuenzer (1992), autores que defendem a formação integral dos jovens estudantes trabalhadores como ação integrada entre o ensino de cultura geral e a Educação Profissional (politécnica). Além dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, como Martins (2013) e Anjos (2020), há, também, os defensores da concepção socioconstrutivista de

educação, elaborada pelos teóricos da psicologia russa, a saber: Luria, Vygotsky, Leontiev e Elkonin. No âmbito da educação do/no campo, o tema da formação dos alunos da classe trabalhadora tem sido objeto de estudo de autores como Kolling, Cerioli e Caldart, (2002), Santos, Paludo e Oliveira (2010), Taffarel, Santos e Escobar (2010), dentre outros importantes estudiosos e defensores da causa da educação das populações do campo no Brasil, a partir de uma perspectiva crítica emancipadora.

Na prática, a educação integral, desde a concepção da educação materialista histórico-dialética, tem sido pouco adotada como orientação teórica importante à formação dos alunos da classe trabalhadora do campo e da cidade, o que consiste em um problema que atinge, ademais das escolas públicas, as Escolas da Família Agrícola da Pedagogia da Alternância (EFAs). No âmbito das EFAs da Pedagogia da Alternância, a educação integral parte de bases teórico-filosóficas fundamentadas no construtivismo piagetiano, com destaque para a teoria pedagógica da Escola Nova, representada pelo pedagogo e filósofo norte-americano John Dewey e do pensamento humanista cristão de Emmanuel Mounier. Vale ressaltar que, nessas escolas, o trabalho pedagógico se dá sob o princípio da formação para o desenvolvimento local, como forma de minimizar o problema do êxodo rural entre os jovens.

Entre os estudos e pesquisas sobre as experiências das Escolas da Família Agrícola no Brasil, pode-se citar Nosella (2014), com o livro *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*, que retrata a história das Escolas da Pedagogia da Alternância e sua criação como alternativa à educação desde os anseios e as necessidades dos agricultores familiares; Queiróz (2004), com a tese *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, Ensino Médio e Educação Profissional*; Ribeiro (2013), obra intitulada *Movimento camponês, trabalho e educação - liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da educação*, cujo trabalho analisa de maneira crítica as correntes teórico-filosóficas que respaldam a educação pensada e praticada pelos movimentos sociais do campo no Brasil, incluindo-se neste estudo a experiência das EFAs e das Casas Familiares Rurais (CFRs). No geral, encontram-se pesquisas de caráter descritivo, que buscam enfatizar a importância do método pedagógico da alternância na educação das populações que vivem do trabalho, principalmente do trabalho no campo.

Sobre a experiência desenvolvida pela Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), a partir da busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constata-se que este é um tema ainda pouco explorado, principalmente no que se refere às discussões sobre os fundamentos teórico-filosóficos que respaldam o trabalho educativo da escola. Na pesquisa feita com o descritor EFASE foram identificados quatro trabalhos: uma (1) tese de doutorado e três (3) dissertações de mestrado.

Dentre os trabalhos identificados, estão a tese de Cavalcanti (2007), que faz um estudo da *fenomenologia*, onde a autora descreve a trajetória da EFASE começando das percepções dos sujeitos da pesquisa, e as dissertações de Santos (2008), Andrade (2016) e Fazio (2019). Estes estudos, com exceção de Fazio (2019), abordam, basicamente, o trabalho da EFASE e seu método de ensino por alternância pedagógica como de muita importância, tendo em vista a diminuição do êxodo rural entre os jovens do campo. Com relação a Fazio (2019), trata-se de um relato da história da EFASE com as narrativas recolhidas de seus fundadores.

Em grande parte dos trabalhos mencionados anteriormente, a opção metodológica é a fenomenologia, não sendo observado o exercício da análise crítica sobre os limites e as contradições da prática educativa da escola. Fato que deixa uma lacuna e justifica a necessidade do estudo desenvolvido na presente pesquisa, o qual parte, fundamentalmente, da busca pela compreensão sobre o sentido do trabalho na formação dos alunos do Curso de Nível Médio integrado ao Técnico em Agropecuária.

A respeito do trabalho como princípio educativo nas EFAs da Pedagogia da Alternância, não há registros de experiências teoricamente fundamentadas na concepção teórico-marxista do materialismo histórico-dialético que dá base a tal princípio. Essa constatação pode ser feita nos trabalhos de Ribeiro (2013) e na tese de Oliveira (2008). As investigações pedagógicas, feitas pelos autores mencionados, desenvolvem discussões sobre o trabalho como princípio formador na Educação Profissional no Campo, em escolas da Pedagogia da Alternância, apontando os limites teóricos destas escolas, enquanto uma alternativa de educação emancipadora para a classe trabalhadora.

No âmbito das investigações estrangeiras, sobre a Pedagogia da Alternância na Educação Profissional no campo, destaca-se a tese de Puig-Calvó (2006) que trata sobre os fins da educação nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), cujo estudo se afirma a importância da Pedagogia da Alternância para a formação socioprofissional dos jovens do campo, tendo em conta o desenvolvimento local territorial sustentável.

Importantes contribuições à compreensão da educação materialista histórico-dialética e da relação teoria-prática, através do trabalho como princípio educativo na educação dos jovens estudantes da classe trabalhadora, nesta investigação, foram as obras dos autores cubanos Reyes e Pairol (1988) e Zayas (1999). Esses autores nos auxiliam no entendimento do método da Pedagogia da Alternância enquanto uma proposta de educação ativa que possibilita aos estudantes da classe trabalhadora se desenvolver no contexto social, na relação entre os estudos científicos e a relação com os problemas objetivos, aprender a resolver problemas, em prol das transformações sociais e dos objetivos da classe.

Sobre os pressupostos anteriores, a presente pesquisa faz uma crítica às concepções pedagógicas sobre o método de ensino ativo, desde o enfoque do construtivismo piagetiano, na Pedagogia da Alternância, sinalizando para a importância da educação sob a visão do materialismo histórico-dialético no processo ensino-aprendizagem dos alunos da classe trabalhadora do campo. A crítica feita à educação e os métodos de ensino, na concepção do construtivismo piagetiano e da Didática da Escola Nova, está embasada nos estudos dos didáticos marxistas Tomaschewsky (1966), Zayas (1999), que tratam do processo ensino-aprendizagem a começar dos fundamentos pedagógicos e psicológicos da educação desde a concepção teórica do marxismo-leninismo. A partir destes fundamentos, nos posicionamos nesta tese em favor da defesa do trabalho como princípio educativo na Pedagogia da Alternância, desde a visão do materialismo histórico-dialético, e do acesso aos conhecimentos científicos sistematizados historicamente pela humanidade como tarefa imprescindível da escola.

O contexto selecionado para realização da pesquisa foi o Território do Sisal, região semiárida do Estado da Bahia, mais propriamente o município de Monte Santo, onde fica situada a Escola Família Agrícola do Sertão. Essa é uma região marcada por grandes desigualdades sociais e econômicas, herdadas da colonização portuguesa, mas, também, por importantes processos de lutas e de organização dos movimentos sociais do campo, dos quais o projeto de educação da EFASE é parte. Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico da EFASE se apresenta como uma proposta de formação integral para os filhos da classe trabalhadora do campo, colocando-se como uma alternativa de educação contra hegemônica, contextualizada nos desafios da convivência com o clima semiárido e das lutas da agricultura familiar e camponesa.

A escolha da EFASE como locus da pesquisa se deu por se tratar de um centro de referência no Território do Sisal-BA, para a formação profissional de jovens da classe trabalhadora do campo, com proposta de uma educação contra hegemônica e de formação humana integral, a partir da adoção do método pedagógico da Pedagogia da Alternância.

Nesta investigação, fizemos um recorte para o trabalho realizado pela Escola no Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, cuja meta determinada para o curso é formar filhos de agricultores como técnicos agrícolas para atuarem nos âmbitos produtivo e político-organizativo das comunidades rurais. Este é um trabalho feito em parceria com entidades e organizações de apoio à agricultura familiar camponesa (sindicatos, cooperativas, associações, ONGs) e amparado na legislação brasileira, para a Educação Básica Profissional e nas Diretrizes da Educação do Campo.

As famílias dos estudantes que estão matriculados no Ensino Médio Técnico da EFASE vivem da produção agrícola de subsistência e da criação de animais de pequeno porte, são classificadas como de baixa renda. A precarização do ensino historicamente oferecido aos estudantes do campo no Território do Sisal se apresenta como um desafio a ser superado pela EFASE que busca, através da Pedagogia da Alternância, desenvolver uma ação pedagógica teórico-prático, como forma de responder aos problemas reais imediatos da produção na agricultura familiar, mas, também, criar processos de transformação social.

É sabido que as correntes e tendências político-filosóficas da educação expressam interesses socialmente determinados. Na sociedade dividida em classes, cujos interesses são antagônicos, a educação serve aos ideais de uma ou da outra classes fundamentais. Assim, as teorias formuladas no intuito de respaldar uma prática educacional não são neutras, estando orientadas por intermédio de uma concepção filosófica de homem e de sociedade.

Compreendendo a educação como prática social, determinada pelos condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e sociedade, considerou-se necessário, neste estudo, investigar como a formação técnica realizada pela EFASE pode contribuir para o crescimento intelectual dos jovens estudantes ou para a sua marginalização da cultura letrada (GRAMSCI, 2001). Para isso, partimos do princípio de que a função social do Ensino Médio é elevar a capacidade teórica dos educandos, o que passa pelo desenvolvimento da capacidade científica de pensar e agir diante dos problemas objetivos reais.

A escola é a forma mais avançada que temos para garantir a formação dos indivíduos, no que diz respeito ao acesso ao patrimônio histórico-cultural produzido pela humanidade. Ela é o local privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1996), sem as quais os processos de transformação social poderiam estar comprometidos (TAFFAREL, 2013). Desta maneira, **o problema** que se colocou nesta pesquisa foi: Em que medida o Curso Técnico em Agropecuária da EFASE, organizado em regime de Alternância, contribui para o processo de desenvolvimento humano dos alunos do campo visando a sua emancipação em contraposição às formas de educação para o trabalho alienado, perspectiva predominante nos cursos de formação técnica?

Decorre desse problema as seguintes **questões secundárias**: Quais são os fundamentos teórico-filosóficos e metodológicos da relação trabalho e educação na EFASE? De que forma o Curso de Nível Médio Técnico em Agropecuária por alternância, da EFASE, contribui para as transformações sociais e culturais do Território do Sisal? Quais são os limites e as possibilidades do método da Pedagogia da Alternância para a formação humana dos alunos da

classe trabalhadora tendo em conta o seu desenvolvimento humano multidimensional (omnilateral)?

A busca por respostas para essas questões foram motivadas pelas experiências de vida e de trabalho da autora junto aos sujeitos do campo, no Território do Sisal – como profissional da Educação Básica, em escolas da rede pública municipal e, também, como educadora cooperativista, através do sistema de cooperativas de crédito rural solidário ASCOOB, entre os anos de 2007 e 2015 – observando as contradições e os prejuízos da educação oferecida pelo Estado brasileiro à classe trabalhadora do campo no referido território. Por outro lado, a pesquisa dá continuidade aos estudos das problemáticas do Território do Sisal feitos pela mesma autora em sua formação de mestrado no ano de 2015, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (Territorial), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Mediante os questionamentos anteriores, esta tese está orientada basicamente pela discussão das correntes teórico-filosóficas da Educação Profissional no Curso Técnico em Agropecuária da EFASE, a partir das atividades de estudo e de trabalho com jovens do Território do Sisal em processo de formação profissional, tendo em conta o seu desenvolvimento humano. Assim sendo, **o objeto** de estudo desta pesquisa é as concepções teórico-metodológicas do Ensino Médio Técnico, por alternância, na Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE).

O **objetivo geral** da investigação é discutir as concepções teórico-filosóficas e metodológicas do Ensino Médio Técnico em Agropecuária por alternância na EFASE, e suas contribuições para o desenvolvimento humano dos alunos do campo do Território do Sisal.

Em correspondência com o problema, o objetivo e o objeto da pesquisa partem do princípio de que a emancipação dos sujeitos do campo exige um trabalho de formação que esteja além do aprendizado de técnicas para o melhoramento da produção na agricultura familiar. O projeto de construção da sociedade sem classes passa pelo desafio de formar sujeitos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões e isso, por si, aponta para o redimensionamento da concepção de educação e de ensino das EFAs. Assim, pode-se contribuir, efetivamente, para a transformação social originadas das lutas dos trabalhadores em seus diferentes espaços.

Para cumprir com o objetivo, foram estabelecidas como tarefas da investigação:

- Compreender e discutir as concepções teórico-filosóficas e didáticas do Ensino Médio Técnico na EFASE e suas contribuições para o desenvolvimento humano dos sujeitos do campo;

- Estudar a divisão técnica do trabalho e a sua relação com os processos formativos/educativos no atual contexto de avanço do capitalismo sobre a agricultura;
- Analisar a relação entre trabalho e educação materializada pela escola, através dos instrumentos pedagógicos utilizados no Ensino Médio Profissionalizante de Tempo Integral, por Alternância, Curso Técnico em Agropecuária, identificando seus limites, contradições e possibilidades, a partir de uma perspectiva pedagógico-filosófica crítica da educação.

O estudo teórico e metodológico adotado como referencial para o trabalho de investigação está orientado com base no que propõe a Linha de Pesquisa Estado, Política e Formação Humana, do Programa de Educação em Pós-Graduação da UFSCar, precisamente o método materialista histórico-dialético, corrente teórico-filosófica adotada como método de pesquisa pelo referido programa da qual esta tese forma parte.

Metodologia

Conforme sugere o Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia (CODES SISAL, 2010), a história do Território do Sisal se confunde com a produção econômica e as relações sociais. Visando à melhor compreensão da complexa realidade a ser investigada, o estudo se baseia no materialismo histórico-dialético e toma elementos dos paradigmas investigativos qualitativos e quantitativos, privilegiando o primeiro.

Segundo Triviños (1987, p. 66):

O objeto, além da qualidade, tem a quantidade. Conhecer a quantidade de um objeto significa avançar no conhecimento do objeto. A quantidade caracteriza “o objeto sob o ponto de vista do grau de desenvolvimento ou de intensidade das propriedades que lhes são inerentes [...]”.

De acordo com a concepção teórica do materialismo histórico-dialético, é preciso, antes de tudo, compreender a história como uma construção humana, feita a partir de diversos fatores determinantes, independente da vontade dos homens. Nessa concepção, o ponto de partida para a compreensão do todo é uma abordagem dialética da realidade. Esse exercício é fundamental para o aprofundamento do conhecimento das partes, como forma de relacioná-las e identificar suas contradições, de modo que torne possível ao pesquisador ir além das aparências e penetrar na essência da realidade (NETO, 2011).

Nessa perspectiva, o ponto de partida da análise científica é o concreto real, imbricada na prática social, e não a ideia (elemento imaterial). Investiga-se, exclusivamente, o fenômeno externo em que “a crítica terá de limitar-se a cotejar e confrontar um fato não com a ideia, mas com outro fato” (MARX, 2013, p. 128). Ainda conforme Marx (2013, p. 129), “a investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno”. Assim, o materialismo histórico-dialético é, essencialmente, o alicerce filosófico de análise e compreensão do mundo à nossa volta.

No âmbito da educação, segundo Saviani (2012), para compreender e explicar a problemática educativa, a partir do materialismo histórico-dialético, faz-se necessário tomar como ponto de partida dois princípios básicos:

1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer. (SAVIANI, 2012, p. 63).

Para o levantamento dos dados da pesquisa, utilizou-se como procedimentos metodológicos: pesquisa documental, trabalho de campo e consulta aos egressos concluintes dos anos de 2009 a 2019. A adoção destes procedimentos teve por finalidade tornar possível a apreensão do movimento real do objeto com maior profundidade, favorecendo, deste modo, a precisão e objetividade das informações pesquisadas. Pelo caráter exploratório e descritivo da investigação, permitiu à investigadora ampliar a sua experiência em torno do problema estudado e encontrar os elementos necessários ao alcance dos objetivos desejados (TRIVIÑOS, 1987).

Os procedimentos adotados para a coleta de dados desta pesquisa foram realizados conforme as seguintes fases: 1) levantamento do referencial teórico e documental; 2) observação direta para conhecimento e compreensão da dinâmica de trabalho adotada pela Escola; 3) anotações de campo; 4) análises de documentos: Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, Regulamento Escolar, Plano de Formação do Ensino Médio Técnico em Agropecuária; 5) aplicação de questionário (formulário *on-line*) aos alunos egressos do Curso Técnico em Agropecuária e 6) análise de material elaborado por alunos egressos: Projeto Profissional do Jovem (PPJ), Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e Relatórios de Estágio. Em razão das medidas sanitárias de controle à pandemia da Covid-19,

como o fechamento das escolas, não foram realizadas as entrevistas com alunos e professores, como se pretendia¹.

No levantamento dos dados, junto aos egressos, optou-se pela pesquisa por amostragem, observando-se como critério o pertencimento dos sujeitos ao Território do Sisal. Isso porque o estudo empreendido tem o propósito de constatar as reais contribuições da Escola e do Curso Técnico em Agropecuária no que se refere aos processos de transformação cultural e social deste espaço historicamente marcado por fortes desigualdades. Desse modo, utilizou-se como amostragem o percentual de 5 a 10 % de egressos, dos vinte (20) municípios do Território do Sisal, cujo contato foi viabilizado por meio das ferramentas digitais de comunicação (*e-mail*, *WhatsApp* e *Facebook*).

Marconi e Lakatos (2003, p. 163) definem a amostra como “uma parcela convenientemente selecionada do universo (população)”, ou seja, um subconjunto do universo investigado. Assim,

O problema da amostragem é, portanto, escolher uma parte (ou amostra), de tal forma que ela seja a mais representativa possível do todo e, a partir dos resultados obtidos, relativos a essa parte, poder inferir, o mais legitimamente possível, os resultados da população total, se esta fosse verificada. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 233).

Sobre essa questão, Minayo (2017, p. 6) destaca que o critério da quantificação é relativo. Para a autora, *apud* Morse (1994) e Creswell (1998), “uma quantidade consensual seria de, pelo menos, 20 a 30 entrevistas para qualquer tipo de investigação qualitativa”. Enquanto Atran, Medin e Ross (2005) falam de no mínimo 10 informantes, conclui. Neste sentido, a relevância está na qualidade, na riqueza das informações obtidas, não, necessariamente, na quantidade, ou seja, no volume dos dados levantados.

No exercício de análise dos materiais produzidos pela Escola e pelos egressos, fez-se um confronto das produções com as concepções teóricas e correntes político-filosóficas estudadas, apontando possíveis acertos, contradições e possibilidades existentes na prática pedagógica em questão.

Nesta pesquisa as categorias de análise adotadas estão em estreita relação com as contradições, as determinações históricas socioeconômicas, políticas e culturais que constituem a dialética.

¹ Manifestado inicialmente na cidade de Wuhan, na China (2019), o coronavírus SARS-COV-2, obrigou a interrupção das aulas em grande parte dos países do globo. Nesse contexto, o fechamento das escolas foi estabelecido como parte dos esforços de saúde pública para conter a disseminação da COVID-19 entre fevereiro e maio de 2020 (UNESCO, 2021), estendendo-se, posteriormente, por um longo período, que vai até o final do ano de 2021, em alguns Estados do Brasil. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375116_por. Acesso em: 23 set 2021.

A pesquisa tem como aporte o aprofundamento do estudo da realidade educacional brasileira e do Território do Sisal, no que se refere à formação para o trabalho dos alunos do campo. Assim, a tese destaca as interrelações das categorias principais: trabalho e educação, Ensino Médio Técnico em Agropecuária e Território do Sisal, como parte importante do movimento histórico de construção da sociedade brasileira e da formação para o trabalho na EFASE. Este critério se baseia no pensamento de Lênin (1978, p. 186) que afirma: “*todo concepto aparece en una cierta relación, en una cierta vinculación con todos los otros*”. Dessa forma, no estudo do objeto são desenvolvidas as contradições acerca das concepções teórico-metodológicas do Ensino Médio Técnico na Escola, tendo em conta o desenvolvimento humano dos estudantes do curso investigado.

Nas conclusões da pesquisa, destacam-se duas dimensões relevantes da tese principal que é a crítica aos fundamentos teórico-metodológicos adotados pela Pedagogia da Alternância na EFASE, que são: (1) apesar da intenção de ser contra-hegemônica, a EFASE revela uma tendência educacional de enfoque pragmático e utilitário e de pouca ênfase aos conhecimentos científicos clássicos, historicamente elaborados pelo conjunto da humanidade; (2) a Escola, neste caso o Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária, aproxima-se das determinações do MEC e das orientações dos organismos internacionais para a formação técnica do trabalhador brasileiro, muito favoráveis ao ensino pragmático em prejuízo do ensino acadêmico e da formação intelectual mais ampla do aluno, futuro trabalhador. Isso pode ser desfavorável para uma educação que forma partindo de uma visão científica do mundo à uma práxis revolucionária. (REYES; PAIROL, 1988).

A organização desta tese consta do capítulo de Introdução, mais cinco capítulos dedicados às discussões teóricas e análises do objeto da pesquisa, conclusões, referências e anexos.

O segundo capítulo intitulado **Fundamentação Teórico-filosófica e didática da educação em sua relação com o trabalho** está integrado por quatro subcapítulos dedicados a apresentar e a discutir as diferentes concepções teórico-metodológicas da educação para o trabalho na instituição escolar moderna. O primeiro discute os fundamentos teóricos da relação trabalho e educação; o segundo aborda a educação desde o enfoque materialista histórico-dialético; o terceiro trata dos fundamentos da didática materialista histórico-dialética e o último se refere à Pedagogia da Alternância, sua origem e fundamentos.

O terceiro capítulo, **O Ensino Médio Técnico no Brasil e a formação do técnico em Agropecuária**, está estruturado em duas seções: a primeira discute a história e as políticas de

formação para o Ensino Médio Técnico Profissional em Agropecuária e a segunda engloba os antecedentes da relação do Ensino Médio Técnico Profissional com a Pedagogia da Alternância.

O quarto capítulo, **Contexto histórico-geográfico e educacional da Escola Família Agrícola do Sertão**, está integrado por dois subcapítulos dedicados a apresentar o território onde se realiza a investigação; o primeiro aborda os aspectos históricos, geográficos, demográficos, econômicos e educacionais do Território do Sisal e o segundo discute sobre a história da educação no Território.

O quinto capítulo, **EFASE: origem histórica, proposta político-pedagógica e didática**, está organizado em seis seções. A primeira discute sobre a origem histórica da Escola; a segunda analisa o Projeto Político Pedagógico da EFASE para o Ensino Médio Técnico em Agropecuária; a terceira trata das Diretrizes Curriculares que orientam o trabalho de educação na EFASE; a quarta faz uma análise comparativa do Plano de Formação da EFASE com o Plano de Formação para os cursos técnicos das escolas da Rede Estadual do Estado da Bahia; a quinta, a organização do trabalho didático-pedagógico no Ensino Médio Técnico da EFASE e, na última, faz-se uma análise sobre as proximidades e distanciamentos da proposta de Ensino Médio Técnico na Pedagogia da Alternância com as propostas do MEC.

O sexto capítulo, **Trabalho e Educação no Curso Técnico em Agropecuária da EFASE**, é composto por seis subcapítulos. O primeiro apresenta o perfil dos egressos e suas impressões sobre o curso; o segundo discute o Projeto Profissional do Jovem (PPJ); o terceiro trata da experiência do Estágio Curricular no Curso Técnico em Agropecuária da EFASE; o quarto analisa os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) dos egressos; o quinto analisa e discute os impactos da EFASE na vida dos egressos e nas transformações culturais e sociais do Território do Sisal e o último trata sobre o acesso aos conhecimentos científicos clássicos na EFASE, apresentando reflexões e sugestões à prática pedagógica do Curso.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-FILOSÓFICA E DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO EM SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO

2.1 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

A discussão sobre os fundamentos da educação e sua conexão com a categoria trabalho exige, primeiramente, uma compreensão sobre o sentido do trabalho na formação dos seres humanos e da sociedade. Para isso, faz-se necessário refletir sobre o que é o trabalho, a partir das principais concepções deste conceito, levando em consideração a estreita relação com as diferentes fases e formas de organização social onde ele acontece.

Diante do exposto acima, partimos dos pressupostos postuladas por Marx e Engels (2009, p. 23) de “premissas reais, não dogmáticas”, as quais afirmam que os seres humanos, no que se referem às suas ações e sua condição material de existência, explicam a concretude da realidade humana de maneira empírica. Nessa acepção, “a realidade social é uma totalidade, ou seja, um conjunto de partes que, tendo o trabalho como sua matriz, vai se configurando ao longo do processo histórico-social” (TONET, 2009, p. 5).

Em Engels e Marx (2009) e Marx (2013), a concepção de trabalho é apresentada como sendo uma atividade essencialmente humana, meio pelo qual os indivíduos constroem a sua existência agindo sobre a natureza. Isso ocorre de maneira intencional e consciente, com a finalidade de satisfazer às necessidades vitais da espécie (comer, beber, ter habitação, vestir-se, etc.). Assim, resulta evidente que é por meio dele (do trabalho) que se produzem os meios para manter-se vivo. Marx denomina essa forma de trabalho como trabalho útil, criador de valor de uso.

Conforme declara o citado autor:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 2013, p. 167).

Ao longo do processo histórico, as necessidades humanas ampliam-se para além do nível das necessidades básicas de sobrevivência, surgindo as necessidades propriamente sociais (SAVIANI; DUARTE, 2010). Logo, o trabalho é o meio pelo qual se atendem as necessidades de sobrevivência, mas, também, da existência humana. Assim sendo, a capacidade de atuar junto à natureza, transformando-a segundo as suas necessidades, é o fundamento principal da diferença entre os seres humanos e os outros animais. Ao contrário das demais espécies que

precisam se adaptar ao meio para manterem-se vivas, o homem adapta a natureza a si próprio e a transforma, ajustando-a às suas necessidades. O fato de agir sobre ela transformando-a conforme as necessidades humanas é, precisamente, o que se denomina trabalho. Nessa direção pontuam Marx e Engels (2009, p. 24):

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo que se quiser. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* os seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido por sua organização corpórea. Ao produzir seus meios de subsistência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material

Conjugando com o pensamento de Marx, Saviani (1995, p. 15) enfatiza que "para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência e, ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano", isto é, o mundo da cultura. Isso significa que, na sua essência, os seres humanos são seres históricos e sociais, criados por meio da relação direta com o trabalho. É por essa razão que o trabalho é o fundamento da vida social e não as ideias (ENGELS; MARX, 2009). Segundo Lessa (2015, p. 22), isso ocorre em razão da capacidade de planejamento, ou seja, de anteceder e dirigir a ação (prévia-ideação), característica própria dos seres humanos, "pela prévia-ideação, as consequências da ação são antevistas na consciência, de tal maneira que o resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) antes que seja construído na prática". Em outros termos, sem a consciência e sem a prévia-ideação (planejamento), não há a transformação da realidade em um dado objeto (objetivação).

No entanto, como mencionado inicialmente, essa existência humana não será construída baseada no livre-arbítrio, senão determinada por condições sociais previamente estabelecidas. Portanto,

O modo como os homens produzem os seus meios de subsistência depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de subsistência encontrados e a reproduzir. Esse modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isto sim, de uma determinada atividade desses indivíduos, de uma forma determinada da atividade desses indivíduos, de uma forma determinada de exteriorizarem a sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. [...] Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. (ENGELS; MARX, 2009, p. 24).

Ainda segundo Marx (2013, p. 326),

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa

e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem.

Para além dessa dimensão do trabalho, enquanto práxis transformadora que ocorre, essencialmente, na inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, o filósofo húngaro e historiador marxista Lukács, afirma, segundo Lessa (2012), o caráter dialético e criador do trabalho, definindo-o enquanto uma categoria social. Para ele, o trabalho é considerado uma categoria social, por permitir que os seres humanos evoluam da condição meramente biológica para a condição de seres sociais. Como disserta Lessa (2012, p. 25):

Na investigação ontológica de Lukács, o conceito de trabalho comparece em uma acepção muito precisa: é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens. É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho.

A existência social, todavia, é muito mais que trabalho. O próprio trabalho é uma categoria social, ou seja, apenas pode existir como partícipe de um complexo composto, no mínimo, por ele, pela fala e pela sociabilidade (o conjunto das relações sociais).

A partir da evidência do trabalho como fator base da essência humana e, por conseguinte, da formação do ser social, Saviani (2007) conclui que tal essência jamais pode ser entendida como algo natural ou dádiva divina. Não sendo uma condição natural, a essência humana é, conseqüentemente, uma produção dos próprios homens, que se dá através do trabalho para garantir as condições essenciais da sua existência, mediada pelo processo educativo. Por conseguinte, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1995, p. 17).

Tal como explica Saviani (2007, p. 154), “a essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”. Assim sendo, é na existência concreta e objetiva dos sujeitos, nas contradições do movimento real da sociedade onde se vive que estes podem ser criados e definidos como tais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a ser homem, a produzir a sua própria existência. Essa ação ocorre por meio do processo educativo e o nascedouro da educação coincide com a origem da própria espécie. Como demonstra Saviani (2007, p. 154), entre os primeiros agrupamentos humanos:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Na forma de sociedade comunitária (comunismo primitivo), ao não haver divisão de classe, tudo é posto em comum, e a educação é vista como um bem da própria vida e não uma preparação para a vida. Neste sentido, por não nascer “pronto”, depende-se do trabalho como fator de promoção da espécie. Logo, a condição do homem de ser o que é coincide com “sua produção, tanto com *o que* produzem como com o modo *como* produzem” (SAVIANI, 2007, p. 154). Não obstante, com o surgimento da propriedade privada e o fenômeno da divisão entre trabalho e educação, promovidos pelo modo de produção capitalista, nascem contradições importantes na relação trabalho e educação, colocando em xeque o papel da educação enquanto processo de formação/promoção humana.

Nas sociedades nas quais o trabalho passa a ser organizado a partir do modelo econômico capitalista, a educação deixa de ser um instrumento favorável à emancipação dos indivíduos e converte-se em mecanismo de legitimação dos interesses privados, com a missão de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva. Assim, em lugar do trabalho útil (que possui valor de uso) e que contribui para a promoção do ser social, surge o trabalho alienado (convertido em mercadoria, ou seja, em valor de troca). Neste enquadramento, o trabalho alienado transforma o humano em mero animal, invertendo a relação. Daí, enquanto um ser autoconsciente, capaz de pensar, agir e transformar o meio em que vive através da sua ocupação profissional, o homem passa a ter esta como atividade vital, apenas uma forma de manter a sua existência (um meio de vida).

Nesse sistema produtivo, em que o trabalhador é forçado a vender a força de trabalho como mercadoria, ele está obrigado a submeter-se às condições impostas pelo capitalismo, cujo principal objetivo é a máxima produção com o mínimo de trabalho possível. Para isso, a educação/formação se configura como um aliado fundamental e estratégico no sentido de formar o tipo ideal de homem demandado por tal modelo produtivo. A propósito, a educação se apresenta como simples instrumento de preparação para o trabalho, restringindo à classe dos trabalhadores um conhecimento limitado da ciência e da cultura, em prejuízo da sua capacidade de pensar, refletir e criar, tornando-os alienados da sua condição humana. Deste modo, conforme Frigotto (2006, p. 246), o trabalho na sua condição de atividade vital, como práxis

criativa do ser humano, perde o valor e assume a forma histórica do trabalho alienado sob o capitalismo que, por sua vez, subordina o conhecimento científico e a técnica como respostas às necessidades humanas, à necessidade da ampliação da produção e do lucro, a mais-valia.

Destarte, historicamente, a partir do desenvolvimento da maquinaria o modo de produção capitalista foi criando uma separação cada vez maior entre a ciência e o trabalho, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, separando o trabalho material do trabalho imaterial (intelectual). Assim, Manacorda (2007), com base em Marx, argumenta que a divisão do trabalho é responsável por condicionar a sociedade de classe e, conseqüentemente, a divisão do homem. Essa divisão se dá através da separação entre os trabalhos manual e intelectual, fazendo com que a educação assuma uma forma unilateral.

Considerando esses aspectos, o estudo sobre as práticas educativas na Pedagogia da Alternância, enquanto ação intermediada pelo trabalho, em seus diferentes tempos e espaços (dentro e fora da escola), não poderia ser mais bem compreendido na ausência de uma abordagem histórica-ontológica, na qual o trabalho é a categoria fundante do ser social. Esta visão se apoia na compreensão de homem e de sociedade, a partir do materialismo histórico-dialético. Perspectiva esta que embasa a educação com o enfoque marxista, a qual será tratada nesta sequência.

2.1.2 A educação desde o enfoque materialista histórico-dialético

Baseado em Marx (2013), a educação, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, está destinada a produzir o “homem integral”, ou seja, o homem “desenvolvido em suas várias dimensões”. Essa é uma possibilidade, ainda no seio da sociedade capitalista. Isso ocorre com a regulamentação do trabalho das crianças e jovens, combinando o trabalho produtivo com a educação intelectual, ginástica e tecnológica. Este ideal encontra-se registrado na obra *O capital: crítica da economia política*, na qual, ao analisar a realidade de jovens e crianças no trabalho fabril, Marx assinalou:

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. (MARX, 2013, p. 678).

Bem como demonstra Leher (2017), a preocupação com a questão educacional sempre esteve presente em Marx e Engels, vista como uma estratégia socialista. Neste sentido, ressalta:

Nos debates na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), Marx chamou a atenção para o fato de que a classe operária tinha um elemento de triunfo, o seu número, mas que o número não passaria na balança se não estivesse unido pela associação e guiado pelo conhecimento (LEHER, 2017, p. 57).

Dentre os principais formuladores da proposta de educação socialista, baseada no trabalho como princípio de educação, destacamos os pioneiros soviéticos: Makarenko (1888-1939), Pistrak (1888-1940), Krupskaya² (1869-1939), Shulgin (2013) e o italiano Gramsci (1891-1937). “De grande importância também foi a contribuição do psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores” (SAVIANI; DUARTE, 2018, p. 234). Os psicólogos soviéticos tiveram papel fundamental na realização de pesquisas e teorias relacionadas à formação social da mente, analisando questões sobre o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.

Com efeito, consideramos que as referências acima são de muita importância, no sentido de uma compreensão do estágio no qual se encontra o projeto de educação/formação da classe trabalhadora brasileira, e quais são os seus principais desafios, tendo em vista a promoção humana e o “desenvolvimento multilateral” (KRUPSKAYA, 2017) dos estudantes da Educação Básica, particularmente, do ensino técnico profissional no/do campo.

Com relação à proposta de educação socialista, surgida na União Soviética (URSS), convém ressaltar que a literatura existente sobre a realidade da educação escolar, nos primeiros anos do governo revolucionário (pós-revolução de 1917), indica que os pioneiros da educação socialista tinham o desafio de romper com o velho modelo de educação e de ensino, herdados do regime monárquico czarista, e estabelecer um modelo educacional para levar a cabo a educação do novo homem da sociedade socialista. A mudança na educação, exigida pelo governo revolucionário, passou não apenas pela simples revisão de conteúdos, mas por uma nova forma de organização da escola, de maneira que as questões da atualidade fossem fortemente vivenciadas pelos estudantes (PISTRAK, 2009). Com isso, não se defende uma mera ativação do aluno no processo de ensino, como estava acontecendo nos sistemas de ensino ocidentais, desde o advento da Escola Nova, “fala-se de vivenciar a atualidade entendida como compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora no processo de transição, de construção de uma nova sociedade sem classes” (FREITAS, 2009, p. 24). O domínio do conhecimento da realidade concreta, atual, tem como principal objetivo a ser alcançado

² Krupskaya foi a esposa de Lenin, Chefe do Governo Revolucionário da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (1917-1924). Juntamente com Lunacharsky, ela foi uma das grandes responsáveis pelas orientações da política educacional do então Comissariado do Povo para a Educação (*Narkompros*).

desenvolver nos estudantes habilidades necessárias no sentido de interferir e transformar a realidade em benefício dos objetivos e necessidades da classe.

Baseado em Freitas (2009), essas premissas são compartilhadas por Shulgin (2013), um dos colaboradores na elaboração dos conceitos de “auto-organização” e “atualidade”, que operam em articulação com a categoria “trabalho” na educação soviética, ao argumentar:

Nós não precisamos de selvagens civilizados, executores obedientes, escravos e, portanto, eles devem conhecer a atualidade, poder lutar, poder construir; eis porque nós precisamos não de muralhas monásticas, não do isolamento das crianças da vida, não raptá-las, não da história antediluviana, não da técnica e ciência antiquadas, não de professores antiquados, afastados da atualidade. Não, nós precisamos da escola cada vez mais integralmente, de cima para baixo, impregnada pela atualidade; nós precisamos de professores que compreendam a atualidade, que tomem parte na sua construção, nós precisamos que a criança a viva. Como atingir isso? É pouco conhecer os ideais da classe trabalhadora, é pouco querer construir. É preciso viver os ideais da classe trabalhadora, é preciso lutar por eles, é preciso poder construir. (PISTRAK, 2009, p. 23 *apud* SHULGIN, 1924, p. 21-22).

Logo, na Pedagogia Socialista, a inserção dos estudantes nessa relação entre realidade concreta, atualidade, trabalho e formação da consciência de classe se dá desde a educação infantil. Isso ocorre através de atividades relacionadas à “autogestão” ou auto-organização dos estudantes, levada a cabo pelas várias atividades de trabalho desenvolvidas no espaço escolar e extraescolar. A participação ativa dos estudantes nesse processo contribui para o autocontrole da conduta, da disciplina e da ajuda mútua, bem como a capacidade de planejar, executar e avaliar as ações realizadas pelo coletivo (KRUPSKAYA, 2017). A propósito, esta é, também, uma experiência muito bem ilustrada na obra *Poema Pedagógico* do grande pedagogo soviético Anton Makarenko (2012). Como expõe Cambi (1999, p. 560):

O pensamento pedagógico de Makarenko tem uma base “experimental”, no sentido de que foi elaborado no interior de experiências educativas concretas [...] Foi, sobretudo, através da Colônia Górkí que Makarenko elaborou os aspectos fundamentais da sua pedagogia, sempre apresentados, porém, como uma elaboração *in fieri* e não dogmática [...] e caracterizados pelo princípio do “coletivo do trabalho” e do trabalho produtivo”. O “coletivo” é um “organismo social vivo” colocado, ao mesmo tempo, como meio e fim da educação.

Para Gonçalves (2020, p. 157), Makarenko (*apud* PRESTES, 2005, p. 651) evidencia que “o processo educacional soviético não aconteceu apenas no interior da escola e sobressaltou a relevância de que se pensasse a pedagogia considerando sim o ensino, mas também a metodologia e a educação”.

Como observa Krupskaya (2017) na obra *A Construção da Pedagogia Socialista*, a ideia de colocar o trabalho produtivo na prática da educação pública está presente desde o século XVIII e encontra defensores não apenas na Inglaterra, mas em diversos países da Europa, como

França, Alemanha e Suíça, tendo sido ardentemente defendida por destacadas figuras como Rousseau. No entanto, ressalta a autora, “a ideia de união do desenvolvimento intelectual com o físico, do ensino com o trabalho produtivo, pregado no final do século XVIII pelos ativistas, foi esquecida rapidamente” (KRUPSKAYA, 2017, p. 36). Isso porque, com o avanço do sistema produtivo capitalista, passou-se a exigir o trabalho simples, menos qualificado. Daí, a ênfase é a de preparação de operários habilidosos, capazes de se adaptar às mudanças e aperfeiçoamentos constantes nas máquinas, tendência detectada sobretudo nos países mais desenvolvidos industrialmente (EUA e Alemanha).

Para compreensão dos princípios basilares da nova educação socialista, o trabalho útil e a auto-organização dos estudantes na relação ativa entre teoria e prática, é importante ter em conta a diferenciação entre as concepções de educação burguesa e revolucionária. Nesta, adota-se a forma de trabalho útil, assumindo, assim, seu caráter social; naquela, o trabalho é, na maioria das vezes, realizado em forma de práticas laboratoriais e de trabalhos abstratos. Conforme Freitas (2017, p. 11), “o papel da revolução era fazer da cultura e das escolas um local de desenvolvimento de uma nova concepção de sociedade e não um local meramente de controle e de preparação profissional”. Neste sentido, a perspectiva de trabalho enquanto atividade educativa em Pistrak (2009), que é considerado um seguidor das ideias políticas da pedagoga Krupskaya, e contemporâneo de Makarenko, é a do trabalho socialmente útil, para ele, entendido como o “elo perdido da escola capitalista”. Assim concebendo, “o trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo” (PISTRAK, 2009, p. 33). Nesta visão, a escola é um instrumento de luta e de transformação social quando permite aos educandos compreender melhor o mundo, pelo domínio da ciência e da técnica.

Desta maneira, Pistrak enfatiza que as atividades educativas precisam ser cuidadosamente planejadas, tendo em conta o contexto no qual a escola está conectada “suas contradições e lutas, as quais necessitam da contribuição da ciência e da técnica – não, porém, como uma simples formadora de ‘quadros técnicos’” (FREITAS, 2009, p. 33). Cumprindo com a exigência de ser socialmente útil, o trabalho ao qual Pistrak se refere não pode se encerrar apenas no interior da escola.

Em concordância com o pensamento de Pistrak, Shulgin (2013, p. 67), por sua vez, defende que:

Não se deve pensar que o trabalho socialmente necessário é uma ilustração ou uma forma de fixar os conhecimentos transmissíveis. Não é correto. A essência não está

aí. O essencial consiste em que a escola faça realmente um trabalho socialmente necessário, o essencial consiste em que o conhecimento que a escola dá, que é necessário, seja realmente útil nestas condições; o essencial é que a expansão e aprofundamento destes conhecimentos sejam ditados não apenas por considerações abstratas, mas pela prática real; consiste em que os conhecimentos sejam imediatamente convertidos em prática, definindo-se, concretizando-se; o fato é que um pedaço de vida empurra para o estudo do todo, que o dado é estudado ao longo do tempo, em mudança, no movimento, em contradições. E se daí deriva a fixação do conhecimento, isso é sem dúvida uma consequência e não a essência, não o objetivo.

No entanto, essa deve ser levada a cabo em conjunto com outras organizações uma vez que a escola, por si só, não poderia solucionar os problemas sociais. Ao fazerem a defesa da participação da escola nos problemas da vida dos indivíduos e da sociedade, os pedagogos soviéticos tecem críticas à velha escola, não só pela distância em relação à vida das crianças e à realidade social, mas, também, à postura dos seus professores, que ignoravam a realidade vivida pelas crianças, com quem vivem, o que fazem etc. É, também, neste sentido, que a velha escola, livresca por excelência, deve ser superada pela escola do trabalho socialmente útil.

Pistrak (2011), na obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, escrita em 1924, compreende a educação como instrumento de muita importância na formação integral do sujeito. A escola é colocada por ele como um espaço de difusão do projeto societário da classe trabalhadora, em contraposição ao projeto capitalista de educação e de sociedade, baseada nos princípios liberais e do individualismo. Pistrak defende que a prática do trabalho, enquanto base da prática educativa, na escola, deve estar estritamente relacionado com a prática do trabalho social a uma atividade produtiva real, concreta,

[...] sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (PISTRAK, 2011, p. 30).

Nessa mesma direção, Krupskaya evidencia que no governo dos operários e camponeses, a escola, assim como o Estado, trabalharia alinhada aos interesses das massas populares, de maneira que as suas finalidades deveriam ser alteradas, tendo em vista o desafio da construção da sociedade sem classes, qual seja:

[...] formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental, cheia de conteúdo, bonita e alegre. Essas pessoas são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente. (KRUPSKAYA, 2017, p. 70).

A concepção de educação e de formação idealizada por Krupskaya, junto com os membros do Comissariado do Povo para a Educação - Narkompros, pode ser resumida da seguinte maneira:

A escola numa sociedade socialista, é claro, não será semelhante à escola atual. Os estudantes da escola do futuro irão adquirir muito mais conhecimento, ao mesmo tempo, eles acostumar-se-ão à escola e ao trabalho produtivo e, mais importante, a escola não irá apenas ensinar, mas também desenvolver todas as suas forças físicas e espirituais (no sentido cultural/intelectual, não religioso – grifos nossos), a escola formará cidadãos úteis e com energia. (KRUPSKAYA, 2017, p. 30).

Cabe lembrar que uma das principais críticas à escola tradicional das quais partem os pedagogos soviéticos é, sobretudo, a distância da escola e dos conteúdos escolares da realidade viva, ou seja, do mundo concreto dos estudantes. Na observação feita por Pistrak (*apud* FREITAS, 2009, p. 49):

Na escola antiga, uma disciplina foi isolada da outra e todas elas juntas foram isoladas da vida. Mas constitui isto uma característica do próprio sistema de matérias? De maneira alguma. A questão é como definir o conteúdo da matéria, sua estrutura. Deve-se estudar a vida, a realidade, não fora das disciplinas, mas através das disciplinas escolares; as disciplinas escolares, “as bases da ciência”, devem ser instrumentos para o estudo ativo da vida e sua transformação.

Comungando com este entendimento, Krupskaya (2017, p. 91) destaca que, no espírito de solidariedade proletária e do comunismo, a educação seria a premissa para a nova sociedade na qual o comunista deve ser dotado de amplo conhecimento, “deve saber muitas coisas”:

Em primeiro lugar, deve compreender o que está acontecendo em sua volta, ele deve entender o mecanismo do sistema existente. [...] O comunista deve também estudar as leis do desenvolvimento da sociedade humana. Ele deve conhecer a história do desenvolvimento das formas econômicas, o desenvolvimento da propriedade privada, a divisão em classes, o desenvolvimento das formas de Estado. Ele precisa entender a sua interdependência, saber como, a partir de uma determinada ordem social, crescem os pontos de vista religiosos e morais. Ao compreender o desenvolvimento da sociedade humana, um comunista deve ter claro para si para onde vai o desenvolvimento social. (KRUPSKAYA, 2017, p. 91).

Portanto, a proposta político educacional idealizada pelos soviéticos, concebida como escola do trabalho, coloca no centro da sua preocupação a defesa do amplo acesso dos trabalhadores ao conhecimento, não podendo limitar o trabalho educativo a um mero ramo específico de atividade. Estes são preceitos fundamentais e que estão para além da simples preocupação com a qualificação dos estudantes para o saber fazer prático, ou da profissionalização da massa trabalhadora, seja do campo ou da cidade. Percebe-se que, na Pedagogia Socialista da Rússia soviética há, de fato, uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades práticas (Shulgin, 2013), mas a dimensão do trabalho possui um significado mais

amplo, no sentido ontológico, sobretudo ao se referir à educação dos estudantes ligadas à agricultura.

Em relação ao tema da agricultura como um dos elementos do processo educativo soviético, Pistrak (2011, p. 57) faz um reconhecimento do valor da educação escolar para a elevação do nível do seu desenvolvimento e da economia rural, defende que “a escola deverá ser colocada na vanguarda deste trabalho, porque ela é o centro cultural que influencia diretamente a criança desde a tenra idade e indiretamente toda a população camponesa”. E acrescenta que:

O trabalho social do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com a ajuda da escola e através dela. Na medida em que atender às necessidades do agricultor, a escola se tornará indispensável para ele, podendo desempenhar um grande papel em toda a sua vida; e assim veremos desaparecer a desconfiança que se manifesta aqui e ali em relação a ela. Quando o camponês perceber que a escola é útil, que o ajuda a melhorar sua vida e seu trabalho, o absentismo escolar durante a primavera e no verão diminuirá rapidamente. Constatase, então, que o problema essencial é aproximar a escola das necessidades da economia e da vida camponesas. (PISTRAK, 2011, p. 57).

Contudo, embora faça a defesa da escola do campo como espaço de estudo em benefício do desenvolvimento agrícola, Pistrak argumenta que a questão da economia rural não é o tema principal a ser tratado pela educação dos alunos camponeses. Para o referido autor, todo cidadão, do campo e da cidade, deve conhecer mais ou menos a economia rural para participar da aliança necessária entre campo e cidade, devendo ser considerado como trabalho útil, assim como outros tipos de trabalho, como doméstico, fabril etc.

Assim, o trabalho agrícola deve ser considerado como um problema pedagógico sem prejuízo das outras áreas do conhecimento. Por sua vez, a agricultura na escola deve contribuir com a ideia de cooperação, da melhoria das práticas de exploração da atividade agrícola, na organização racional do trabalho, do aperfeiçoamento dos instrumentos e dos métodos de produção de toda economia rural, mas, antes de tudo, na formação política. Isto é, mais que preparar o produtor do ponto de vista técnico, “a escola deve preparar os organizadores da sociedade de amanhã” (PISTRAK, 2011, p. 61). Esta é sua tarefa social.

Nessa perspectiva, o objetivo apresentado à escola de 2º grau é, substancialmente, preparar os estudantes para que adquiram as experiências necessárias e, no curto prazo, estejam aptos a atuarem como trabalhadores completos, capazes de contribuir com as construções requeridas pelo novo modelo societário. Em resumo, isso significa que:

1.A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida.

2. Ela deve assumir, antes de tudo, um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente.
3. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções. (PISTRAK, 2011, p. 73).

Com efeito, a nova proposta de ensino implicou na implementação de outro modelo educativo, cuja tarefa fundamental, segundo Pistrak (2011, p. 126), consistiu em “tornar o *ensino escolar plenamente efetivo*, renunciando ao antigo método puramente intelectual”. Desta forma, as disciplinas foram organizadas por meio do programa de complexos. Isso porque:

Para uma formação articulada e multifacética, os complexos seriam chaves articuladoras dos conteúdos da realidade atual com os saberes historicamente produzidos. A partir de um tema comum, os campos de conhecimento instrumentalizariam o escolar para uma compreensão qualificada sobre o determinado assunto. Assim, o currículo da escola deveria se ater a cada um dos assuntos em estudo de maneira acurada durante um período determinado, recorrendo a saberes historicamente construídos para interpretar e solucionar os problemas. A organização do programa de ensino, segundo os complexos, foi sugerida como capaz de abarcar uma visão dinâmica, relacional e fundamentalmente dialética sobre um dado objeto de estudo. Essa forma organizativa dos estudos possibilitaria aplicações metodológicas múltiplas, a depender do tema em estudo: trabalho em laboratório, excursão, entre outras. (GONÇALVES, 2020, p. 153).

Na leitura de Gonçalves³, os complexos foram entendidos como desdobramento das metodologias ativas, onde o estudo seria encadeado, considerando dois elementos apontados por Pistrak (2011, p. 126): “1. Ao trabalho real das crianças 2. À auto-organização das crianças (autonomia, organização de pioneiros e de juventude), na atividade social interna e externamente à escola”. Logo, a prática educativa, aqui, fundamenta-se sob o enfoque da aprendizagem ativa, da Psicologia Histórico-Cultural.

A aprendizagem ativa, desde a concepção dos pedagogos soviéticos, é desenvolvida a partir dos principais postulados pela Escola Histórico-Cultural de Vygotsky e seus seguidores, e encontra respaldo nos estudos sobre a origem social das funções psíquicas superiores e sua estrutura de mediação. A base de sustentação desta psicologia (socioconstrutivista) está ancorada na tese que o homem é um ser social, um produto da sociedade e um sujeito de relações sociais; sendo assim, a aprendizagem é, sobretudo, um fenômeno social, produto das relações sociais e culturais, por meio das quais se desenvolvem as funções psíquicas superiores.

Dentro da visão socioconstrutivista, o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes acontece, fundamentalmente, quando há uma situação social de desenvolvimento.

³ Tese de Doutorado intitulada **História da educação soviética**: a transição como processo de aprendizagem – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Isso tem a ver com a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal sustentada por Vygotsky, quando defende que no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos, existe uma relação entre o que eles podem realizar sozinhos e o que são capazes de realizar com o auxílio do outro, mediados por instrumentos (linguagem, símbolos e objetos concretos). Para isso, são importantes os elementos externos (contexto sociocultural, escola, família e comunidade) e, como condição interna, as características biológicas e psíquicas inerentes a cada estudante (VYGOTSKI, 2016). Estes elementos em sua interrelação formam as condições necessárias ao desenvolvimento do psiquismo dos estudantes da Educação Básica.

Considerando esses aspectos, a relação prática sociedade-cultura-aprendizagem é o elemento intrínseco, força impulsionadora do processo de humanização dos indivíduos. Isso significa que a essência dos seres humanos, enquanto seres socialmente forjados, dependerá não só da passagem pelas diferentes etapas do desenvolvimento biológico, como apregoa a corrente da Psicologia Construtivista de Piaget, mas, essencialmente, da apropriação do conhecimento pelo processo de interação social. Sem isso, estarão condenados a permanecerem no limite da sua condição biológica elementar.

Com efeito, cabe esclarecer que no construtivismo (piagetiano) o professor assume papel de guia de orientador, uma vez que é o aluno quem direciona sobre quais conhecimentos deseja adquirir, de acordo com o que mais lhe causa interesse. Dentro dessa concepção, segundo Martins e Marsiglia (2015, p. 29), “cada um aprenderá a seu tempo e dentro de suas possibilidades”. Em contrapartida, na Psicologia Histórico-Cultural, os seus idealizadores defendem a natureza social do desenvolvimento, atribuindo fundamental importância ao papel da educação escolar no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva educacional defende-se que,

É preciso transmitir às novas gerações aquilo que os seres humanos já desenvolveram e conquistaram ao longo da história humana, por meio do trabalho. Essa transferência não se dá de maneira natural, nem tão somente mecânica, e, para apropriar-se da cultura, é preciso desenvolver maximamente funções psicológicas superiores que possibilitem aos indivíduos utilizarem o patrimônio humano-genético exitosamente fazendo das apropriações mediações entre os sujeitos e a realidade. (MARTINS; MARSÍGLIA, 2015, p. 30).

Logo, o educador é entendido como o par mais avançado da escola em termos de acúmulo de conhecimento, pois a sua função e a da escola é de garantir aos alunos os conhecimentos clássicos produzidos historicamente pela humanidade, “assim, o educador é o portador dos signos que mediam a relação da criança com o mundo, tendo a experiência do uso social dos objetos culturais, por meio dos quais proporciona à criança a vivência de operações que organizam atividades intersíquicas” (MARTINS; MARSÍGLIA, 2015, p. 31).

Nessa perspectiva, a aprendizagem e o desenvolvimento constituem uma unidade dialética onde a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento que, por sua vez, gera novas aprendizagens infinitamente mais complexas (EIDT; TULESKI, 2007). Por isso mesmo, para Vygotsky (2010, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento”.

Por essa razão, o psicólogo russo Luria (2016), em sua importante contribuição aportada no livro *A Psicologia como Ciência Histórica: Sobre a Questão da Natureza Histórica dos Processos Psicológicos*, afirma:

Juntamente com isso, a psicologia soviética rejeitou resolutamente a tese positivista do desenvolvimento psíquico da criança como um amadurecimento espontâneo intrínseco ao caráter natural dos processos psíquicos, para a qual se inclinavam muitos psicólogos do início do século. Essa tese fundamental foi primeiramente elaborada de modo detalhado por L. S. Vygotsky. (LURIA, 2016, p. 6).

Para Luria (2016, p. 23), a partir deste estudo, rejeita-se a suposta “inferioridade biológica de certas raças e sobre uma suposta incapacidade psicológica de povos atrasados”. Portanto, de teorias que explicam os processos de desenvolvimento das crianças e a relação destes processos com a aprendizagem, Vygotsky chega à conclusão de que eles não se dão de maneira isolada e dependem de um conjunto de fatores que vão além da memorização, da criação de hábitos ou de especialização em uma determinada área do conhecimento. Vygotsky sustenta ainda que a influência da aprendizagem nunca é específica.

Desenvolver o intelecto significa desenvolver muitas capacidades específicas e independentes e formar muitos hábitos específicos, já que a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera. O aperfeiçoamento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos comuns. (VYGOTSKY, 2010, p. 108).

Tais fundamentos são importantes para que se possa refletir sobre o ensino por especialização, como acontece nos cursos de Nível Médio Técnico Profissionalizante, tendo em conta a extensão das práticas educativas, e a construção do conhecimento escolar, para além do limite técnico da área de estudo do aluno. Nessa direção, advoga-se pelo desenvolvimento integral dos estudantes, o que contempla as dimensões: técnica e profissional, intelectual e sociopolítica. Dentro desta discussão se inserem, além dos fundamentos teórico-filosóficos e psicológicos da educação, os fundamentos da Didática.

2.2 FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA

O que é a Didática?

Carlos Álvarez de Zayas (1999)⁴, na obra *Didáctica: La escuela en la vida*, define a Didática como a ciência que estuda o processo docente-educativo (ensino-aprendizagem). Baseado neste autor, a Didática trata do processo mais sistemático, organizado e eficiente que se executa sobre os fundamentos teóricos e pelos profissionais especializados: os professores. Enquanto ciência social, a Didática tem por objetivo formar o tipo ideal de indivíduo reclamado por uma determinada sociedade. Nesse sentido, a escola, como parte da sociedade, é a instituição instrutiva mais importante, onde acontece a ação didática.

Com efeito, a literatura científica dedicada à Didática, desde uma orientação marxista, com referência para Tomaszewsky⁵ (1966) e Zayas (1999), demonstra que, como toda ciência, a Didática possui suas características ou componentes próprios, tendo também suas próprias leis e princípios. Ela é considerada ciência porque tem o seu próprio objeto (o processo ensino-aprendizagem) e uma metodologia que é consequência das leis inerentes desse objeto. No que concerne à metodologia, relacionam-se os seus componentes: a aprendizagem, o ensino, o conteúdo ou material de estudo, sobre os quais trabalham estudantes e professores.

Na concepção de Zayas (1997; 1999), a sociedade cria as instituições de ensino com o fim de resolver o problema social específico, que corresponde à necessidade de formar os cidadãos – tanto seu pensamento (instrução) como seus sentimentos (educação) – em consonância com os seus valores mais importantes. Logo, o objeto processo ensino-aprendizagem surge como tal para satisfazer a uma necessidade social. Portanto, o problema – necessidade social de formar as novas gerações e educar a população em geral – é a base onde nasce o objeto da Didática e a questão curricular. A essência do objeto processo ensino-aprendizagem é de natureza social, dada na relação aluno-professor, no conteúdo do processo, que consiste em preparar o homem para a vida.

Conforme ficou demonstrado, o objetivo da educação escolar é a formação da população do país, de modo particular, das novas gerações, garantindo-lhes a aprendizagem, a instrução e a educação. Este objetivo está vinculado com o problema, o ensino-aprendizagem é o processo mediante o qual se deve alcançá-lo, quando o estudante se apropria do conhecimento. Por sua vez, este processo de ensino-aprendizagem deve ter uma certa ordem, uma certa sequenciação. E isso é o que se denomina método.

⁴ Carlos M. Alvarez de Zayas é graduado em Física pela *Universidad de La Habana* (U.H-1966), Doutor em Ciência Pedagógica, (PhD), Academia de Ciências da URSS, Moscú, URSS (1977) e Doutor em Ciências (*2do. Nivel o Post Doctorado*), *La Habana*, Cuba (1989).

⁵ Livro *Didáctica General*. Obra elaborada por um conjunto de pedagogos da República Democrática Alemã, sob a direção do Doutor Karlhein Tomaszewski, versão traduzida para o espanhol por Abel Suarez Mondragon, em 1966, e publicada por *Editorial Grijalbo*, S.A-México.

Quanto à sua estrutura, o processo de ensino-aprendizagem se caracteriza mediante um conjunto de componentes, a saber: o objetivo, o conteúdo, o problema, o método, a forma, o meio e a avaliação. Pela avaliação se faz necessário constatar o grau de cumprimento do objetivo, o que ocorre através da avaliação da aprendizagem.

Nesse processo, a solução do problema – formação de novas gerações – efetiva-se por meio da apropriação da cultura que a humanidade sistematizou em seu desenvolvimento (conteúdo), de forma ativa e consciente pelos estudantes (método), mas também com ação planejada no tempo, observando certas estruturas estudantis (forma) e com a ajuda de certos objetos, entre eles recursos como quadro-negro, giz, livros etc. (ZAYAS, 1999).

Do ponto de vista marxista, enfatiza-se que, por se tratar de uma ciência, a Didática possui as características de um sistema teórico, com conceitos, categorias, leis, além de uma estrutura particular de seus componentes, fatores que determinam uma lógica interna na qual intervêm condicionantes sociais que são externos ao objeto da Didática. Assim sendo, a sua tarefa é, fundamentalmente, a de estruturar os diferentes componentes que caracterizam o processo ensino-aprendizagem – o conteúdo, o método, a forma, o meio, a avaliação – de modo a satisfazer os objetivos sociais de atingir o propósito, apoiando-se, para isso, nas leis próprias desse processo (ZAYAS, 1997). Nessa concepção, o trabalho educativo se dá não pelo livre arbítrio daquele que ensina (o mestre), mas está regulado pelas leis e princípios da Didática, as quais são de natureza social. Mas, quais são essas leis e princípios? Para o Doutor Carlos Álvarez de Zayas (1999), as leis que regem o processo ensino-aprendizagem, ou docente-educativo (Leis da Didática), são:

1. **Primeira lei da Didática** - A relação do processo ensino-aprendizagem com o contexto social: “A escola na vida”. Em tal processo se concretiza a relação: problema-objeto-objetivo.

2. **Segunda lei da Didática** - Relações internas do processo ensino-aprendizagem: “a educação através da instrução”. O processo de ensino-aprendizagem possui uma estrutura e dinâmica internas, na quais se concretiza a relação: objetivo-conteúdo-método.

A primeira lei revela o vínculo que se estabelece entre o processo ensino-aprendizagem com a sociedade e se formula através da relação entre o problema, o objetivo e o processo (objeto). Esses três componentes estabelecem uma tríade dialética que, como lei, caracteriza o desenvolvimento do dito processo. Assim, o processo é um subsistema da sociedade que determina seus objetivos e interesses.

Na prática, a relação problema-objetivo se explica do seguinte modo: o estudante se forma para servir à sociedade, saber resolver problemas particulares e sociais. Isso ele

desenvolve durante o decurso de sua formação escolar, não somente após graduar-se, princípio este que deve se concretizar no trabalho cotidiano da escola. Nesse contexto, educar é preparar o indivíduo para resolver problemas e o aprendizado prático deve acontecer ainda na vida escolar.

Preparar os alunos para a vida na escola é, essencialmente, educá-los participando da própria vida. Logo, as suas experiências devem ser parte integrante das classes, ajudando a dar significado aos conteúdos curriculares em estudo. Essa concepção marxista da Didática, da valorização do trabalho como elemento importante à preparação escolar dos estudantes, leva em consideração que a principal atividade humana é o trabalho, processo pelo qual os homens transformam a natureza para satisfazer suas necessidades, o qual lhes possibilita conhecer esta natureza. Preparar os seres humanos para a vida através da escola é, antes de qualquer coisa, prepará-los para o trabalho. Essa é a primeira necessidade a ser considerada. Nessa direção, o trabalho, como via para resolver os problemas sociais, tem na pesquisa seu método fundamental. Essa é a segunda necessidade a se ter em conta. Assim, ensinar a trabalhar na escola significa instruir o aluno a resolver os problemas sociais com a ajuda do método, da lógica da ciência e da lógica da profissão (ZAYAS, 1999).

Como consequência da primeira lei da Didática, a segunda lei expressa que a partir do problema, a formação das novas gerações, estabelecem-se as relações entre os componentes da Didática, com o fim de garantir que os alunos atinjam o objetivo escolar: aprendam e se desenvolvam para atuar na sociedade em que se vive. Essa tarefa se concretiza no processo ensino-aprendizagem com o auxílio do método. Nesse sentido, por meio do método, objetivo e conteúdo demonstram sua validade. O método, forma e meio, estabelece a relação dialética entre os dois componentes: objetivo e método. Ele é o instrumento que conduz o processo ensino-aprendizagem ao alcance do objetivo educacional aspirado pela sociedade. Já o objetivo, de acordo com Zayas (1999, p. 101), é a categoria da Didática que expressa as aspirações, os propósitos que a sociedade pretende formar nas novas gerações. Essa formação se vincula diretamente com o domínio do conteúdo. Logo, o objetivo “*es la variable independiente, y el contenido, la dependiente*” (ZAYAS, 1999, p. 103). Em suma, é o objetivo quem determina o conteúdo. Isso ocorre porque o objetivo se concretiza mediante o conteúdo, uma vez que nele aparecem explicitamente os conceitos mais fundamentais que constituem a essência de todos os conhecimentos a serem apreendidos pelo aluno, bem como as habilidades mais importantes e gerais que, por sua vez, possibilitam à instituição escolar a trabalhar os conceitos essenciais nas disciplinas ou área do saber, como a matemática, a biologia, a geografia, a história, a língua materna, a física etc.

Com relação ao conteúdo, esta é a categoria didática que expressa a parte da cultura ou ramo do saber que o estudante deve dominar para alcançar o objetivo. Já o método é a categoria didática que, como conceito dinâmico, expressa o modo de desenvolver o processo com a mesma finalidade: transmissão da cultura. De modo prático, o objetivo mais amplo deve estar associado aos objetivos específicos, instrutivos, em cada disciplina. Logo, o objetivo instrutivo inclui o conhecimento associado ao desenvolvimento de habilidades, estas que são desenvolvidas, principalmente, por meio da realização de atividades teórico-práticas.

Nessa abordagem, a relação objetivo e conteúdo se associa à habilidade que a escola deve desenvolver no aluno. O desenvolvimento das habilidades está estreitamente associado aos conteúdos curriculares, conhecimentos ou objeto de estudo. Tais conteúdos devem manter vinculação direta com a vida, com a realidade circundante da qual formam parte as vivências dos estudantes. Assim, a habilidade que aparece no objetivo é o que determina o método de aprendizagem a ser utilizado pelo professor, que pode ser de enfoque reprodutivo e produtivo, passivo ou ativo. Como demonstrado anteriormente, ensinar e aprender são tarefas sociais. Porém, as necessidades sociais não são as únicas que determinam o ensino. As tarefas ensinar e aprender devem ter em conta, também, os princípios do desenvolvimento físico e psíquico dos estudantes, assim assegura Tomaschewsky (1996).

Na obra *Didática Geral* de Tomaschewsky (1966), a concepção de ensino-aprendizagem toma os fundamentos fisiológicos e psicológicos do processo de ensino, extraíndo dessa referida base científica normas e regras didáticas, a fim de tornar eficaz o trabalho dos professores. Essa obra é o resultado do trabalho realizado por um conjunto de pedagogos durante anos de experiência da educação escolar, desenvolvido no estado socialista da República Democrática Alemã (1949-1990).

Na Didática supracitada, o objetivo que se defende para o ensino é instruir os alunos capacitando-os e educando-os em uma visão progressista, com firmes convicções, com sentido de responsabilidade social, dispostos a participar da construção de uma sociedade baseada em princípios socialistas. A finalidade do ensino, desse modo, é o desenvolvimento da personalidade do educando em todos os seus aspectos físicos e intelectuais em uma sólida unidade. Não obstante, para alcançar esse objetivo, ele deve ter sido educado intelectual, moral e tecnicamente, bem como em sua formação física e estética. Nesse processo, uma tarefa importante do professor é despertar e estimular nos estudantes um grande interesse e inclinação intelectual, a vontade de aprender e o anseio de saber mais.

Na abordagem materialista da Didática, compreende-se que ensinar e aprender são ações que estão diretamente ligadas à capacidade cognitiva dos seres humanos, ou seja, a capacidade

de processar informações e transformá-las em conhecimento. Nesse sentido, a construção do conhecimento possui relação com a realidade concreta, com o meio. Segundo Tomaschewsky (1966, p. 35), o homem, como espécie animal superior, desenvolveu a possibilidade de conhecer a sua realidade através da atividade do seu sistema nervoso. O ato de conhecer acontece quando o cérebro estabelece relação cognoscitiva com a realidade. Nessa ação, os nervos transmitem o estímulo ao cérebro e no córtex cerebral a realidade objetiva é refletida. Assim, conhecer é, para os seres humanos, refletir a realidade concreta, real concreto, que chega pelos sentidos ao seu cérebro. O processo do conhecimento no cérebro se inicia com a prática, logo, por meio da prática se chega ao conhecimento teórico, concreto pensado, que depois retorna à prática.

Na concepção de Tomaschewsky, a prática é o objetivo da cognição e critério da verdade. Isso porque, para este autor, a teoria somente pode ser extraída da prática, da generalização da experiência. Assim sendo, é por meio da teoria que se promove a transformação do conhecimento prático em um novo e mais bem elaborado conhecimento da realidade, posto que a prática é o seu objetivo final. Como ela, a prática, é o critério da verdade, o conteúdo do conhecimento que ainda não lhe foi submetido é pouco confiável. Nesse sentido, o conhecimento passa a ser parte integrante do patrimônio cultural da humanidade, quando confirmado, provado na prática.

Com efeito, uma vez submetido à observação e ao critério do pensamento científico, pensamento abstrato, por conceito, o conhecimento não volta à prática em sua antiga forma, senão em uma configuração nova, mais rica, mais valiosa, em um plano superior. Porém, antes de que a consciência humana possa penetrar na essência da realidade e possa compreendê-la de fato, precisa trabalhar o material captado da realidade pela cognição sensorial, pelos sentidos, com a ajuda de operações lógicas do cérebro. Isso ocorre por meio da análise e da síntese, pela abstração, pela generalização e pela especialização, mas também pela indução e dedução. “Con ayuda de estas operaciones lógicas se construyen conceptos y se llega a juicios generales”, assim explica Tomaschewsky (1966, p. 39).

A argumentação de Tomaschewsky encontra respaldo em *O Capital*, de Karl Marx (2013, p. 129) quando este afirma:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Por outro lado, também se fundamenta no pensamento de Lênin (1978, p. 190) quando ele explica: *“La vida da nacimiento al cerebro. La naturaleza se refleja en el cerebro humano. Mediante la verificación y la aplicación de la exactitud de esos reflejos en su práctica y su técnica, el hombre llega a la verdad objetiva”*.

No entanto, nesse processo, o conhecimento captado pelos sentidos de maneira concreta-imediata – através da observação, da escuta etc. – precisa passar pelo critério da ciência para ser validado. Neste caso, o processo cognoscitivo geral segue o mesmo caminho da formação de conceitos, do concreto ao abstrato, do juízo particular ao juízo geral.

O papel do professor, nessa proposta, é dirigir o processo cognoscitivo dos seus alunos e impulsioná-los em sua tarefa pedagógica de aprender. Assim, uma maneira de fazê-lo é levar em conta a teoria materialista dialética do conhecimento, teoria marxista-leninista, cuja base está na relação homem e natureza, quando ele atua e a transforma segundo suas necessidades, com o fim de obter os bens materiais necessário para a sua sobrevivência. Esse é um processo de conflito contínuo do homem com o mundo exterior e somente na relação concreta com a realidade ele adquire habilidades, destrezas e hábitos que lhe permitem conhecer e modificar o meio, considerando que essas qualidades desenvolvidas são capazes de responder às exigências da prática.

O professor precisa ter em conta esse aspecto para atuar com êxito na formação de habilidades, destrezas e hábitos dos seus alunos. São exemplos de atividades que devem ser desenvolvidas para desenvolver a capacidade de: falar, ler, escrever, sistematizar, desenhar, cantar, saltar, jogar, contar, dramatizar etc. Com efeito, se realizadas sucessivamente, destas atividades surgirão as habilidades que destacamos anteriormente. Do mesmo modo, pode-se desenvolver por meio de atividades práticas as capacidades de atenção, observação, imaginação e pensar. Ou seja, desenvolver as chamadas habilidades intelectuais, conforme sublinha Tomaschewsky. As habilidades intelectuais também são desenvolvidas com atividades práticas: observar, imaginar, reproduzir, pensar, analisar, comparar, entre outras. Porém, sempre de acordo com as finalidades e objetivos específicos de cada disciplina ou área do saber.

Convém destacar que as habilidades, destrezas e hábitos não nascem com os seres humanos. Elas são desenvolvidas por meio da atividade, pois não são inatas e sim pré-condições biológicas. Dessa maneira, existe a possibilidade de que a educação e a instrução possam orientar, conscientemente, o desenvolvimento de certas habilidades, destrezas e hábitos particulares em cada aluno.

Sobre os fundamentos fisiológicos da habilidade, da destreza e dos hábitos, os argumentos desenvolvidos pela concepção do marxismo-leninismo são que as funções

psíquicas surgem e se desenvolvem como reflexo dos acontecimentos da atividade prática. Segundo Tomaschewsky (1966, p. 44), isso ocorre “*porque los enlaces nerviosos del cerebro, que forman los fundamentos fisiológicos de las habilidades, destrezas e hábitos, se desarrollan por la influencia directa del desenvolvimiento externo de los hechos, específicamente formados*” (TOMASCHEWSKY, 1966, p. 44).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da habilidade de pensar lógico e dialeticamente, somado ao procedimento para ajudar o aluno a alcançá-lo, é um problema importante na educação escolar, fator que implicará, no futuro, o êxito ou fracasso nos campos intelectual e profissional do aluno egresso. Nesse caso específico, são citados como exemplos: aprender a sintetizar e analisar; aprender a abstrair; generalizar e especializar; aprender a formar conceitos e a usá-los com sentido; julgar e tirar conclusões. Além disso, saber comprovar quando uma afirmação ou suposição são verdadeiras. Nessa direção, o conceito de habilidades se define como as particularidades psíquicas que são condição essencial para a execução bem-sucedida de uma ou várias atividades.

Continuando com a discussão anterior, habilidades/destrezas são componentes automatizados de uma consciência, que se formam durante a execução da mesma. Com base nesses preceitos, o professor precisa conhecer e ter em conta a relação entre a transmissão e aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades em sala de aula, tendo em conta que ambos – conhecimento e habilidades – desenvolvem-se no mesmo processo das atividades práticas de aprender e ensinar. Para Tomaschewsky (1966, p. 46) “*Una cosa es condición de la otra*”. Não é possível a aquisição de conhecimentos sem haver certa quantidade de habilidades, destrezas e hábitos e, ao mesmo tempo, não existe desenvolvimento de capacidades sem o domínio de um certo acúmulo de conhecimentos. Nesse processo, o aluno atua de forma ativa sob a orientação do professor, sendo essa uma questão que diz respeito à escolha dos métodos de ensino.

Assim, sob o enfoque do desenvolvimento de habilidades, educa-se os estudantes para tornarem-se homens com capacidades de pensar de forma independente, por si mesmos. Por isso, com o fim de alcançar esses objetivos é que se justifica a escolha de métodos ativos e o desenvolvimento da capacidade de aprender por si próprio, aprender a aprender. Porém, não se trata da mesma concepção adotada pela Escola Nova, do construtivismo piagetiano. Ao contrário do que ocorre na perspectiva construtivista da Escola Nova, na perspectiva da Didática Marxista, o aluno não tem que buscar durante as aulas o “cientificamente desconhecido”, sua tarefa é conhecer e usar o conhecimento já elaborado pela ciência, entender e deixar-se impressionar pelas descobertas já realizadas pela ciência. Por essa razão, deixar que o aluno

caia na aventura de buscar o conhecimento livremente pode resultar na apreensão de informações inconsistentes, errôneas. Por outro lado, o professor tampouco deve transmitir ao aluno “todo” o conhecimento a ser apreendido. Dessa maneira estaria educando homens incapazes de pensar independentemente.

Convém sublinhar que o professor deve passar ao aluno os feitos mais fundamentais e importantes para que, uma vez instigado, ele avance no estudo do tema, tendo em vista as conclusões gerais (Tomaschewsky, 1966). Portanto, essa é uma orientação que faz parte dos princípios universais da Didática materialista histórico-dialética.

Vale destacar, com base em Lopez *et al.* (2010, p. 39), que “*los principios expresan la voluntad o aspiración de la sociedad sobre el desarrollo y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, estos deseos no están fuera de la acción de las leyes. Es decir, existe una relación directa entre leyes y principios*”. A partir da obra de Tomaschewsky (1966), extraímos alguns princípios fundamentais da Didática que contribuem para um processo educativo coerente, sob o enfoque teórico do materialismo histórico-dialético: a) a interrelação do caráter científico do ensino-aprendizagem e a educação democrática e progressista dos alunos; b) a relação entre a teoria e a prática; c) a unidade do concreto e do abstrato; d) o princípio do trabalho consciente e criador do aluno, sob a direção do professor; e) sistematização e f) compreensibilidade, transmissão claro, objetiva e acessível do conhecimento pelo professor. Esses são princípios contrários à perspectiva da Didática da Escola Tradicional e da Escola Nova.

Embora se observem algumas similaridades com a Didática construtivista da Escola Nova, como é o caso do aluno como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, no enfoque materialista histórico-dialético a autonomia do aluno no processo é relativa e está sob a ação intencionalmente planejada e orientada pelo professor. Aqui, aprende-se a aprender e a fazer mediante a direção cuidadosa e responsável do professor, para atingir o objetivo de formar integralmente a personalidade do novo ser social. Assim, ter claras essas diferenças e divergências é um exercício nada simples, mas que se faz necessário para que a aprendizagem dos alunos não seja negligenciada, tratando de um processo integral de educação.

De forma breve, trataremos, a seguir, dessas divergências, a começar pela Didática Tradicional.

2.2.1 A Didática Tradicional

Segundo Zayas (1997), a Escola Tradicional apareceu na Europa no século XII, com o surgimento da burguesia e expressão da modernidade. No caso da América Latina, a Escola Tradicional se concretiza entre os séculos XVIII e XIX com o êxito das revoluções republicanas, sob a doutrina político-social do liberalismo.

Em relação ao conteúdo curricular, na Escola Tradicional ele se caracteriza por ser racionalista, acadêmico, apegado à ciência e se apresenta metafisicamente, sem uma lógica interna, em partes isoladas. Esse fato leva o aluno a desenvolver um pensamento empírico, não teórico, de tipo descritivo, enciclopédico. Já o método está baseado no discurso expositivo do professor, com procedimentos sempre verbalistas, enquanto o aprendizado se reduz a repetir e memorizar, resultando, assim, na formação de uma personalidade passiva e dependente.

Sobre o tema, Saviani (2008, p. 6) explica:

[...] À teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem-preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Nesse modelo o conteúdo vem dos conhecimentos científicos e dos valores acumulados pela sociedade, vistos como verdades absolutas e separadas da realidade do aluno. Os conhecimentos são de domínio do professor e representados por ele, havendo uma forte dependência dos estudantes pela transmissão do conteúdo guardado pelo seu mestre. Esta é uma prática que inibe o desenvolvimento independente dos estudantes. Trata-se de uma educação para a reprodução de valores morais, de maneira que o aluno assume uma postura passiva e conformista.

2.2.2 A Didática da Escola Nova

A Escola Nova nasce no final do século XIX, como uma proposta crítica à Escola Tradicional, motivada por profundas mudanças socioeconômicas que dão origem a novas ideias filosóficas e psicológicas, como o empirismo, o positivismo e o pragmatismo científico.

Criada nos EUA, pelo filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), a perspectiva teórico-filosófica e didática da Escola Nova, em contraposição à Escola Tradicional, coloca no centro do processo de ensino-aprendizagem os interesses dos estudantes e o desenvolvimento das suas capacidades, reconhecendo-os como sujeitos ativos do processo. Neste modelo, inverte-se a ordem da relação professor-aluno, dando lugar a uma prática que prioriza o aluno

como principal protagonista, tendo na figura do professor um mediador, guia que auxilia o livre desenvolvimento do aluno, devendo respeitar a sua liberdade e autonomia. Tal orientação está ancorada na Psicologia Cognitiva do psicólogo Jean Piaget, que compreende o desenvolvimento da criança como sendo um fator de natureza essencialmente biológica.

No método de ensino da Didática Nova, método ativo, o aluno é estimulado a construir o seu próprio conhecimento, tendo contato com experiências diretas, ao mesmo tempo que faz observações e pesquisas para testar suas ideias. Dessa forma, o conteúdo é encontrado pela ação do aluno – por descoberta própria – imitando a ação do pesquisador. Por sua vez, o professor perde o papel de expor a ciência, sua lógica e dados, que o aluno deve descobrir ao estudar os conteúdos curriculares das diferentes disciplinas (ZAYAS, 1997).

Como observa Zayas (1997), a missão do professor da Escola Nova, acima de tudo, consiste em criar as condições de trabalho que permitam o desenvolvimento das aptidões dos estudantes. Logo, o papel do professor em classe é disponibilizar as ferramentas, por meio das quais os aprendizes cheguem a encontrar os conhecimentos. Aqui, o método de ensino caracteriza-se pela busca ativa do conhecimento pelos alunos. Nessa perspectiva didática, ao não facilitar a conceituação e estrutura lógica do conhecimento ao aluno, “uma vez que o mesmo buscaria sozinho e pode não encontrar” (ZAYAS, 1997, p. 39, traduzido do espanhol pela autora), o método de ensino fica limitado às atividades mais externas, pragmáticas, não racional, revelando-o, assim, como limitado, pobre, no que diz respeito a uma educação integral, teoricamente fundamentada.

Diante do exposto, podemos afirmar que a Didática, sob o enfoque materialista histórico-dialético, não abre mão de elementos relevantes da Didática da Escola Tradicional e tampouco da Didática da Escola Nova. No entanto, incorpora, como síntese, traços fundamentais de ambas as perspectivas. Esse é o caso da ênfase dada aos conteúdos científicos clássicos – acadêmicos – privilegiados pela Escola Tradicional. No âmbito da Escola Nova, o elemento incorporado, como já mencionado anteriormente, é o da aprendizagem ativa como método de ensino-aprendizagem, tendo o aluno como centro do processo. Porém, ao contrário da Escola Nova, na educação materialista histórico-dialética – democrática-progressista – bem como destaca Tomaschewsky (1966), o aluno não tem que buscar durante as classes o conhecimento desconhecido, uma vez que sua tarefa é usar, entender e se deixar impressionar pelo que a ciência já conhece. Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental na seleção dos conhecimentos científicos, noções gerais, que permitam o aluno a fazer aprofundamentos e conclusões finais, com argumentos comprobatórios.

Outro aspecto que vale a pena destacar, da Didática materialista histórico-dialética, na visão dos didáticos Zayas e Tomaszewsky, está na compreensão sobre o desenvolvimento do pensamento independente, criativo do aluno, como resultado dos métodos de ensino adotados pelo professor. Assim, aprender por si mesmo – aprender a aprender – e a praticar o conhecimento apreendido – saber fazer – são fatores que se configuram como conquistas de um ensino e aprendizagem baseados em princípios teórico-filosóficos e psicológicos lógicos que se respaldam nos fundamentos marxista-leninista sobre o conhecimento.

2.2.3 A Didática Crítica no Brasil

No Brasil, em resposta às limitações apresentadas pela Escola Tradicional e Escola Nova, a partir da década de 1960, surgem novos modelos no campo da Psicologia e da Pedagogia que almejam a superação de alguns aspectos herdados desses dois modelos de escola e que, na atualidade, compõem as correntes humanista, construtivista e histórico-social. É o caso do Método Paulo Freire de Alfabetização, caracterizado como um “ativo, dialogal, crítico” (SAVIANI, 2013, p. 324), que tem respaldo nas Escolas da Família Agrícola da Pedagogia da Alternância e Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), teoria pedagógica criada pelo filósofo e pedagogo brasileiro marxista Dermeval Saviani⁶.

No caso de Paulo Freire, afirma Saviani (2008, p. 54):

É nítida a inspiração da “concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação”, através da corrente personalista (existencialismo cristão). Na fase de constituição e implementação de sua pedagogia no Brasil (1959-1964), suas fontes de referência são principalmente Mounier, G. Marcel, Jaspers. (FERREIRA, 1967).

A respeito da Pedagogia Histórico-Crítica, convém destacar que a sua base de sustentação é a teórica dialética de Karl Marx, “tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida pela Escola de Vygotsky” (SAVIANI, 2012, p. 160). Assim, na sua elaboração, o autor a define como uma concepção pedagógica coerente com a concepção de mundo e de homem, próprio do materialismo histórico-dialético. A origem desta Pedagogia foi abordada no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 1985), capítulos 3, 4 e 6, nos quais o autor aborda, respectivamente: “a Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências críticas da educação

⁶ Dermeval Saviani é graduado em Filosofia pela Universidade Católica de São Paulo, Brasil (1966), Doutor em Filosofia da Educação pela mesma Universidade (1971) e Doutor em Educação, nível Pós-Doutorado (PDH) pela *Università di Bologna*, UNIBO, Itália (1995). Professor emérito da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

brasileira”; “a Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar” e “contextualização histórica e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica”. O contexto que nasce a PHC está situado na década de 1970, na efervescência

[...] cultural, política e pedagógica que se instaurou no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar [...], evoluindo-se para a busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista. (SAVIANI, 2011, p. 218).

Para a elaboração da sua teoria pedagógica histórico-crítica, Saviani toma como ponto de partida a crítica às pedagogias não críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) e aos métodos construtivistas, baseados no princípio do “aprender a aprender” (SAVIANI, 2002), assumindo-a enquanto uma pedagogia crítica, por isso, revolucionária. A revolução sobre a qual trata o autor é entendida como um processo de transformação da realidade que ocorre de maneira simultânea e interdependente, envolvendo a transformação dos próprios indivíduos, interna, da realidade exterior onde estes atuam na condição de sujeitos transformados pela educação. “Essa pedagogia defende a tese de que a maneira específica de a educação escolar participar da luta pela revolução socialista é por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (DUARTE, 2016, p. 38).

Do ponto de vista de Saviani (2002, p. 55), “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Assim sendo, é instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação dos conhecimentos clássicos que os mesmos “ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente” (SAVIANI, 2002, p. 55)⁷.

Nesse sentido, o método de ensino-aprendizagem da PHC se propõe a articular os conteúdos curriculares com os interesses populares, uma vez que “esta concepção se posiciona como teoria contra-hegemônica, alinhada às demandas da classe trabalhadora, de inspiração socialista” (GALVÃO, 2019, p. 18). Para isso, no trabalho pedagógico, professores e alunos são “tomados como agentes sociais” (SAVIANI, 2008, p. 56). Nesse caso, embora encontrem-se em posições diferentes, ambos possuem igual importância: o professor não é o centro, como na Escola Tradicional, tampouco a pessoa do aluno, como na Escola Nova. Portanto, a relação professor e aluno deve acontecer de forma democrática, favorecendo o diálogo dos alunos entre

⁷ O método proposto para esse trabalho está organizado em cinco passos: 1 - *Prática social* como ponto de partida; 2 - *Problematização*; 3- *Instrumentalização*; 4- *Catarse*; 5- *Retorno à prática social* (SAVIANI, 2002, 2016).

si e com o professor, considerando o diálogo com a cultura acumulada historicamente e os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização do conhecimento de maneira lógica, ordenada, na transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Ainda conforme Saviani (2008, p. 56), o ponto de partida do ensino “não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é iniciativa dos alunos (pedagogia nova)”. Nesse sentido, o ponto de partida deve ser a prática social (primeiro passo), que é comum ao professor e ao aluno. Entende-se que o professor, no primeiro momento, possui o domínio sintético prático do conhecimento (prática social local e global), enquanto os alunos, no ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, são detentores, apenas, de um conhecimento sincrético (confuso, desordenado) dessa mesma prática social. Sendo assim, o trabalho sob a direção do professor deve conduzir o aluno a atingir uma compreensão mais bem elaborada dos conteúdos (prática social), podendo, com isso, retornar à prática social com uma visão nova e científica da realidade, em condições de atuar na transformação desta mesma realidade. Nessa abordagem, ao final do processo, o docente também qualifica o seu conhecimento, superando a síntese precária que possuía da prática social, no ponto de partida.

Convém destacar que a primeira elaboração de uma Didática para a PHC é fruto da obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (2002), do professor João Luiz Gasparin, da Universidade Estadual de Maringá-PR⁸. Este livro é apresentado como uma alternativa de ação docente-discente na qual o professor não trabalha pelo aluno, mas com o aluno, utilizando-se para isso o método dialético prática-teoria-prática.

A proposta didática de Gasparin para a PHC consiste, fundamentalmente, em apresentar uma metodologia para o trabalho do professor, a partir da obra *Escola e Democracia* de Saviani, capítulo III (2008), item *Para além dos métodos novos e tradicionais*. Essa metodologia é sistematizada em 5 passos: 1) Prática social; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse e 5) Prática social final.

O primeiro passo – Prática Social – trata-se do levantamento do conhecimento prévio do professor e dos educandos. O professor anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados

⁸ Gasparin é graduado em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1966) e em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paranaíba (1970). Tem mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1976) e doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Atualmente é professor Associado na Universidade Estadual de Maringá, no Paraná-Brasil.

e seus respectivos objetivos e, através do diálogo, instiga-os a manifestar seus conhecimentos iniciais e o que gostariam, ou que precisam e necessitam, de saber a mais sobre os conteúdos. Segundo Saviani (2008, p. 57), “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”.

O **segundo passo** se trata da *problematização* do problema posto pela prática social, a partir dos conteúdos curriculares. Exemplo: conteúdo Água. Tópicos: 1. O que é água; 2. Estados físicos da água: sólido, líquido e gasoso; 3. Importância da água e do seu ciclo para as pessoas e para a agricultura; 4. Poluição da água e 5. Uso doméstico da água (GASPARIN, 2002, p.25). Assim explica Gasparin (2002):

aspectos contraditórios/controvertidos, tais como: há necessidade de pagar as contas de água quando ela falta constantemente? Qual a importância social da água? O que é desperdiçar água? A poluição é resultado do progresso? Água gratuita para todos, é possível? [...]. O importante, nesse momento, é que os alunos se conscientizem de que problematizar significa questionar a realidade, pôr em dúvida certezas, levantar questões acerca das evidências, interrogar o cotidiano, o empírico, o conteúdo escolar. (GASPARIN, 2002, p. 44).

Nesse momento, o professor faz uma breve discussão do problema relacionando-o com o conteúdo científico. As indagações levantadas servem para instigar a curiosidade e motivar os alunos, criando neles a consciência das razões pelas quais o conteúdo deve ser aprendido.

O **terceiro passo** – *Instrumentalização* – refere-se à transmissão e apreensão dos conhecimentos teórico-científicos necessários à compreensão dos fenômenos da prática social, a realidade. Para este trabalho, Gasparin e Petenucci (2014) sugerem que o professor adote ações docentes adequadas, que possibilitem aos educandos o exercício de comparação mental, baseada no estudo dos conhecimentos científicos/abstratos, com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento. Neste processo de instrumentalização, o professor tanto pode transmitir o conhecimento diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se concretizar (SAVIANI, 2008).

O **quarto passo** – *Catarse*⁹ – consiste na expressão elaborada da nova forma de compreensão da realidade social, a prática social, alcançada pela apropriação dos novos conhecimentos teóricos científicos. A catarse se realiza por meio da nova síntese mental à qual o educando chegou, é o domínio do novo conhecimento pelo aluno. Trata-se da efetiva incorporação da cultura, conhecimentos cientificamente e historicamente elaborados pela humanidade, transformados, agora, em ferramentas de transformação social. Na prática, esta

⁹ Este é um conceito extraído de Gramsci que significa “a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 57).

síntese deve ser expressa através de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, na qual o aluno expressa tudo o que foi aprendido (GASPARIN; PETENUCCI, 2014).

O **quinto passo** – *Prática Social Final* – refere-se aos desdobramentos dos conhecimentos apreendidos durante as aulas, pelos estudantes, na prática social concreta vivida por eles. O novo nível de desenvolvimento do aluno deverá se manifestar em suas novas formas de posicionamento, atitudes e ações enquanto agente social ativo.

A depender das situações específicas, em que se desenvolve a prática pedagógica (Educação Infantil, Ensino Médio...), em lugar de passos que se ordenam em uma sequência cronológica, sugere-se a estruturação da prática por momentos articulados “num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2008, p. 60).

Consideramos importante sublinhar que na elaboração da Didática da PHC (Didática Histórico- Crítica) não se utiliza como referência as obras de Zayas e Tomaschewsky. Resulta evidente que no Brasil estes autores ainda são desconhecidos. A fundamentação teórica utilizada pelos pesquisadores marxistas brasileiros no campo da Pedagogia e da Didática parte, essencialmente, do pensamento teórico de Marx e, na atualidade, também se ancora na Psicologia Histórico-Cultural. Assim, é possível encontrar algumas divergências importantes entre o que propõem os didáticos marxistas internacionais e os marxistas brasileiros do campo da educação. Com efeito, algumas dessas divergências se expressam, essencialmente, no que se refere à concepção do aluno como centro do processo, e a adoção de métodos ativos, tendo em conta o desenvolvimento de habilidades, destrezas e hábitos.

A defesa da autoaprendizagem, aprender a aprender, e dos saberes da prática, aprender a fazer, não está incorporada aos fundamentos da Didática Histórico-Crítica, posto que na concepção dos seus autores se trata de uma concepção pedagógica burguesa. Essa questão é abordada na obra *Fundamentos da Didática Histórico-Crítica*, de Galvão, Lavoura e Martins (2019) e, de modo especial, no livro *Vygotsky e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana, do professor Newton Duarte (2001)¹⁰.

A crítica ao “aprender a aprender” pelos marxistas brasileiros tem como ponto de partida a adoção desta categoria pelas tendências pedagógicas liberais hegemônicas. Sendo assim, faz-se a defesa de que o ideário do “aprender a aprender” não é possível de ser incorporado a uma

¹⁰ Newton Duarte é Pedagogo pela Universidade Federal de São Carlos (1985), Mestre em Educação pela mesma universidade (1987), Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP (1992), tem Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Toronto, Canadá, e atua como professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara-SP, Brasil.

pedagogia marxista¹¹ (DUARTE, 2008, citado por GALVÃO, 2019, p. 24). Nesse entendimento, a apropriação das ideias de Vygotsky pelas pedagogias hegemônicas tem um pano de fundo ideológico, que é o “de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vygotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno” (DUARTE, 2001, p. 20).

Em seus estudos, Duarte (2001, p. 13) busca demonstrar como as pedagogias hegemônicas, adotadas pelas políticas oficiais de educação do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, “incorporam a psicologia vygotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno”, dissociando o pensamento de Vygotsky do universo ideológico marxista e socialista”, do qual ele é parte. O autor ilustra o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento do Ministério da Educação, elaborado a partir da influência do “construtivismo e do neoescolanovismo, sob cuja influência delinear-se as novas bases pedagógicas que vêm orientando as reformas educacionais e as práticas da educação brasileira.

Conforme abordado por Julia Malanchen (2014), tese intitulada *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*,

[...] na década de 1990, como na subsequente, as reformas na educação escolar brasileira tiveram como um de seus alvos o currículo escolar, tendo-se constituído num marco, nesse sentido, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os PCNs (BRASIL, 1997), que tornaram oficial a adoção do construtivismo como referência pedagógica para a educação brasileira. (DUARTE, 2004a; MARSIGLIA, 2011; MALANCHEN, 2014, p. 18).

A autora deixa evidente que o contexto atual para a educação materialista histórico-dialética, no Brasil, é de enfrentamento às concepções de educação pós-moderna que se respaldam no discurso da multiculturalidade e que tem servido aos interesses políticos e econômicos do Estado neoliberal. Na concepção de Malanchen (2014), a educação e o currículo escolar sob o discurso do multiculturalismo vêm se caracterizando pelo

[...] novo constructo ideológico que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito, à diversidade e a cultura dos grupos minoritários, porém, na realidade, tem sido utilizado como estratégia para corroborar com o investimento internacional e a continuação do desenvolvimento do capitalismo contemporâneo. (MALANCHEN, 2014, p. 8).

¹¹ Argumento utilizado pelo autor para responder a uma discussão desenvolvida pelo didático brasileiro José Carlos Libâneo, em seu artigo *A didática e a atividade do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov*, publicado na *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, dez, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqttx/abstract/?lang=pt>. Acesso: 28 mar 2022.

Ainda sobre as incompatibilidades dos fundamentos da didática histórico crítica com a Didática Crítica (marxista) de Zayas e Tomaschewsky, outro ponto de divergência está na tese do processo ensino-aprendizagem como ação direcionada ao desenvolvimento de capacidades, habilidades, destrezas e hábitos. Na Didática Marxista, sob o enfoque de Tomaschewsky (1966, p. 98):

O uso prático dos conhecimentos e capacidades em classe é o meio mais importante para atingir a unidade da representação oral e da teoria com a ação, na atividade prática. Isso depende da superação do intelectualismo e do verbalismo na transmissão e aquisição de conhecimento. Com o aprendizado da prática, os alunos têm uma posição ativa frente à realidade e compreendem que devem aprender para mudar esta e para dominá-la. Se os alunos reconhecem a utilidade dos conhecimentos e capacidades práticas adquiridas em classe, cresce seu interesse, sua atenção chega a ser mais duradoura e sustentável, ao mesmo tempo, tem motivos valiosos para sua dedicação ao trabalho de aprendizagem [...].

O aluno que aplica seus conhecimentos e sente certa inclinação para os problemas práticos da vida, aproveita melhor o conteúdo ideológico da matéria. Ao aplicar seus conhecimentos, os alunos aprendem a razão do que aprendem, com que objetivo devem modificar a realidade. Por isso, na escola, a aprendizagem deve estar relacionada com os problemas da vida e com os problemas nacionais e sociais, por exemplo, a preservação da paz. Essa relação é ainda mais estreita quando a aplicação prática não é realizada apenas nas aulas, mas também nos trabalhos escolares onde os alunos podem realizar diretamente trabalhos sociais e úteis nas mais variadas formas. Ao professor é colocada a tarefa não só de indicar a prática social e orientar a educação dos alunos para esse fim, mas também de introduzir imediatamente os alunos na vida social. Aqui, deve-se levar em conta que o trabalho social e útil dos alunos está sempre subordinado aos objetivos e necessidades pedagógicas. (TOMASCHEWSKY, 1966, p. 98, traduzido do espanhol pela autora).

Sem dúvida, essa afirmação se respalda não na concepção de prática da Pedagogia Construtivista Pragmática de John Dewey, mas se fundamenta na concepção marxista-leninista do conhecimento. Nessa concepção, argumenta o referido autor:

La verdad siempre es concreta. Esta es una ley fundamental de la teoría marxista-leninista de la comprensión. Volver a la práctica, es decir, volver a la realidad, significa, además, formar la conciencia del hombre mediante el uso y comprobación del conocimiento y de la unidad entre lo abstracto, general, y lo concreto, particular. (TOMASCHEWSKY, 1966, p. 98).

No caso da crítica feita pelos marxistas brasileiros às atividades práticas (saberes práticos), tem-se como ponto de partida a crítica ao pragmatismo das pedagogias construtivistas que, na atualidade, exercem grande influência nas políticas educacionais do país. O rechaço feito pelos teóricos da PHC à tese de que a aprendizagem deve ser significativa e contextualizada (pragmática) advém, precisamente, do embate e do combate às perspectivas educacionais burguesas e neoliberais, que predominam no interior das escolas com o objetivo de formar o tipo ideal de trabalhador que o modelo de sociedade globalizada capitalista requer: adaptados à ordem social, econômica e política.

Nesse sentido, é de se concordar com Duarte quando, vindo do atual contexto do construtivismo em voga no Brasil, afirma:

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2001, p. 28).

Não obstante, essa é uma discussão que precisa ser ampliada e ressignificada a partir das contribuições dos referenciais que tratam de uma educação materialista histórico-dialética, desde experiências práticas, historicamente comprovadas. Com efeito, ao introduzir essa discussão o fazemos com o intuito de suscitar reflexões que nos ajudem a avançar na construção de uma proposta pedagógica e didática possível, coerente com os princípios e ideais da classe trabalhadora. Vale destacar que este é um desafio posto, de igual modo, as experiências educacionais histórico-críticas e humanistas.

Partindo desses pressupostos, na sequência adentramos à discussão sobre os fundamentos teóricos da organização do ensino no âmbito da Pedagogia da Alternância, buscando compreender como se dá o processo de educação e a organização do trabalho didático-pedagógico nas Escolas da Família Agrícola (EFAs). Essa discussão nos dará respaldo para uma análise crítica comparada sobre a formação dos jovens estudantes do Ensino Médio técnico da EFASE, do Curso de Agropecuária, por alternância.

2.3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ORIGEM E FUNDAMENTOS

Segundo Ribeiro (2013, p. 299), a Pedagogia da Alternância é um método criado fora do âmbito acadêmico e universitário. Essa modalidade metodológica resulta da construção coletiva dos próprios camponeses, nascida na Europa no início do século XX. Segundo Nosella (2014), a primeira escola em regime de alternância foi criada por famílias agricultoras, no interior da França, região de Sérignac-Péboudou, em 1935, cujo marco desta experiência são as *Maisons Familiales Rurales* (MRFs), Casas Familiares Rurais Francesas.

O elemento motivador das famílias agricultoras, no contexto europeu, foi a defesa de um sistema de escola e de ensino que permitisse aos seus filhos conciliar estudo e trabalho sem que, para isso, precisassem abandonar a vida no campo. Esse fato se dá em decorrência da insatisfação dos pais com o modelo de educação ofertado pelo governo do Estado francês à época, muito “desinteressado dos problemas do campo e voltado única e exclusivamente para a fórmula escolar urbana” (NOSELLA, 2014 p. 47). Diante desses desafios surge, como

solução, a criação de uma nova escola, a escola em regime de alternância. Por conseguinte, o método denominado Pedagogia da Alternância.

Para Saviani (2012, p. 146), “a denominação ‘Pedagogia da Alternância’ refere-se a uma forma de organização do processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola”. Embora tenha nascido por iniciativa dos pais, esta iniciativa “se desenvolve sobre o terreno do catolicismo social” (RIBEIRO, 2013, p. 294), contando com o importante apoio do padre Granereau, pároco da aldeia, e, também, de sindicalistas agrícolas. Assim, no campo político-ideológico, o surgimento das MRFs se dá sob a orientação do movimento cristão católico *Sillon*, liderado por Marc Sangnier¹² que desde o fim do século XIX defendia a democracia como condição do progresso social. “O *Sillon* inspirou o sindicalismo agrícola, a solidariedade e a ação comum em todos os domínios da vida profissional social e cultural, e a criação de uma pastoral para jovens, reunidos na Juventude Agrária Católica (JAC)” (RIBEIRO, 2013, p. 294).

Nas palavras de Gimonet¹³ (2007, p. 23):

Na origem encontram-se o movimento de ação social *Le Sillon*, de Marc Sangnier, e depois o pensamento de um grande filósofo personalista, Emmanuel Mounier, a metodologia do “Ver-Julgar-Agir” deste grande e bonito movimento de educação popular, a “JAC”, mas também o espírito e os procedimentos da educação nova e de outros pensadores e pedagogos servem como referência ou prestam sua contribuição.

A esta informação Gimonet acrescenta as contribuições das correntes pedagógicas da Pedagogia Ativa com Decroly (1871-1932) e seus métodos dos “centros de interesse”; R. Cousinet (1881-1973) e o trabalho em grupos; J. Dewey (1859-1952) e a relação experiência e educação; Célestin Freinet (1896-1966) e o texto livre e a biblioteca de trabalho e M. Montessori (1870-1952), com os “exercícios de vida prática”¹⁴. Porém, também, as orientações de Rudolf Waldorf Steiner (1861-1925)¹⁵, da Escola Alsaciana, posteriormente, os aportes do psicólogo construtivista J. Piaget (1896-1980) e do psicólogo humanista C. Rogers (1902-

¹² Este movimento agia em oposição ao conservadorismo católico e aos radicais ateus, através de círculos de estudos, de jornais, de conferências, buscando reconciliar a fé católica com os ideais republicanos (GIMONET, 2007).

¹³ O professor francês Jean-Claude Gimonet é Doutor em Ciências Sociais do Desenvolvimento e Ciências da Educação. Foi diretor do Centro Nacional Pedagógico das *Maisons Familiales Rurales* (MFR) da França.

¹⁴ CAMBI, 1999, p.531

¹⁵ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1900/rudolf-steiner-o-defensor-da-sensibilidade>. Acesso em: 25 maio 2021.

1987)¹⁶. Portanto, o objetivo da Pedagogia da Alternância é a permanência dos jovens no meio rural e a educação é pensada como forma de buscar a construção de um novo tipo de agricultura. Como afirma Oliveira (2008, p. 234), “esta virá, entretanto, com base num desenvolvimento local e com base no desenvolvimento das pessoas”.

Do ponto de vista de Oliveira (2008), baseado em Guimarães (2006), esta ideia, muito alicerçada na vertente do idealismo personalista de Emmanuel Mounier (1905-1950), deriva da crença que a soma dos “desenvolvimentos pessoais” permitirá o desenvolvimento local almejado. Isso leva o autor a entender a educação nas EFAs e nos CFRs como de caráter idealista em sua concepção de mundo e em seu projeto educativo. A essa análise se soma a percepção de uma educação de viés existencialista, ancorada no pensamento cristão e no personalismo.

Na abordagem de Cambi (1999, p. 571), o personalismo idealizado por Emmanuel Mounier se destina a realizar um ideal de homem “totalmente impregnado”, tanto em relação à história quanto aos valores espirituais, colocando no centro deste processo a responsabilidade pessoal e o engajamento social. Aí reside o seu grande valor pedagógico. A ideia do engajamento, nessa concepção, coincide com a formação do homem espiritual e a educação se inclina na direção da “revolução personalista”, da elevação pessoal, “destinada a incrementar no sujeito humano responsabilidade, criatividade e capacidade de participação social...” (CAMBI, 1999. p. 572). Continuando com Cambi (1999. p. 572),

A pedagogia de Mounier coloca no centro o momento do “amor”, como encontro genuíno com o outro homem e o engajamento na perspectiva de um diálogo construtivo e comum, e o momento da atividade “integral”, vista como momento do fazer-se doando-se aos outros, e, portanto, desenvolvendo-se num sentido não tanto operativo-objetivo quanto interior.

Reafirmando os registros feitos por Ribeiro, este movimento da Pedagogia da Alternância, sobretudo no fim da Segunda Guerra Mundial (1945), se expande por toda a Europa, África, América, Ásia e Oceania, organizando-se, a partir de então, a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).

No território italiano as escolas por alternância surgem em 1961, na região de Treviso e Ancona, as quais foram chamadas de *Scuola della Famiglia Rurale* ou *Scuola-Famiglia*, adaptando a metodologia das Casas Familiares Rurais francesas à situação italiana. Como todas as outras, essa experiência contou com o apoio da Igreja Católica, mas nasceu diretamente da

¹⁶ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1453/carl-rogers-um-psicologo-a-servico-do-estudante>. Acesso em: 25 maio 2021.

ação do Estado. Logo essa diferença será notada na forma como os professores lidam com o trabalho nas escolas, demonstrando menor interesse com relação à experiência francesa. Alguns anos depois, em 1968, a experiência italiana chega ao Brasil influenciando a criação das EFAs do MEPs, no Estado Espírito Santo (NOSELLA, 2014). No caso brasileiro, o apoio maior à criação das EFAs será da Igreja Católica e não do Estado, como ocorreu na Itália. Conforme sublinha Saviani (2012, p. 146), “do Espírito Santo, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) expandiram-se para outros estados como Amapá, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina”.

Baseado em Chartier (1986), Ribeiro sublinha que o contexto de expansão das EFAs na França e na Itália é o das duas grandes guerras mundiais e o pós-guerra. Dentro desse contexto, observam-se dois embates importantes na perspectiva da referida autora: o primeiro se trata do confronto entre as forças do liberalismo contra o comunismo, com o qual a Igreja Católica mostra sua preocupação em relação às questões sociais, optando por assumir uma posição conciliadora; o segundo embate se dá no plano da luta contra o desinteresse do Estado pela escolarização dos camponeses europeus, problema semelhante à realidade vivida com relação à educação no campo, no Brasil.

Ribeiro (2013) considera importante apurar a atenção para o contexto das duas grandes guerras mundiais. No caso da França, durante o período entre a Primeira e a Segunda Guerra, e na Itália do pós-guerra, no sentido de compreender quais foram as forças sociais e os interesses que as sustentaram. Essa análise é o que nos possibilita desvelar as concepções que estão na base das experiências das escolas por alternância, uma vez que “com isso teremos elementos para averiguar o que permanece e o que é novo nas experiências brasileiras e, a partir daí, entender melhor a compreensão dos princípios de *liberdade, autonomia e emancipação* que sustentam ou não essas experiências” (RIBEIRO, 2013, p. 299). Em seu estudo, a autora faz uma discussão sobre até que ponto as escolas da Pedagogia da Alternância gozam de autonomia e liberdade de decisão, frente à Igreja e ao Estado, e o que se compreende por emancipação. Neste sentido, conclui ser fundamental no estudo sobre alternância na educação brasileira, assumida pelo Movimento Camponês, a investigação do que é novo e o que resulta das condições históricas em que elas foram criadas na Europa e, posteriormente, no Brasil.

Ribeiro (2013, p. 299) recorda que “o período entre as duas guerras mundiais é de confronto entre o comunismo, fortalecido pela Revolução Russa (1917) e início do processo revolucionário na China (1934), e a reação do liberalismo”, na sua versão mais cruel identificada como o nazifascismo. Nesse contexto, mantém-se um certo equilíbrio das forças em confronto, com a criação do estado de bem-estar social e com a tática da Guerra Fria, quando

o enfrentamento se deu, não pela invasão armada, mas, de forma sutil, através de ajudas humanitárias, boicotes e propagandas. Ainda com base nos estudos mencionados anteriormente, nessa conjuntura, a posição da Igreja Católica se destaca pela preocupação com as questões sociais, iniciada no final do século XIX, assumindo, deste modo, uma posição conservadora com a estratégia de criação da Ação Católica. Assim, “a cúpula romana procura antecipar-se ao movimento comunista internacional e à sua potencialidade de organização, tanto do operariado quanto do campesinato” (RIBEIRO, 2013, p. 3000). O procedimento da Igreja é o de optar por uma espécie de terceira via entre o capitalismo e o comunismo, alertando para o perigo do fortalecimento do comunismo por ser ateu. Nesse sentido, tomando como fonte de análise a Encíclica do Papa Leão XIII *Sobre a condição dos operários*, Ribeiro (2013, p. 302) aclara que o contexto em que se consolidam as experiências de Pedagogia da Alternância, na Europa, é o mesmo em que a Igreja Católica, em *I. A questão social*, nas páginas 5 a 11 (Leão XIII, 1950), publica:

Refuta-se o critério socialista sobre a propriedade privada [...]; o absurdo e a injustiça das razões aduzidas pelos socialistas [...]. O Estado é posterior ao homem. [...]. Antes que ele pudesse formar-se, já o homem tinha recebido da natureza o direito de viver e proteger sua existência [...]; o direito de propriedade é fruto do trabalho humano [...]; O direito de propriedade baseia-se na essência da vida doméstica [...] e, por fim, as desastrosas consequências da solução socialista [...], ou seja, a perturbação em todas as classes da sociedade, uma odiosa e insuportável servidão para todos os cidadãos.

Essas declarações estão nos “antecedentes inspiradores das alternativas criadas para os agricultores, materializadas nas EFAs e nas CEFAs” (RIBEIRO, 2013, p. 301), como alternativas que pretendem distanciar-se do capitalismo e, sobretudo, do socialismo como alternativa de solução para os problemas das desigualdades de classe, gerados pelo sistema de apropriação privada dos meios de produção.

Continuando com Ribeiro, este elemento de dependência dos movimentos sociais populares e das CEFFRs às igrejas de confissão cristã é observado no Brasil em projetos sociais e de educação, de maneira que as experiências de trabalho-educação em espaços alternados ocorrem, em grande medida, sob a influência do pensamento católico, de modo especial, das Comunidades Eclesiais de Base e da Teologia da Libertação. Entretanto, há aquelas que fazem opção clara pelo socialismo como princípio norteador da práxis revolucionária. Nesse sentido, a autora sinaliza para as experiências vinculadas à Via Campesina-Brasil: Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro (FUNDEP) e do Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Assim, querendo estabelecer as diferenças entre as quais, a Pedagogia da Alternância, no Brasil, subordina-se. Ribeiro busca

captar, nas experiências de formação que articula trabalho-educação feitas por essas organizações as contradições expressas nas concepções e práticas investigadas.

A propósito, constata-se que é possível captar algumas diferenças nas concepções da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, predominantes nos anos 1990, e as que começaram a ser difundidas, debatidas a partir de 2000. Em linhas gerais, tais experiências transitam entre os fundamentos da pedagogia ativa, do “aprender a aprender”, que tem a ver com a ideia do ser sujeito da própria vida e com a capacidade de saber fazer, ser, viver com os outros (DELORS, 2006).

Fazendo uso do pensamento de Gimonet, bem como de outros importantes estudiosos da Pedagogia da Alternância no Brasil e no contexto internacional, sobretudo de trabalhos publicados em eventos e congressos internacionais da Pedagogia da Alternância, a autora supracitada chega à seguinte conclusão:

A formação feita pelas Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas orienta-se pela escola nova, baseada em Dewey, no construtivismo de Piaget e na teoria da complexidade de Morin. Nesta formação, a *liberdade* está relacionada ao exercício da cidadania dentro do modelo de Estado em que a política é feita por representantes do povo. Contraditoriamente, as CFRs e EFAs lutam pela participação ativa na comunidade e pelo alargamento dos espaços de conquista dentro do Estado. A formação efetuada pelo Fundep e pelo Iterra integra uma concepção/prática de pedagogia social, retomando experiências históricas de relação entre trabalho produtivo e educação escolar. Nessa, a *emancipação* humana está alicerçada em uma formação que articula trabalho-educação-cooperação, baseada em Pistrak, Makarenko e Krupskaya, com ênfase na relação entre a educação e a realidade, na auto-organização, na disciplina e na coletividade. (RIBEIRO, 2013, p. 417).

Seguindo com essa análise, outro elemento concordante com a proposta de educação por alternância das EFAs, em relação aos princípios universais do movimento dos CEFFAs, é a da perspectiva de formação humana integral. A partir desse princípio, podemos compreender e discutir com mais propriedade, afinal, o que difere uma proposta de educação na visão das CEFFAs, Pedagogia da Alternância, da visão de educação no materialismo histórico-dialético, Pedagogia Socialista. Essa é uma tarefa que nos propomos realizar nos capítulos 5 e 6 desta tese.

Como assinalam Ribeiro (2013) e Gimonet (2007), outra abordagem da Pedagogia da Alternância, a mais recente, consiste na visão da pedagogia centrada na realidade ou pedagogia da complexidade. Para Gimonet, a palavra “realidade”, utilizada para situar o que nomeia por “Terceira Corrente da Pedagogia”, possui o sentido de complexidade como Edgar Morin a defende. A realidade é complexa porque cada indivíduo a interpreta de diferentes maneiras, só podendo ser percebida de forma “parcial e errônea”. Dessa maneira, o autor assume uma concepção pós-moderna, de realidade complexa, não dialética da história.

Ao assumir a perspectiva da complexidade, Gimonet sinaliza para o que pode ser considerado como uma nova tendência da Pedagogia da Alternância, uma “tendência pós-moderna de educação”, grifos nossos. Desse ponto de vista, a educação na Pedagogia da Alternância sob a ótica da complexidade supera tanto a corrente pedagógica da Pedagogia Tradicional como a da Pedagogia Ativa. Isso se justifica pelo “impulso das novas tecnologias da informação e da comunicação que difundem, amplamente, as informações e os saberes, os progressos das ciências da educação e outras mudanças significativas” (GIMONET, 2007, p. 112). Logo, o entendimento é que tais mudanças impuseram outra pedagogia de caráter complexo, criando pessoas mais envolvidas e responsáveis. Assim, “a emergência da alternância amplia o desenvolvimento desta terceira corrente pedagógica”, conclui Gimonet (2007, p. 112).

No estudo feito por Gimonet, embora se reconheça a emergência da escola socialista do trabalho com a educação politécnica, baseada no pensamento de Karl Marx e na experiência criada por Makarenko na União Soviética, conhecidas como “colônias de trabalho”, o entendimento é que esta tenha sido desviada da sua finalidade por pressões ideológicas. Essa é uma análise feita pelo autor de maneira sucinta, aparentemente desinteressada. Por sua vez, Queiroz (2004), ao fazer uma análise do desenvolvimento da Pedagogia da Alternância a partir do caso brasileiro, lança mão de três tendências pedagógicas consideradas importantes nos estudos sobre essa forma de ensino: a Pedagogia de Paulo Freire (1921-1997) sobre a educação problematizadora; o pensamento de Gramsci (1891-1973) sobre a escola unitária e a Pedagogia Socialista do pedagogo russo Pistrak (1888-1940) sobre a escola do trabalho. Ao buscar as contribuições desses autores, o mesmo ressalta não ter a intenção de afirmar que as EFAs representam as escolas por eles propostas. Assim, sua intenção é buscar, nas contribuições mencionadas, entender melhor, mais profundamente, os avanços e os desafios que precisam ser enfrentados e superados pelas Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. Ao final, o autor aponta como um dos principais desafios, além dos que estão postos no âmbito interno – formação de monitores, sistematização de dados sobre as EFAs em geral e principalmente sobre os egressos concludentes do Ensino Médio e Educação Profissional – os desafios externos, com ênfase no desafio da independência das EFAs da Igreja e do Governo, “sob o controle dos agricultores” (QUEIROZ, 2004, p. 169).

Além da dimensão político-filosófica da Pedagogia da Alternância, os estudos de Queiroz (2004), Gimonet (2007), Saviani (2012), Ribeiro (2013) e Nosella (2014) revelam as características do método de ensino por alternância nas Escolas da Família Agrícola, tendo em conta sua relação direta com os objetivos e finalidades desta pedagogia que são: a) a *formação*

integral do jovem agricultor, a educação e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção socioprofissional e b) *a contribuição ao desenvolvimento* do território onde está implantada a escola. Em consonância com esses objetivos, são organizados os instrumentos e as estratégias didáticas próprias desta pedagogia. Assim será demonstrado a seguir.

2.3.1 A Didática da Pedagogia da Alternância

Nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) o trabalho didático-pedagógico está orientado, de acordo como o que propõe o professor francês Jean-Claude Gimonet (2007), no livro *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Lá estão delimitados os princípios universais do método de alternância para a formação profissional dos jovens no meio rural, os objetivos, os fundamentos teóricos e os instrumentos pedagógicos a partir dos quais são construídas as diretrizes da Pedagogia da Alternância das EFAs brasileiras. Nesse livro, Gimonet assume como referencial as contribuições das correntes pedagógicas da Pedagogia Ativa dos teóricos Decroly, Cousinet, J. Dewey, Célestin Freinet, Piaget, dentre outros. Assim, afirma-se a sua filiação à corrente da Escola Nova.

Na Pedagogia da Alternância, a criança ou o adolescente é colocado no centro do processo de ensino, agindo como sujeito ativo e construtor do conhecimento. Cumprindo com o objetivo estabelecido, “os métodos são, essencialmente, *ativos e de aproximação*, para ajudar e conduzir a criança ou adolescente na busca e *na construção do seu saber e de suas aprendizagens*” (GIMONET, 2007, p. 111). Nesta visão, diferente da pedagogia tradicional centrada no programa e no docente, o docente e o programa de ensino se adaptam ao aluno, enfatiza Gimonet, “por isso, o melhor “mestre” não é o que possui mais saber, mas aquele que é pedagogo, que age como conselheiro, facilitador, acompanhante e docente, quando necessário (GIMONET, 2007, p.111).

No Brasil, como sinalizado anteriormente, além do construtivismo e do humanismo, os temas geradores, retirados do método de alfabetização de Paulo Freire, também compõem a orientação didática e metodológica da Pedagogia da Alternância. Desse modo, pode-se classificar a Didática da Pedagogia da Alternância como sendo de inspiração construtivista-humanista, cujo objetivo é formar atores socioprofissionais socialmente engajados e que contribuam com o desenvolvimento territorial rural. Tudo isso em conformidade com os valores e os princípios do humanismo cristão, que devem integrar a formação da personalidade do egresso.

Para cumprir com o objetivo da formação, a Pedagogia da Alternância se utiliza de um conjunto de instrumentos e estratégias didáticas próprios, que são: Plano de Estudo; Caderno da Realidade; Viagem e Visita de Estudo; Estágio; Serões; Visitas às famílias e Avaliação. Estes instrumentos conformam um sistema orgânico de relação, caracterizado pelo tripé escola-família-comunidade e, por conseguinte, pela alternância pedagógica dos estudantes.

A utilização do termo alternância na educação diz respeito ao revezamento entre dois tempos, o tempo de estudo na escola, denominado tempo-escola, e o tempo de trabalho na comunidade, denominado tempo-comunidade. A propósito, no tempo-escola os educandos permanecem em regime de internato, de 15 dias a dois meses, dependendo da proposta do curso. Em seguida, “sobrevém um período equivalente de permanência na família trabalhando na propriedade, daí a alternância” (TRINDADE; VENDRAMINI, 2011, p. 32). No tempo-comunidade, os estudantes regressam às suas propriedades familiares ou às comunidades onde vivem, a exemplo de assentamentos de reforma agrária, acampamentos de trabalhadores rurais sem-terra, povoados etc., para colocarem em prática os conhecimentos que foram objeto de estudo no tempo-escola, a partir da problematização do manejo dos cultivos agrícolas e na criação de animais, realizados no tempo-comunidade (RIBEIRO, 2013).

O conjunto dos instrumentos ou dispositivos pedagógicos da Pedagogia da Alternância representa o subsistema operacional do sistema de formação alternada, enquanto as finalidades e princípios dirigem, norteiam, sua implementação. Esta pedagogia se defende por princípios norteadores: 1) A prioridade da experiência sobre o programa; 2) A articulação dos tempos e dos espaços da formação; 3) O processo de alternância entre a família, a escola e a comunidade (o meio); 4) Formação profissional e geral associadas; 5) Cooperação, ação e autonomia e 6) Associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e co-formadores (GIMONET, 2007).

Com relação às práticas docentes, estas consistem em espaços de aprendizagem que podem envolver a aula coletiva do monitor, o trabalho individual ou em grupo, a exposição de conferências, palestras, uso de recursos das novas tecnologias da informação e comunicação, dentre outros. Para o aluno alternante, esta fase do processo ensino-aprendizagem tem por objetivos “agrupar noções novas, compreendê-las e assimilá-las, integrando-as aos seus conhecimentos anteriores, ao que fazem e vivem; desenvolver o raciocínio, a reflexão e caminhar para mais abstrações” (GIMONET, 2007, p. 51).

Em resumo, o trabalho na sala de aula é visto como “um tempo de ação-pesquisa-formação”. Com isso, pretende-se evitar o “consumo passivo de informações”, envolvendo o aluno na produção de saberes. Logo, o papel do monitor é propor e organizar atividades; fazer

o aluno participar e expressar os conhecimentos existentes e as interrogações; explicar e demonstrar, quando for necessário; guiar o aluno na busca de informações ou conteúdos e ordenar, sintetizar; regular, incentivar a caminhada, controlar o processo. Este é considerado por Gimonet como um trabalho de *animação pedagógica*. Nas palavras do autor:

Animar uma aula é permitir que todos e cada um dos grupos aprendam. Mas cada um tem o seu jeito de aprender e vários fatores intervêm aqui: a motivação, a disponibilidade, as perturbações de ordem física, afetiva, relacional, familiar... a natureza das noções abordadas etc. Por isso, animar uma aula exige estar presente para todos e para cada um. A atitude, a organização e as técnicas contribuem neste sentido. (GIMONET, 2007, p. 51).

Nesse sentido, a assimilação e construção do conhecimento passa pela realização de exercícios diversos, levando em conta as áreas de saberes – disciplinas – e os modos de expressão solicitados – escrito, oral, manual etc. –. São exercícios voltados às funções intelectuais: “memória, reflexão, raciocínio, organização, classificação, análise, síntese, relação, transferência...” (GIMONET, 2007, p. 54).

Os exercícios e atividades docentes desde as metodologias ativas devem auxiliar o aluno na aprendizagem de um método de trabalho intelectual individual – aprender a aprender –, posto que, no momento presente da formação e sobretudo no futuro, este terá que aprender a manejar ferramentas de informação: buscar, selecionar, escolher, ler, compreender, classificar, religar, sintetizar e organizar-se. Outro objetivo importante dos exercícios de classe na Didática da Pedagogia da Alternância consiste em desenvolver a aptidão para a transferência do conhecimento, o que tem a ver com a capacidade de utilizar os saberes acumulados em situações diversas, para resolver problemas sem ter estudado diretamente seus dados e adaptando o que foi aprendido em outras situações. Assim, baseado no livro de Gimonet (2007), a implementação da alternância é assegurada mediante a organização e a gestão do percurso educativo do Plano de Formação, “ele integra, dá coerência às finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos, e as etapas, articula os tempos, as atividades e os conteúdos do campo socioprofissional com aqueles do programa” (GIMONET, 2007, p. 70).

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, no Plano de Formação são articulados os “dois programas” de formação trabalhados na Pedagogia da Alternância: o da vida e o da escola. O primeiro trata dos conteúdos informais, experiências e saberes práticos e o segundo, dos conteúdos formais e acadêmicos da grade curricular. O Plano é uma construção feita em equipe, pelas instituições escolares, envolvendo a colaboração dos pais, mestres de estágio, profissionais, levando em conta o ambiente socioeconômico imediato e os projetos de vida dos alunos. Na sua elaboração são levados em conta:

- A) as finalidades e os objetivos do projeto de formação;
- B) as vivências e situações dos jovens e suas respectivas famílias e comunidades;
- C) a orientação metodológica: organização do trabalho e temas de estudo;
- D) ligação com os programas do ciclo de formação;
- E) as avaliações e os controles, que constituem momentos de regulação e de balizamento pedagógico do percurso.

Assim, os temas de estudo têm sua fonte nas atividades da vida, “conteúdos vivenciais”, mais os conteúdos da parte diversificada – disciplinas profissionais – integrada à parte da formação geral – conteúdos da Base Nacional Comum.

Tabela 1: Exemplo simplificado de um Plano de Formação dos CEFAs

Conteúdos vivenciais - Eixo Gerador	Conteúdo das disciplinas profissionais (parte diversificada)	Conteúdo do núcleo comum - Base Nacional Comum integrada com os temas geradores
História da minha família A divisão do trabalho Alimentação animal A propriedade e sua organização Manejo do solo e restos culturais Agricultura orgânica Manutenção e condução do pomar Preparar o solo Seleção de sementes Adubação e plantio Manejo de pragas e doenças Tratos culturais Colheita e armazenamento Alimentação e saúde humana Água e sua conservação O clima na região O meio ambiente As terras A mão de obra familiar Capital na propriedade O crédito rural Indústrias rurais O mercado Legislações rurais Associativismo e cooperativismo Órgão de assistência ao campo	Agricultura Zootecnia Economia Rural Construções e instalações Legislação e gestão ambiental Agroindústria	Português Matemática História Geografia Biologia Química Física Artes Língua Estrangeira

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Gimonet (2007)

As avaliações do processo ensino-aprendizagem na alternância envolvem um conjunto de elementos que são avaliados, não estando limitadas simplesmente às matérias acadêmicas. Isto porque a formação dos alunos também envolve ações e atividades extraclasse. Sendo assim, “as avaliações devem ser colocadas nos espaços da prática profissional, para medir, junto aos mestres de estágio ou os tutores, o ganho adquirido no campo do saber-fazer e das

competências” (GIMONET, 2007, p. 61). Soma-se a estes elementos o sistema de autoavaliação. Uma observação válida a ser feita da Pedagogia da Alternância, diferente do que ocorre na educação sob o enfoque materialista histórico-dialético, é a ênfase à defesa do acesso aos conhecimentos científicos clássicos e a formação da visão científica de mundo pelos alunos não se apresentam como centralidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho didático e pedagógico tem como foco a necessidade de o aluno aprender para reproduzir a prática adquirida pela formação nas atividades da agricultura, visando, assim, ao desenvolvimento do território rural.

Apesar do limite apontado acima, ressalta-se com base em Nosella (2014) que o método da alternância, por sua viabilidade prática comprovada, “passa a ser disputado na sociedade brasileira, tanto na Educação Básica como servindo também como método pedagógico para a organização de cursos de qualificação e Educação Profissional” (NOSELLA, 2014, p. 260), tanto nas instituições públicas como em instituições privadas de ensino, além de servir de referência para o ensino superior.

Seguindo nessa linha de entendimento, Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017, p.118), por sua vez, compreendem que:

A Pedagogia da Alternância representa uma das mais importantes e significativas estratégias, tanto na oferta da Educação Básica quanto no processo de expansão do ensino superior às populações do campo [...], possibilitando aos trabalhadores rurais o acesso à formação escolar sem que tenham que abandonar o meio rural, onde vivem, residem e realizam as suas atividades produtivas.

Mediante o exposto, voltamos a enfatizar que a educação escolar na concepção do marxismo tem por finalidade formar seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões, para que se tornem capazes de tomar partido diante dos problemas e planejar soluções sustentadas sob os fundamentos da ciência e em função dos interesses da classe. Nesse contexto, o trabalho útil é o ponto de partida para uma prática educativa, que tem por finalidade o desenvolvimento ontológico do ser, estando para além do aprendizado imediato de uma prática de trabalho. Sobre essa questão, o estudo de Ribeiro aponta que o limite da Pedagogia da Alternância a partir das perspectivas construtivistas e freiriana estaria na ideia de formação no trabalho para a sobrevivência. Com efeito, estamos sujeitos a esse limite porque o trabalho e a sobrevivência no país, cujo modelo econômico-produtivo é o capitalismo, não estão garantidos para todos. Contudo, conclui-se que na ótica da contradição, do movimento que aponta para a superação, a educação popular feita pelos movimentos camponeses assume um caráter emancipador, pois nele “está contido um potencial de ruptura com o velho, para, por dentro dele, ir gerando o novo” (RIBEIRO, 2013, p. 418).

No âmbito da educação no campo, tomando como referência o ensino das EFAs, a defesa do acesso ao conhecimento clássico pelos estudantes tem muita importância, pois, conforme salienta Gramsci (2001, p. 42), é preciso ter presente que “a escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna...” Isso significa que é pela educação que a classe trabalhadora deve forjar os seus próprios intelectuais, e assim criar as condições para a sua emancipação. No entanto, não pode ser qualquer educação.

Assim, no campo do ensino de Nível Médio Técnico no Brasil, como veremos no capítulo seguinte, o embate dos intelectuais e estudiosos críticos desta modalidade educativa está, precisamente, na defesa de uma educação que esteja para além da preparação dos estudantes para o trabalho alienado. Em contraposição aos paradigmas hegemônicos da Educação Técnica e profissional, advoga-se por uma educação que assegure aos filhos da classe trabalhadora o seu pleno desenvolvimento enquanto espécie humana.

3 O ENSINO MÉDIO TÉCNICO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Esta seção apresenta uma discussão sobre as políticas educacionais para a formação profissional em Agropecuária no Brasil, levando em consideração os aspectos históricos, econômicos e filosóficos que motivam estas políticas. O estudo tem o propósito de subsidiar a análise dos fundamentos teórico-filosóficos que orientam a implementação do Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária (integrado ao Ensino Médio) da EFASE, tendo em vista a sua função social.

Deste modo, tomamos como ponto de partida os estudos sobre a história da política de Educação Básica no Brasil, fundamentalmente, do ensino de Nível Médio Técnico e Profissional em Agropecuária, seus marcos legais; bem como as divergências teóricas e as disputas político-ideológicas que atravessam e delimitam essa modalidade educacional. Essa abordagem fundamenta-se na perspectiva da teoria marxista da dependência e no pensamento crítico à política educacional na sociedade de classes.

3.1 HISTÓRIA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA

O Ensino Médio tem sido objeto de estudo de importantes pesquisadores e estudiosos da Educação Profissional brasileira, dentre eles: Luís Antônio Cunha, Celso Suow da Fonseca, Acácia Zeneida Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Silvia Maria Manfredi. Os estudos dos citados autores revelam que, em sua gênese e desenvolvimento, o Ensino Médio Técnico e Profissional no Brasil está revestido de um caráter dual, configurando-se, nesse sentido, como objeto de disputa de diferentes projetos e perspectivas de educação e de Estado. Trata-se de uma experiência caracterizada pela “dicotomia trabalho manual-intelectual” (MANFREDI, 2016, p. 51).

A respeito deste tema, Manfredi (2016, p. 41) discorre:

Os paradigmas que lhes dão suporte foram historicamente construídos e vão sendo ressignificados à luz do presente. Assim, entre as diversas concepções, há desde as que consideram a Educação Profissional em uma perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-industrial, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, em uma perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. Esta orientação postula a vinculação entre a

formação técnica e uma sólida base científica, em uma perspectiva social histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de Nível Médio. Nessa mesma linha, há concepções que entendem a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana.

Nessa perspectiva, Ramos (2014), com base no pensamento crítico dos intelectuais brasileiros Ruy Mauro Marini, Florestan Fernandes, Otávio Ianni e Carlos Nelson Coutinho, afirma que a Educação Profissional no Brasil pode ser interpretada como sendo a expressão da própria constituição do país e suas transformações. Assim, percebe-se que na sua materialidade as decisões políticas que dizem respeito a esta modalidade de ensino dependerão da correlação de forças entre as classes que disputam o poder e a direção econômica e política da sociedade em cada período histórico.

Baseado em Saviani (2013), as primeiras ações educativas no país ocorrem após acordo estabelecido entre a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica no Brasil, em 1559. Isso ocorre por meio da Companhia de Jesus, cujo objetivo é viabilizar o projeto de colonização em terras brasileiras. A partir de então, institui-se o método de catequização, seguido do ensino de ofícios artesanais e manufatureiros.

Nos dois primeiros séculos da colonização, as práticas educativas em preparação para o trabalho ocorriam no próprio ambiente de trabalho e se voltavam, em geral, para o treinamento da mão de obra dos negros africanos escravizados e da população indígena nativa, lançadas às atividades econômicas da agroindústria açucareira. Era uma educação que se dava no trabalho e para o trabalho, sem que houvesse qualquer tipo de regulação (MANFREDI, 2016) e de preocupação com a formação humana desses trabalhadores. Por outro lado, implantam-se os colégios e as residências da Ordem dos Jesuítas, também denominados de “escolas-oficinas”, ou escolas de ofícios, destinados à formação profissional em diversas áreas. Ciavatta e Silveira (2010), com base em Fonseca, afirmam que nesse período o ensino de ofícios era considerado de ordem assistencial e não educacional.

Nos colégios jesuítas se ensinavam ofícios ligados a várias atividades práticas – carpintaria, ferraria, construção de edifícios, embarcações, fabricação de medicamentos, dentre outros – conforme a demanda do projeto colonizador português. Nesse contexto, o processo de aprendizagem se dava de forma reprodutiva entre mestres e aprendizes, cujos mestres eram irmãos oficiais trazidos pela Companhia de Jesus, encarregados de reproduzir as práticas de aprendizagem de ofícios aprendidas na Europa (MANFREDI, 2016).

Com efeito, no citado período já havia uma notória divisão do ensino para as atividades de trabalho, com a diferenciação entre a escolha do escravo para os ofícios que exigiam maior esforço físico, ou o trabalho braçal nas lavouras de cana-de-açúcar, e a escolha dos homens

livres para o trabalho intelectual e artesanal, que exigia baixo esforço físico. Assim sendo, o ensino das atividades agrícolas e pecuárias se destinava aos escravos e, por isso, era discriminado, estando limitado a poucas instruções relacionadas ao manuseio de instrumentos agrícolas para o trabalho nas lavouras e ao manejo rudimentar dos animais (E. SILVA, 2017).

Em vista disso, Ciavatta e Silveira (2010) afirmam que mesmo sendo incluído no âmbito da instrução pública o ensino profissional é classificado como de grau elementar, inferior ao ensino primário e visto como uma atividade socialmente desprezível. Para a autora, essa desvalorização da educação para o trabalho desde os primórdios da colonização portuguesa no Brasil cria no país uma supervalorização das letras e da cultura humanística/intelectual por parte das elites coloniais, difundindo uma “filosofia de desprezo pelo ensino de ofícios” (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 55). Conforme Ciavatta e Silveira (2010), essa visão negativa do trabalho manual é criticada por Fonseca, que a considera responsável pelo atraso do país. Visão esta que irá perdurar até os dias atuais.

Neste sentido, Manfredi (2016, p. 51) *apud* Cunha (2000d, p. 90) reconhece que:

Em uma sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos [...]. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres.

Para Ciavatta e Silveira (2010) e Manfredi (2016), dessas desigualdades e preconceitos sociais formados no seio dos regimes colonial e imperial decorre a composição de uma sociedade dividida em classes sociais, elites e trabalhadores, de maneira que essa divisão passa a ser naturalizada como princípio base da divisão social e técnica do trabalho. Por isso, ainda nos dias atuais, aceita-se:

[...] a destinação dos trabalhos braçais e das atividades manuais para os pobres e deserdados da fortuna, as políticas restritivas de acesso à educação geral e o movimento reiterado de encaminhar uns para a educação secundária, e outros para a Educação Profissional. (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 61).

No período imperial (1822-1889), tal como acontecia no período anterior, a Educação Profissional se dava de forma paralela e apartada do Ensino Secundário e do Superior, cumprindo o objetivo de favorecer a formação da força de trabalho voltada diretamente à produção nas oficinas, nas fábricas e nos arsenais. Em geral, esta educação estava ligada ora à sociedade civil, com forte presença do segmento religioso e associações filantrópicas, ora às esferas do Estado, “[...] ministrada nas academias militares (Exército e Marinha)” (MANFREDI, 2016, p. 55).

Conforme elucida Manfredi (2016), as práticas promovidas pelo Estado brasileiro, no período Imperial, tal como aquelas da iniciativa privada, irão refletir concepções distintas sobre a Educação Profissional, mas que se complementam. Por parte do Estado, tem-se uma prática educativa de natureza assistencialista e compensatória, com o objetivo de atender aos pobres e desafortunados, uma forma de dignificar a pobreza, por outro lado, na iniciativa privada se desenvolve uma educação vinculada à formação para o trabalho artesanal, considerado socialmente útil, qualificado, que também legitima a dignidade da pobreza. No campo ideológico, tais iniciativas cumprem um papel importante enquanto mecanismo de “disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente” (MANFREDI, 2016, p. 57), o que traduz, nesse sentido, o pensamento burguês de educação para os pobres. Nas palavras de Cambi (1999, p. 408), “as burguesias têm frequentemente uma visão paternalista da educação: o povo deve ser educado para evitar desordens sociais, formando-se pelos valores burgueses da laboriosidade, da poupança, do sacrifício”.

Dentro desse propósito encontra-se, igualmente, o curso de Agropecuária. De acordo com os estudos de E. Silva (2017), tese intitulada *Trajetória histórica e memória da Educação Profissional em Agropecuária no Brasil/Bahia: aproximações e diferenças com Cuba*, as primeiras experiências de Educação Profissional em Agropecuária, surgidas no Brasil, tem registro desde 1812, com a Carta Régia enviada por Dom João VI (Príncipe Regente do Brasil) ao Conde dos Arcos (Governador e Capitão General da Capitania da Bahia), datada de 25 de junho do mesmo ano.

A criação do curso de Agricultura na Bahia tem como preocupação a competitividade do país junto ao mercado internacional, compreendendo a atividade agrícola como um fator essencial à geração de riqueza. Assim, na Carta, Dom João VI, expressa a seguinte justificativa para se criar um primeiro Curso de Agricultura no Brasil:

[...] sendo o principal objecto dos meus vigilantes cuidados o elavar ao maior grão de opuencia e prosperidade e vantajosa posição os meus vastos Estalos do Brasil, ettendendo a que a agricultura, quando bem attendida e praticada, é sem dúvida a primeira e mais enexaurível fonte de abundancia, e de riqueza nacional; constando na minha real presença que por falta de conhecimentos propios deste importantissimo ramo de sciencias naturaes não têm prosperado no Brasil algumas culturas já tentadas, são desconhecidas, ou desprezadas muitas outras, de que poderia colher consideravel proveito, [...] já por falta dos bons princípios agronômicos, já por ignorância dos processos e machinas rurais, que tanto serve para brevidade e facilidade da mão d’obra, e para a multiplicação e variedades das producções da natureza, não podendo por taes motivos sustentar a concurrencia nos mercados da Europa: tenho resolvido franquear e facilitar a todos os meus fiéis vassallos os meios de adquirirem os bons princípios de agricultura, que sendo uma das artes aprendida por simples rotina do que

provem o seu tão vagaroso progresso e melhoramento. (BRASIL, 1812, s.p., grifo nosso).

A intenção do Príncipe Regente, de criar a primeira escola de agricultura no Brasil, só foi concretizada na gestão de D. Pedro II (no período Imperial), por meio do Decreto nº. 2500A, de 1º de novembro de 1859. Deste decreto nasceu o Imperial Instituto Bahiano de Agricultura (IIBA), “primeira instituição de Pesquisa, Ensino e Extensão na área de Agropecuária na Bahia” (E. SILVA, 2017, p. 27). A partir do IIBA foram criadas algumas escolas agrícolas no Estado como a Imperial Escola Agrícola da Bahia (IEAB), em São Bento das Lajes. Nessa fase que a economia do Nordeste brasileiro dependia em grande medida da cultura da cana-de-açúcar, com a criação de cursos agrícolas se pretendia solucionar o problema da crise na produção açucareira, gerada, entre outros fatores, pelo atraso tecnológico. Dessa maneira, Santana (2017, p. 12) destaca que:

O Imperial Instituto Bahiano de Agricultura foi criado com finalidade de contribuir na reversão deste quadro econômico, através de formação de mão de obra qualificada dos operários e engenheiros agrônomos. Os senhores de engenhos eram membros do Instituto e contribuía com donativos para o desenvolvimento de estudos pesquisas, visando ao retorno na prática de suas culturas.

Com respeito ao IEAB¹⁷ (Decreto nº. 5.957 de 23 de junho de 1875), o mesmo autorizava a realização do ensino profissional de Agricultura nos graus elementar e superior, entendendo: “Art. 4º O ensino elementar habilita operários e regentes agrícolas e florestais. Art. 5º O ensino superior habilita agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários. (BRASIL, 1875, s.p.)”. Trata-se de uma experiência dividida em duas modalidades educacionais, pensadas para públicos distintos. De um lado estão os cursos preparatórios às aprendizagens práticas e ao trabalho braçal, dirigidos aos alunos pobres, de outro, os cursos de nível superior, formadores de uma pequena parcela de intelectuais da área.

Cabe ressaltar que a IEAB foi criada com internato e externato, com preferência para os alunos oriundos de famílias pobres de lavoura, que demonstravam vocação para os estudos agrícolas. Neste sentido, E. Silva (2017, p. 28) chama a atenção para o fato que:

[...] os princípios balizadores da construção da Educação Técnica e Profissional em Agropecuária, ao longo da história da educação, foram se efetivando como uma forma de possibilitar aos pobres e desvalidos o acesso a uma profissão, de modo a modelar moralmente corpos e mentes de trabalhadores braçais para o campo. Os cursos superiores deveriam pensar o desenvolvimento da produção agrícola.

¹⁷ Primeira escola de Agronomia da Bahia, da qual originou-se a Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, criada em 1967.

Essa será uma característica dos cursos agrícolas também no Período Republicano, iniciado a partir de 1889. A exemplo disso está a criação do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro, de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, que autorizou a criação dos primeiros cursos profissionais pelo Governo Federal. Juntamente com estes cursos, 19 escolas de aprendizes artífices e do Ensino Agrícola foram implantadas em várias unidades da Federação subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria Comércio (CUNHA, 2005a; KUENZER, 1991; RAMOS, 2014; MANFREDI, 2016), todas com o propósito assistencialista de atender aos pobres e desvalidos. Como consta no Artigo 6º, do decreto de Nilo Peçanha, os critérios para a matrícula dos alunos estabeleciam como preferência “os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo” (BRASIL, 1909). Em sua gênese, a presença dessas escolas nos Estados fazia parte de um mecanismo de barganha do governo junto às oligarquias locais, obedecendo, deste modo, a critérios políticos.

Segundo Cunha (2005a) e Manfredi (2016), a iniciativa de Nilo Peçanha teve, também, a intenção de inibir o avanço do movimento operário e de suas lideranças anarco-sindicalistas, formado por imigrantes europeus no Brasil. Isso porque o desenvolvimento industrial capitalista como modo de produção da vida, naquele período, já vinha gerando movimentos grevistas por todos os centros industriais do país. Como sublinha Manfredi (2016, p. 68), “no ideário dos anarquistas, a educação sempre teve papel de destaque, pois era considerada um veículo de conscientização, de formação de ‘novas mentalidades e ideais revolucionários’”. A esse respeito, Bezerra Neto (2017) ressalta que, a partir de 1917, com a revolução Russa, e particularmente com a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1922, “a concepção anarquista perdeu terreno e o marxismo tornou-se predominante no pensamento da esquerda no Brasil, passando a direcionar a luta em defesa da escola pública, da educação de base, e da educação popular (BEZERRA NETO, 2017, p. 100).

Retomando a discussão anterior, cabe enfatizar que o Ensino Agrícola só foi regulamentado, em âmbito nacional, por meio do Decreto nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910, que “o definiu como instrução técnica profissional, estruturada em quatro modalidades: Ensino Agrícola Superior; Ensino Agrícola Médio; Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola” (E. SILVA, 2017, p. 29). Posteriormente, o Ministro da Agricultura, com o Decreto nº. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, reforçou a concepção de Ensino Agrícola assistencialista e reparatório de conduta, ao autorizar a criação de patronatos agrícolas, para a educação de menores desvalidos, em fazendas-modelo de criação, postos zootécnicos, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério da Agricultura.

Seguindo esse propósito, diversas instituições voltadas à formação de mão de obra agrícola foram criadas pelo país. Na Bahia foi criada a Fazenda-Modelo de Criação de Catu (Decreto nº. 13.127, de 07 de agosto de 1918), com principal objetivo de ofertar assistência técnica aos pecuaristas e qualificar a força de trabalho para o setor da produção pecuária; isso permitiu formar, em sua maioria, alunos oriundos da região do Recôncavo baiano, mas, também, alunos de outras regiões e territórios como do Território do Sisal (locus desta pesquisa). Este último em menor quantidade, devido, sobretudo, aos rígidos critérios de ingresso, como exigência de aprovação nos exames de admissão.

Manfredi (2016) salienta que a Primeira República foi um período de importantes transformações e efervescências sociais, responsável por gestar novas concepções e práticas de educação no âmbito profissional. Paralelo às concepções assistencialistas e compensatórias, herdadas dos períodos anteriores (Colônia e Império), surgiram concepções católico-humanistas, orientadas como antídoto à vadiagem, à preguiça e aos ideais revolucionários; o pensamento anarco-sindicalista, respaldado na visão de educação integral; e a visão de formação profissional “para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista” (MANFREDI, 2016, p. 70). Nesse sentido, se observa que “as concepções emergentes, somadas àquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX” (MANFREDI, 2016, p. 70).

No contexto do Estado Novo (1937-1946), com o Governo ditatorial de Getúlio Vargas, ocorreram mudanças importantes no campo da educação como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1931). Depois de promulgada a nova Constituição de 1934 (a Segunda da República), o Brasil passa a dispor da educação como um direito de todos (BEZERRA NETO, 2017). Convêm destacar que nessa conjuntura a política de educação esteve baseada no modelo educacional italiano (reforma de Gentile), de caráter autoritário e fascista, que legitimou o Ensino Secundário como propedêutico, apartado dos cursos profissionalizantes, “além disso, beneficiou a articulação de políticas que vieram a favorecer os interesses dos setores empresariais privados e das nascentes estatais em detrimento dos interesses dos grupos populares” (MANFREDI, 2016, p. 74). Isso legitimou a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, reforçando a estrutura educacional classista, em sintonia com a divisão social do trabalho. Em outras palavras, “um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do Ensino Médio destinados às classes menos favorecidas” (MANFREDI, 2016, p. 71).

Convêm destacar que, no referido período, ao fazer aliança com o capital estrangeiro e as velhas classes dominantes, a burguesia brasileira, que protagonizou a transição de uma economia semicolonial para uma economia diversificada nos anos de 1930, irá renunciar a uma iniciativa revolucionária, levando o Estado a um modelo de desenvolvimento capitalista nacionalista. Ramos (2014), baseado em Marini (2000), explica que, esse novo modelo protagonizado pela burguesia brasileira, que nasce da transição de uma economia semicolonial para uma economia diversificada nos anos de 1930, só é possível:

[...] pela associação com o capital estrangeiro, especialmente o norte-americano. Capital esse que ingressou no país principalmente sob a forma de equipamentos e técnicas, associando-se a grandes unidades de produção que pudessem absorver uma tecnologia que, pelo fato de ser obsoleta nos Estados Unidos, não deixava de ser avançada para o Brasil. (RAMOS, 2014, p. 16).

A partir dos anos 1930, com o modo de produção capitalista, a Educação Profissional Agrícola no Brasil será pautada nos projetos governamentais de Educação Rural, pela concepção do desenvolvimento “a qualquer custo”. Foi nesse contexto que se desenvolveu a ideologia da fixação do homem no campo por meio da pedagogia, porém, sem apresentar qualquer perspectiva de mudança no uso e distribuição da terra, ou no modo de produção da existência (PEREIRA, 2012). Ao contrário, toda estrutura criada se pauta na tentativa de manutenção da estrutura social, baseada nos privilégios e na dominação, herdados dos períodos anteriores. Sobre essa questão, Bezerra Neto (2017) salienta que é precisamente nesta década que surge no Brasil a ideia de uma educação para os trabalhadores rurais voltada, exclusivamente, às suas necessidades. Essa proposta educacional, conhecida como “ruralismo pedagógico”, que exerceu forte influência no pensamento educacional no Estado Novo, foi idealizada por pensadores como Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres. A citada proposta de ensino se respalda na ideia da necessidade de criação de instituições práticas, voltadas à realização de cursos ambulantes capaz de instruir os trabalhadores do campo “no manejo dos instrumentos agrários e que ajudassem no ensino de processos modernos de cultura e de beneficiamento de suas colheitas, na criação dos animais domésticos e no aproveitamento dos produtos da lavoura” (BEZERRA NETO, 2017, p. 84). Para isso, o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos práticos, que pudessem ser utilizados nas atividades do dia a dia dos trabalhadores.

Na perspectiva do “ruralismo pedagógico”, a educação para as populações do campo terá como pano de fundo o tríplice ponto de vista: o pedagógico, o higiênico, ou o sanitário, e o agrícola (BEZERRA NETO, 2017). Nessa circunstância, o Estado brasileiro além de tornar-se um centro de dinamização do desenvolvimento econômico do capitalismo, em favor da

indústria e dos interesses dos grupos empresariais, converteu-se em um aparelho burocrático refém do setor privado. Assim, no campo educacional, a política de Educação Técnica e Tecnológica passa a ser configurada como objeto do modelo de desenvolvimento capitalista e, neste sentido, uma preocupação dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND). Daí, como o desenvolvimento brasileiro é marcado pelo capitalismo dependente, também será a sua política de Educação Profissional e Tecnológica (RAMOS, 2014).

Durante a ditadura do Estado Novo foram promulgadas três importantes leis do ensino: Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto nº 4.244/1942), Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto nº 4.073/1942) e Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto nº 6.141/1943), mais o Decreto-lei 4.048/1942 que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Essa junção de decretos ficou conhecida como as Leis Orgânicas da Educação Nacional, a Reforma Capanema, por serem implementadas pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema (1934-1945). Cabe ressaltar que a citada Reforma foi motivada pelo modo de produção capitalista, com forte pressão do setor industrial.

O conjunto desses Decretos–Lei evidencia a importância que se atribuiu a educação para o desenvolvimento econômico do país, neste período, em especial, a Educação Profissional, pois foram definidas leis específicas em cada ramo da economia.

Posterior às leis orgânicas promulgadas durante o Estado Novo, outros três decretos, criados entre o Governo Provisório e o Governo Constitucional de Eurico Dutra (1946-1951), Decreto nº 8.529/46 (Lei Orgânica do Ensino Primário), Decreto nº 8.530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal) e o Decreto nº 9.613/46 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola), conformaram o conjunto integrado de leis da educação nacional, sendo modificado, somente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Com relação à Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto nº 9.613/46), em seu Art. 1º, a lei estabelece as bases de organização e de regime do Ensino Agrícola, que é o ramo do ensino até o Segundo Grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. No Capítulo II, Art. 5º, da mesma lei, defende-se como um dos princípios fundamentais da modalidade “dar rápida e sumária preparação para os comuns trabalhos da vida rural”, de maneira a tornar conhecidos os processos racionais de trabalho, eliminando da agricultura as soluções empíricas inapropriadas. Por força deste Decreto, Art. 53, o Ensino Agrícola poderia ser ministrado pelos poderes públicos, sendo permitido, também, a livre iniciativa privada (BRASIL, 1946).

Machado (1991) sublinha que na estrutura do Ensino Agrícola se manteve a organização em dois ciclos: no primeiro (quatro anos) de iniciação agrícola, ofertado na Escola de Iniciação

Agrícola e com mais dois anos de estudos o aluno se diplomava em Mestria Agrícola; já no segundo ciclo havia os Cursos Agrícolas Técnicos de três anos e o Pedagógico subdividido, Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica (dois anos), Curso de Didática de Ensino Agrícola (um ano) e Curso de Administração do Ensino Agrícola (um ano). Os cursos do segundo ciclo eram oferecidos por escolas agrotécnicas e possibilitavam o acesso, por meio de exame vestibular, a cursos superiores apenas relacionados com o diploma obtido. Ainda segundo Machado, nesse contexto de mudanças no ensino brasileiro, entre setores sociais comprometidos com a modernização do país, se difundiu a crença que a educação, capaz de operar as mudanças almejadas, deveria estar alinhada às novas perspectivas pedagógicas, não sendo suficiente, portanto, educar o homem brasileiro com os métodos tradicionais de ensino. Essa nova perspectiva de educação e de ensino, voltada à transformação da escola tradicional, resultou em um amplo movimento de renovação pedagógica que ficou conhecido pela denominação de “escolanovismo”. O desdobramento deste modelo foi respaldado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, “marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960” (SAVIANI, 2002, p. 50). Com isso se pretendia formar o novo tipo de cidadão e de trabalhador que a chamada Revolução de 30 reivindicava.

O movimento escolanovista aglutinou importantes intelectuais brasileiros como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Esses intelectuais se orientavam, fundamentalmente, pelo pensamento pedagógico do pragmatismo, do pedagogo norte-americano John Dewey. Na pedagogia de Dewey, o fazer do aluno se constitui no principal motor da aprendizagem, por isso sua denominação de Pedagogia Pragmática.

Conforme salienta Cambi (1999), para Dewey, a escola não poderia permanecer alheia às transformações da sociedade industrial, devendo ligar-se “intimamente ao progresso social” do seu tempo. Essas ideias são elaboradas dentro de um amplo processo de transformação produtiva e de crescimento político-social vividos pelos Estados Unidos no período, relacionado à expansão industrial. É daí que Dewey irá defender a inclusão do trabalho manual no interior das escolas como parte da formação do indivíduo prático, exigido pelo novo modelo de sociedade (sociedade industrial). Na justificativa sobre a prática do trabalho manual no interior da escola ele argumenta:

Forma [os rapazes] despertados e ativos, ao invés de passivos e receptivos, tornando-os mais úteis, mais capazes, e, portanto, mais inclinados a ajudar na família; portanto prepara-os de certo modo para os deveres práticos da vida; as meninas a ser mais hábeis donas de casa... os meninos em melhores condições de assumir seus deveres futuros. (CAMBI, 1999, p. 550).

De acordo com Porto (2012), em termos constitucionais, o Ensino Técnico Profissional e Industrial surge pela primeira vez na Constituição Brasileira de 1937¹⁸ (a “Polaca”), mais precisamente, no Artigo 129, que estabelece o ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas, como um dever do Estado. Na íntegra, o Artigo 129 reza:

À infância e á juventude, a que faltarem os recursos necessarios á educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municipios assegurar, pela fundação de instituições publicas de ensino em todos os seus grãos, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendencias vocacionaes.

O ensino prevocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em materia de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municipios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das industrias e dos sindicatos economicos crear, na esphera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operarios ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxilios, facilidades e subsidios a lhes serem concedidos pelo poder publico. (PORTO, 2012, p. 84).

Portanto, no novo formato, que durou 20 anos, todos os cursos passaram a ser organizados em dois ciclos: 1º e 2º ciclo, com duração variável conforme a especificidade das áreas. Na nova configuração, o ensino de ofícios foi colocado em nível pós-primário e o ensino posterior ao primário foi dividido em duas partes. A primeira parte correlata ao nível secundário, formador das elites dirigentes, propedêutico ao ensino superior; à segunda parte integravam-se os ramos profissionais (industrial, comercial e agrícola).

Segundo Manfredi (2016), essa lógica dualista, sustentada na diferenciação e na distinção de classes sociais, mesmo após a queda do Estado Novo, resistiu por dezesseis anos às lutas e reivindicações de correntes favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual.

A partir da década de 40, segundo Ramos (2014), a política de desenvolvimento econômico brasileiro foi marcada pela disputa entre dois projetos opostos: um de desenvolvimento autônomo e outro subordinado, afiliado ao grande capital. Assim, na década de 50, com o Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), esse tenso equilíbrio se rompe e se desloca em favor do capital estrangeiro. No plano econômico, isso significa que a transição do Governo Vargas para o de Juscelino Kubitschek daria fim à política de criação de um sistema capitalista nacional, iniciado por Vargas, inaugurando-se, daí, uma política orientada na direção

¹⁸ A nova Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas em 10 de outubro do mesmo ano, mesmo dia que era implantado o Estado Novo, era conhecida como “Polaca” por suas características nazifascistas, dada a influência que Getúlio Vargas recebia dos países europeus que estabeleceram tal regime.

do desenvolvimento econômico dependente, que ficou denominada por “nacional desenvolvimentismo”¹⁹ (FAUSTO, 2019).

Nesse sentido, o tratamento dado ao Ensino Profissionalizante o coloca como instrumento exclusivo do desenvolvimento econômico. Foi também nesse cenário que se criou, em 1953, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do qual se articularam as políticas educacionais do Brasil, no plano nacional e internacional.

Convêm destacar que no governo desenvolvimentista de JK, os poucos recursos destinados à educação foram deslocados para as grandes cidades e capitais escolhidas como polo da produção industrial, favorecendo, neste caso, a parcela da população urbana, principalmente a residente no Estado de São Paulo. Cunha (2005b, p. 23) afirma que nessa conjuntura “a concentração das indústrias brasileiras na região Centro-Sul, principalmente no Estado de São Paulo, determinou a localização aí de quase um terço das escolas destinadas à formação de operários qualificados”. Isso justifica os elevados índices de pobreza e analfabetismo entre as populações habitantes do meio rural e, conseqüentemente, o surgimento de organizações e movimentos sociais de luta pelo direito à educação e as políticas públicas para os trabalhadores do campo.

Com o Golpe Militar de 1964 e, por conseguinte, o governo dos generais militares, a política econômica do Brasil, antes baseada na ideologia do nacional desenvolvimentismo, é substituída pela doutrina da interdependência. Logo, “não tendo havido ruptura, mas continuidade no plano socioeconômico, compreende-se que tenha havido continuidade também na educação” (SAVIANI, 2013, p. 364). Desse modo, ao envolver os interesses do capital externo, a organização do ensino técnico e profissional passou a contar com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), constituída com a colaboração dos organismos norte-americanos USAID e a Aliança para o Progresso.

Como parte dessa política de aliança estão os convênios estabelecidos pelo Ministério da Agricultura e as parcerias econômicas e educacionais entre o Brasil e os Estados Unidos, sobretudo para o fim do treinamento de professores. Como salienta E. Silva (2017), no governo dos militares o Brasil adotou um modelo de planejamento econômico voltado à acumulação capitalista, cuja viabilidade fazia necessária a adoção de medidas autoritárias, mas que simulavam intenções democráticas. Um dos mecanismos utilizados para este fim foi o Estatuto

¹⁹ A expressão nacional-desenvolvimentismo, em vez de nacionalismo, sintetiza, pois, uma política econômica que tratava de combinar o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização. Sob esses aspectos, o Governo JK renunciou os rumos da política econômica realizada, em outro contexto, pelos governos militares após 1964 (FAUSTO, 2019, p. 58).

da Terra. Este estatuto, criado por força da Lei 4. 504, de 30 novembro de 1964, como resposta às lutas das Ligas Camponesas por reforma agrária, além de privilegiar os grandes proprietários, adaptou a política de Educação Profissional Agrícola aos interesses do desenvolvimento rural capitalista, em desfavor dos reais interesses e necessidades dos camponeses, parcela historicamente excluída e marginalizada da classe trabalhadora no campo. Neste sentido, “a Educação Profissional em Agropecuária passou por grandes intervenções e reformas estruturais, ante a necessidade de preparar as instituições de Ensino Agrícola para atender às demandas de profissionais criados pelo processo de desenvolvimento rural brasileiro (E. SILVA, 2017, p. 48). No terreno educacional, as diretrizes designadas pelo Estatuto da Terra (inciso XI), “direcionaram as políticas de Ensino Agrícola para a Educação Profissional, claramente conforme a vertente de orientação profissional” (E. SILVA, 2017, p. 37). Assim, no plano da política oficial do Estado, a concepção de Ensino Técnico Agrícola foi redimensionada para os cursos de Educação Profissional em Agropecuária, sob regulamentação da Lei nº. 5.524, de 5 de novembro de 1968, mesma lei que dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de Nível Médio. Esses cursos deveriam qualificar técnicos agrícolas de Nível Médio para atuar, sobretudo, nos ramos de: assistência técnica, mecanização agrícola, cooperativismo, industrialização, beneficiamento dos produtos e no uso da inseminação artificial.

Em um plano mais amplo, a Lei nº. 5.524/1968, para o setor agrícola, promoveu as demandas de assistência técnica criadas por um conjunto de instituições a serviço do desenvolvimento rural capitalista que envolviam a Associação Brasileira de Crédito, pela Assistência Rural (ABCAR); a Empresa de Assistência Técnica e Extensão (Emater) e instituições financeiras. Assim sendo:

[...] as principais atividades dos técnicos agrícolas de Nível Médio eram elaborar projetos agrícolas, prestar assistência técnica, difundir tecnologias, vender e orientar a aplicação de fertilizantes e defensivos agrícolas para os produtores rurais. [] O trabalho dos técnicos, portanto, era extremamente necessário para os propósitos do desenvolvimento da produção agrícola brasileira e para a difusão das tecnologias impulsionadas pelo capitalismo entre os produtores rurais. (E. SILVA, 2017, p. 49).

Embasado nos estudos de Machado (1991); Kuenzer (1992); Cunha (2005b); Frigotto (2010); Ramos (2014); e Manfredi (2016), outra medida de impacto no âmbito do ensino secundário brasileiro, para o regime governamental da ditadura civil-militar, foi a reforma de 1971. Com a LDB - Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, os militares protagonizaram um projeto de reforma do ensino de 1º e 2º graus, que tornou a profissionalização compulsória em todo o ensino de 2º grau, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário

e os cursos técnicos. Neste sentido, o ensino de 2º grau deveria ser destinado a formar integralmente os adolescentes. Na nova política:

[...] o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o Ensino Agrícola passaram a constituir um ramo único, com todas as escolas oferecendo cursos profissionais - então chamados de profissionalizantes - destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o colegial (clássico + científico) não teriam mais lugar nesse grau de ensino (CUNHA, 2005b, p. 181).

Na perspectiva de Manfredi (2016, p. 81), o objetivo da lei da compulsoriedade na formação profissional no ensino secundário era transformar o “modelo humanístico/científico em um científico/tecnológico”. Por sua vez, Frigotto (2010) afirma que o plano da profissionalização compulsória era favorecer a inserção do Brasil no contexto econômico internacional e, para este fim, a educação foi alçada à capital humano.

A ideia-chave da Teoria do Capital Humano parte da suposição de que “o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual” (FRIGOTTO, 2010, p. 44). Nessa perspectiva, à Educação Profissional cabe a tarefa de preparar os recursos humanos a serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Conforme o mesmo autor:

A disseminação da “teoria” do capital humano, como panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital. (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

Para Saviani (2002), no campo educacional, a visão do “capital humano” fixou ideias que estão relacionadas ao sistema de organização racional do trabalho taylorismo, fordismo, à visão sistêmica e ao controle do comportamento (behaviorismo), configurando, nesse sentido, com a orientação pedagógica que ficou denominada por “Pedagogia Tecnicista”.

A ideia da Pedagogia Tecnicista favorece processos de organização racional do ensino, de modo a tornar a educação menos suscetível às interferências subjetivas que possam comprometer a sua eficiência (SAVIANI, 2002). Daí a mecanização do processo de ensino, com “a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.” (SAVIANI, 2002, p. 12).

No âmbito do Ensino Agrícola, a principal mudança ocorrida por força da Lei 5.692/71 foi a reforma curricular e o aprofundamento na concepção tecnicista de educar nas escolas agrotécnicas. Por deliberação da referida lei, artigo 4º, os currículos do ensino de 1º e 2º graus passaram a ter um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, além da parte diversificada

“para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. (BRASIL, 1971). Importa lembrar que para essas mudanças, o Brasil contou com a assessoria de profissionais dos Estados Unidos, em consequência dos acordos de cooperação MEC/USAID. Outro elemento a ser destacado, com relação ao Ensino Agrícola na década de 1970 foi a criação do Decreto nº. 72.434, de 9 de julho de 1973, pelo qual ficou instituída a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) no Ministério da Educação e Cultura. Embasado em (E. SILVA, 2017, p. 51), a principal finalidade dessa Coordenação era proporcionar assistência técnica e financeira às instituições especializadas em Ensino Agrícola. Com a Coagri, surgiu o lema para os cursos da Educação Profissional em Agropecuária: aprender a fazer e fazer para aprender, princípio basilar da Pedagogia Tecnícista (SAVIANI, 2002).

Sem condições objetivas de transformar todo o ensino público de 2º grau, de acordo com a perspectiva da articulação entre educação e trabalho, sugerida pela Lei nº. 5.692/71, o MEC reestabelece, oficialmente, a dualidade do sistema anterior, através da Portaria n. 76/75 (KUENZER, 1992). Neste sentido, em 1982, a proposta de escola única de profissionalização obrigatória é extinta, sendo substituída pela Lei nº 7.044/82, promulgada pelo governo do militar João Batista Figueiredo (1979-1985). Com isso, a proposta anterior de qualificação profissional compulsória, no 2º grau, foi substituída por uma preparação genérica para o trabalho, sendo mantida a divisão histórica entre ensino técnico para os pobres e ensino propedêutico preparatório para o ingresso à universidade aos alunos das classes abastadas.

Em decorrência do descaso histórico com a educação da classe dos trabalhadores, o Brasil chega ao século XXI sem ter, todavia, solucionado o problema da desigualdade de acesso à ciência e ao saber científico a toda sua população, com maior prejuízo para a classe trabalhadora do campo. Desse modo, como constata Kuenzer (1992), aos jovens filhos dos trabalhadores não será permitida a apropriação do saber sobre o trabalho na escola (saber científico, teórico e prático), “quando muito, adquirem através de alguns anos de escolaridade as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. Estes, aprendem o trabalho trabalhando, ou seja, na prática” (KUENZER, 1992, p. 22). Concordante com o pensamento anterior, Santos Neto e Nascimento (2016, p. 162) afirmam: “a formação para o trabalho no campo, ao longo do tempo, vem se dando no próprio processo de trabalho. A educação escolarizada muito pouco esteve presente para o exercício das atividades camponesas”. Nessas circunstâncias Kuenzer (1992, p. 23) conclui que:

[...] o trabalhador vai elaborando um saber eminentemente prático, fruto de suas experiências empíricas, que sendo parciais em função da divisão técnica do trabalho,

originam um saber igualmente parcial e fragmentado. Por outro lado, à medida que esse trabalhador não tem acesso à escola e, portanto, aos princípios teóricos e metodológicos que explicam sua prática, o saber por ele produzido reveste-se de reduzido nível de sistematização teórica, permanecendo ao nível do senso comum.

Para atender ao contingente dos trabalhadores excluídos do saber, pela escola, é criada e fortalecida a política de capacitação através de cursos de curta duração, instituídos em parcerias celebradas entre organizações sociais (sindicatos, associações, cooperativas, ONGs), governos e setor privado. Um exemplo é o Sistema S, criado no âmbito das políticas socioeconômicas da Era Vargas (1937-1946), com forte atuação até os dias atuais.

Sobre a política de educação para o Ensino Médio Técnico e Profissional no período da “transição democrática” (1974-1979), recorda-se que esta foi marcada por disputas e tensionamentos que colocaram em cena:

Questões como a persistência/conservação da dualidade estrutural, o caráter seletivo e excludente do sistema educacional (expresso pelo alto *déficit* de atendimento e retenção), o monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional, políticas de formação profissional exclusivamente centradas nas necessidades do mercado de trabalho e desarticulação de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda. (MANFREDI, 2016, p. 83).

Todas essas questões irão ressurgir na forma de disputa entre diferentes projetos com origem nas demandas populares, governamentais e também da classe dos empresários. Como veremos na sequência das discussões, essas disputas culminaram na vigente LDB nº 9394/96, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 20 de dezembro de 1996. É importante destacar, ainda, que, no período inicial de retomada do regime democrático, com o governo do Presidente José Sarney (1985-1990), tem-se a promulgação do Decreto nº 98.784, de 3 de janeiro de 1990, que celebra o Acordo de Cooperação Cultural e Educacional entre a República Federativa do Brasil e a República de Cuba. O referido decreto criou a abertura legal de cooperação, parceria e intercâmbio entre os dois países, válida até os dias atuais. Segundo o seu Artigo 1º, este acordo “rege todas as iniciativas e atividades de caráter cultural, acadêmico, educativo e desportivo levadas a efeito pelo Governo e pelas instituições governamentais de uma das Partes Contratantes” (BRASIL, 1990).

Para E. Silva (2017), é possível que, com a abertura e aproximação criadas entre os dois países, pelo Decreto 98.784/90, as reformas da Educação Profissional em Agropecuária, realizadas no Brasil entre os anos 1990 e 2008, tenham sido influenciadas pelo modelo de Educação Técnica e profissional cubana. O objetivo do autor ao analisar a trajetória histórica da Educação Técnica e Profissional em Agropecuária de Cuba e suas transformações após a

revolução de 1959²⁰, é identificar o que há, de fato, na Educação Profissional brasileira da prática educativa daquele país. Esse trabalho foi embasado na experiência do Instituto Politécnico em Agropecuária *Villena Revolución*, que oferta cursos técnicos na área de Agropecuária, e do *Instituto Pedagógico de Educación Técnica y Profesional/Universidad de Ciencias Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”*, destinado à formação de professores para os Institutos Politécnicos.

Ao final da investigação, conclui-se que, na realidade, na trajetória de aproximação do Brasil com a Educação Profissional cubana, o que existe é a “captura de algumas orientações educacionais socialistas a seu favor, mas guiando-as de acordo com as demandas do mercado” (E. SILVA, 2017, p. 70). Ademais, no âmbito político-organizacional, é possível que o surgimento dos institutos federais brasileiros com a proposta de articular educação, ciência e tecnologia, e os cursos de caráter pluricurricular – nos governos do Presidente Lula (2003-2012) – tenham sido inspirados nas instituições de educação técnica e profissional cubanas. Entretanto, no plano curricular e da proposta político-pedagógica se constatou que

[...] os estudantes cubanos saem dos cursos secundários básicos e dos pré-universitários com uma preparação propedêutica, conhecimentos dos princípios politécnicos e primeiros contatos com o trabalho produtivo. Já os estudantes brasileiros do ensino fundamental ou médio das escolas públicas, geralmente, não têm uma boa preparação de conhecimentos propedêuticos nem contato com os princípios politécnicos ou com o trabalho produtivo. (E. SILVASILVA, 2017, p. 182).

Em suma, “a educação geral politécnica e profissionalizante é a única oferecida como obrigatória para todos os estudantes cubanos” (E. SILVA, 2017, p. 93). Logo, as atividades

²⁰ Desde os finais dos anos 30 até 1959, as principais concepções pedagógicas utilizadas em Cuba fundamentavam-se no modelo norte-americano da Escola Nova, que permeava as práticas de ensino na educação técnica e profissional, e ainda na pedagogia pragmática de orientação da ciência positivista e na psicologia e didática estadunidense. Naquele contexto, a educação cubana atendia aos interesses da produção capitalista dependente dos EUA, e o país vivia sufocado pelos altos índices de desemprego, analfabetismo e concentração de renda. Naquele período, os EUA não só direcionavam a política, como também influenciava na economia, nas políticas da educação, além de sustentar o ditador Fulgêncio Batista no poder. Segundo Carnoy e Werthein (1984), “em 1959, [] Cuba enfrentava problemas educacionais comuns em muitos países de baixa renda: analfabetismo, taxas elevadas de abandono da escolarização na educação no campo, distribuição da escolarização que favorecia as crianças das classes média e alta urbanas” (CARNOY; WERTHEIN, 1984, p. 20). Nesse sentido, a precária situação política, econômica e social que, naqueles anos, invadia o panorama da sociedade cubana, condicionou o surgimento da luta revolucionária de um grupo de patriotas que decidiu liberar o país daquela situação e dos governantes que atendiam à vontade estrangeira, em particular dos Estados Unidos da América. Assim, um grupo de revolucionários liderados por Fidel Castro, Camilo Cienfuegos e Ernesto Che Guevara, entre outros, organizaram e enfrentaram as tropas de Batista e conseguiram expulsá-lo do poder no dia 1º de janeiro de 1959, instaurando, a partir daí, uma nova forma de governo e de sociedade, a sociedade socialista (SILVA, 2017, p. 72-74). O que muda completamente a história da educação daquele país, grifos da autora.

práticas voltadas diretamente à produção agrícola fazem parte dos currículos escolares, de maneira geral, estando intercaladas com todas as outras atividades acadêmicas formativas²¹.

Por parte do Brasil, a Educação Profissional historicamente pautou-se pelos interesses do sistema de produção capitalista, de modo que o seu principal objetivo é a aprendizagem de conhecimentos úteis para o mercado de trabalho, “para o emprego e não a formação para o trabalho com o sentido na emancipação humana” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 1). Nesse sentido, seu referencial teórico se respalda nas correntes teóricas do liberalismo e do neoliberalismo. Porém, com algumas experiências de caráter contra-hegemônico, embasadas no método de Paulo Freire, como é o caso do ensino nas EFAs da Pedagogia da Alternância, e nas correntes teóricas das pedagogias críticas, com maior destaque à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), sistematizada por Dermeval Saviani (SAVIANI, 2002, 2019; MARSIGLIA, 2011), como já mencionado no Capítulo 2.

3.2 ANTECEDENTES DA RELAÇÃO DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONAL COM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O item anterior avaliou o processo histórico em que o Ensino Técnico Profissional em Agropecuária no Brasil foi configurado, suas interfaces com os distintos modelos de desenvolvimento econômico e de projetos governamentais. O objetivo do presente é mostrar o movimento de origem e evolução do ensino profissional nas EFAs da Pedagogia da Alternância e suas diferentes bases teórico-filosóficas, partindo do contexto sócio-histórico nos quais as experiências se desenvolvem.

Para esse exercício, tomaremos como referencial os estudos de Queiroz (2004), Gimonet (2007), Oliveira (2008), Ribeiro (2013), Begnami (2003 e 2011), Nosella (2014), dentre outros. O conjunto desses autores auxiliam na compreensão sobre a evolução da Pedagogia da Alternância no Brasil e no mundo, aportando contribuições valiosas à identificação de elementos comuns e divergentes do modelo pedagógico em estudo, fator importante à análise sobre para qual direção caminha a proposta de formação técnica e profissional das EFAs, em especial, na Escola Família Agrícola do Sertão de Monte Santo.

²¹ Segundo SILVA (2017), a proposta socialista cubana para a Educação Técnica e Profissional em Agropecuária se respalda nos princípios marxistas, nas ideias dos pedagogos russos e, fundamentalmente, nas contribuições dos ideais do educador e político cubano José Martí, que, com um grupo de revolucionários liderados por Fidel Castro, Camilo Cienfuegos, Ernesto Che Guevara, lutou pela independência do país (1959), deixando um “legado revolucionário em defesa de uma “educação para a vida”, capaz de integrar teoria e prática, principalmente para a formação dos povos do campo”.

Tudo isso tendo em conta a função social do Ensino Médio Técnico Profissional e suas contribuições para a formação humana.

Baseado em Queiroz (2004), na tese *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, Ensino Médio e Educação Profissional*, a primeira EFA de Ensino Médio e Educação Profissional, em território brasileiro, surgiu em 1976, no meio rural do município de Anchieta, Estado do Espírito Santo-ES.

A criação das EFAs e das experiências com a Pedagogia da Alternância, no ES, foi o resultado de um trabalho comunitário envolvendo a participação de várias forças sociais, apoiadas pelo Padre jesuíta italiano Humberto Pietrogrande e pela Igreja Católica. Esse feito tem como referência o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), entidade filantrópica de inspiração cristão, responsável pela implantação e manutenção das primeiras escolas brasileiras da Pedagogia da Alternância (BEGNAMI, 2003; NOSELLA, 2014). A ação do MEPES consiste na “promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores” (NOSELLA, 2014, p. 64).

De acordo com dados da UNEFAB (2018), na atualidade, o Brasil possui um total de 155 EFAs, distribuídas em 16 Estados, sendo que na Região Nordeste do país está situado o maior número de EFAs, 69 EFAs, com destaque para os Estados da Bahia e do Maranhão. No caso da Bahia, o Estado possui o maior número de EFAs, com 28 escolas distribuídas entre a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) e a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA) agregando, nesse conjunto, uma escola situada no Estado de Sergipe. Em geral, são 17.000 jovens em formação no Brasil, 1.862 monitores educadores envolvidos, 71.888 famílias beneficiárias diretamente, 359.440 pessoas beneficiárias diretamente, 1,78 milhões de pessoas beneficiárias indiretamente, 1.382 municípios abrangidos e aproximadamente 100.000 (cem mil) jovens egressos (UNEFAB, 2018).

Assim como explica C. Silva (2018, p. 57), as experiências formativas orientadas pela alternância, no Brasil, são conduzidas principalmente por dois tipos de CEFFAs: as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFRs), “cujos objetivos são comuns, voltados à formação de jovens agricultores”. No caso das CFRs, embora a primeira experiência tenha surgido no Nordeste, município de Arapiraca, Alagoas (1981), estas estão situadas, majoritariamente, na Região Sul do Brasil, e integram a ARCAFAR (Associação Regional das

Casas Familiares Rurais). Dada a delimitação deste trabalho de pesquisa, daremos maior ênfase às informações relacionadas às EFAs.

Em termos organizacionais, as escolas da Pedagogia da Alternância são filiadas à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e estão vinculadas, geralmente, a diferentes redes regionais, fazendo parte, em nível internacional, da Associação Internacional das Casas Familiares (AIMFR), sediada na França²². De acordo com Nosella (2014, p. 259):

As Regionais surgem como estratégia de fortalecimento institucional, político e pedagógico. Em suas finalidades, registram-se: o acompanhamento pedagógico, o planejamento e a formação de seus sujeitos (educadores/monitores, famílias, diretores e dirigentes associativos) com a preocupação de garantir os princípios filosóficos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Outras finalidades são cuidar das relações interinstitucionais com os poderes públicos e privados, com instituições de ensino, pesquisa e extensão e com movimentos sociais, articulando as parcerias para a sustentabilidade econômica. A estratégia da organização regional permite maior visibilidade das EFAs na sociedade, proporcionando o seu fortalecimento pedagógico e político frente ao Estado e à sociedade.

Estudo feito por Begnami (2011, p. 12), afirma que uma das explicações possíveis para o fenômeno da concentração dos CEFFAs nas Regiões Nordeste e Sul do Brasil, estaria no

fato da região nordeste apresentar uma grande carência de escolarização básica no campo, enquanto que na região sul a demanda das famílias é por escolas profissionais, em função da grande concentração de agricultura familiar e o processo da integração com a agroindústria, exigindo maior qualificação profissional.

Politicamente, o contexto de surgimento das primeiras EFAs no Brasil está situado no âmbito dos governos da ditadura civil-militar, mesma fase durante a qual foi aprovada a Lei 5.692/71, que tornou compulsória a profissionalização no Ensino Médio. Conforme discussão arrolada acima, às escolas de formação técnica em Agropecuária, à época, estava reservada a “função de difusoras de tecnologia e preparação de mão-de obra para a modernização do campo, vinculando o ensino técnico às necessidades do desenvolvimento econômico”, do capital monopolista (QUEIROZ, 2004, p. 21, *apud* MENEZES NETO, 2003, p. 34). Como ressalta Begnami (2003, p. 31) as EFAs surgem em um período que

as políticas públicas para o campo priorizam a grande produção agropecuária, o modelo da agricultura patronal, voltado para monoculturas e ao mercado externo, com grande tendência à sofisticação tecnológica com a consequente liberação generalizada de mão-de-obra e a proletarianização dos trabalhadores rurais. Um exemplo do processo

²² Na década de setenta, quando existiam experiências em alternância em dezenove países da África, América Latina e Europa, aconteceu o primeiro Congresso Internacional das Casas Familiares em Dacar, no Senegal, de 12 a 16 de maio de 1975. Nesse primeiro congresso os delegados, representantes de centros educativos de dezoito países, criaram a Associação Internacional das Casas Familiares (AIMFR) e elegeram Florent Nové-Josserand como presidente. Participaram também representantes da UNESCO, da FAO, da Secretaria Internacional do Trabalho e do Governo do Senegal (QUEIROZ, 2004, p. 85).

de abandono da agricultura familiar e o empobrecimento do campo, acontece nesta época, no Espírito Santo com a erradicação da cafeicultura.

É necessário recordar que, no campo pedagógico, a Educação Profissional promovida por meio da Lei 5.692/71 foi marcada pela utilização de métodos tecnicistas e a fragmentação do ensino, sobretudo o ensino destinado às massas trabalhadoras, que se volta, essencialmente, ao treinamento para a inserção no mundo do trabalho.

Baseado em Menezes Neto (2003), Queiroz afirma que, na proposta político-educacional do período (Lei 5.692/71), há uma ausência de adequação dos conhecimentos técnicos difundidos pelos tradicionais Colégios Agrícolas, Escolas Agrotécnicas Federais e o Sistema Escola-Fazenda, em face das condições reais e objetivas da agricultura familiar. Constata-se, nesse sentido, que o Ensino Médio voltado para a Agricultura Familiar era praticamente inexistente. Diante disso, se reconhece a importância das EFAs como resposta à valorização do modo de vida e de produção da agricultura familiar.

A respeito da Lei 5.692/71, Queiroz (2004, p. 40) ressalta que “no caso do 2º grau a determinação legal era que fosse profissionalizante e o Ensino Agrícola recebeu a denominação de Habilitação Plena de Técnico em Agropecuária”. Com o fracasso da citada Lei e a promulgação a Lei 7.044/82, que retira a compulsoriedade da profissionalização em Nível de 2º grau, seguido da aprovação da LDB, em 1996, o ensino de 2º Grau Profissionalizante, sob o qual estava regulamentado o 2º Grau Técnico em Agropecuária nas EFAs e nas Escolas Agrotécnicas, em geral, foi extinto, prevalecendo a separação entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Cabe destacar que, algumas das EFAs de 2º grau surgiram de EFAs criadas na década de 60 e que já ofereciam o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, enquanto outras nascem a partir da implantação do Ensino Médio e Educação Profissional. Neste último caso se enquadra a EFA de Riacho de Santana, criada em 1984, no Estado da Bahia, segunda EFA de 2º grau criada no Brasil²³.

Nesse percurso, o grande impulso da expansão das EFAs de Ensino Médio e Educação Profissional se deu na década de 90, até os dois primeiros anos de 2000. No período, o Ensino Médio esteve orientado com base no Decreto n. 2.208/97, do presidente FHC, que autorizava apenas o formato concomitante ou subsequente. Como já discutido, além de fragmentar o Ensino Médio, isso criou uma dualidade entre formação geral e formação para o trabalho. Na

²³ Segundo Queiroz (2004, p.125), as EFAs de Ensino Médio “nasceram com a finalidade de proporcionar o Ensino Médio aos egressos do Ensino Fundamental, mas sobretudo, para a formação dos monitores das EFAs de Ensino Fundamental que estavam se expandindo pelo Brasil”.

prática, o decreto interferia na política de formação integrada e integral da Pedagogia da Alternância, ao exigir do aluno “duas matrículas, dois cursos separados, dois projetos pedagógicos, dois diplomas, horários de oferta do Ensino Médio separados dos horários da Educação Profissional” (BEGNAMI, 2011, p. 20).

Nesse sentido, o Decreto n. 5154/04, do Presidente Lula, com o qual se permite a organização de cursos médios profissionais de forma integrada, é recebido como uma proposta político-pedagógica favorável aos princípios do funcionamento dos CEFFAs, podendo atender as especificidades do modelo pedagógico da alternância, ressalta Begnami. Segundo o autor, em 2011, os Cursos Técnicos de Nível Médio, na modalidade integrado, representavam 96% da oferta de ensino nas EFAs.

Os estudos de Begnami (2011) e Nosella (2014) revelam ainda uma forte tendência de crescimento e predominância do Ensino Médio Profissional sobre o Fundamental nos CEFFAs, com tendência à “diversificação profissional, ou seja, cursos não agrícolas” (BEGNAMI, 2011, p. 22). Para Begnami (2011, p 16):

A diversificação profissional compreende a oferta de cursos em áreas do setor secundário e terciário da economia, ou seja, cursos de qualificação profissional básica ou técnica de Nível Médio em áreas não agrícolas, sejam de transformação ou agroindustrialização e serviços no meio rural.

Embora exista uma variação de 14 Cursos Profissionalizantes ofertados pelos CEFFAs, constata-se que “o curso técnico em agropecuária ainda detém a hegemonia com 114 dos 171 cursos, representando 66,7% do total” (BEGNAMI, 2011, p. 16). Nesse bojo, as EFAs com Ensino Médio e Profissional estão representadas com 81 unidades educativas de ensino profissional no campo, perfazendo um total de 47% das 172 CEFFAs que ofertam este nível de ensino. Begnami situa esta tendência dentro de um contexto de desenvolvimento econômico do país, mas, também, de necessidades de formação da juventude rural.

O fenômeno da expansão das EFAs de Ensino Médio e Profissional Integrado é visto como uma possível consequência da realidade desses jovens que, dificilmente podem contar com a oferta de escolas médias e profissionais da rede pública no campo, o que dificulta, sobremaneira, a conciliação entre o trabalho e o estudo. Logo, se afirma, nesse sentido, que a universalização da Educação Básica preterida pela Lei do Fundeb (Lei N. 11.494/2007) “ainda é apenas letra no papel”. Do ponto de vista de Begnami (2011, p. 4):

Há um campo aberto e uma grande demanda por Ensino Médio e profissional em todo o Brasil, mas um Ensino Médio que incorpora e integra em seu currículo as condições para que os estudantes, filhos de trabalhadores possam estudar e trabalhar. Nesta perspectiva, os CEFFAs, com a Pedagogia da Alternância, é um dos modelos de

escolarização e profissionalização média mais apropriados e pertinentes à realidade do jovem trabalhador rural.

Ainda que o termo “Pedagogia da Alternância” não conste nos documentos oficiais do Ministério da Educação (AIRES, 2020), em termos legais, a educação em regime de alternância passou a ser reconhecida e oficializada no Brasil através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo o Art. 23 da LDB-96:

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, **alternância regular de períodos de estudos**, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Em 2006, a pedagogia desenvolvida pelos CEFFAs foi reconhecida por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação a 15 de março (Parecer CNE/CEB nº 1/2006). No referido parecer, parte dele fundamentado pela tese de Queiroz (2004), se reconhece que:

a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas - família, comunidade e escola. (BRASIL, 2006, p. 1).

Nos termos da Lei, fica reconhecido que o trabalho desenvolvido nos CEFFAs contempla, satisfatoriamente, a carga horária estabelecida pelo MEC (duzentos dias letivos e oitocentas horas exigidas pela LDB-96), de modo que:

Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio socioprofissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um *Plano de Estudo*. (BRASIL, 2006, p. 4).

Fruto deste reconhecimento e das reivindicações históricas dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação, em 2012, o Governo do Presidente Lula, por meio da Lei 12.695/2012, que alterou a Lei do FUNDEB (nº 11.494/2007), torna possível o repasse de recursos da União às instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo, assegurando às CEFFAs o direito de acesso ao financiamento público, bem como outros programas de desenvolvimento da educação (NOSELLA, 2014). Nesse caso, a ação encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que trata do financiamento público de instituições sem fins lucrativos. Na prática, o repasse dos recursos às escolas é realizado mediante o cômputo das matrículas dos alunos, efetivadas no Censo Escolar.

Nesta continuação, a Portaria nº 1.071, de 20 de novembro de 2015, Art. 2º, que regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias do campo, reafirma e torna público o compromisso do Estado brasileiro com as escolas comunitárias localizadas na zona rural, conveniadas com estados ou municípios. Porém, desde que “adotem a pedagogia de formação por alternância, conforme o registro no Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)”, bem como demais orientações do referido Censo (BRASIL, 2015). No documento citado, Art. 2º, § 4º,

Entende-se como pedagogia de formação por alternância os casos em que a instituição adota um projeto político pedagógico que contempla os princípios da alternância formativa, os quais possibilitam a formação integral do educando, intercalando períodos de aprendizagem na família em seu próprio meio – tempo comunidade – com períodos na escola – tempo escola, integrados por instrumentos pedagógicos específicos e pela associação de forma harmoniosa entre família e comunidade. (BRASIL, 2015).

Anteriormente, “a experiência se manteve, em quase todos os lugares onde começou, por meio de recursos financeiros vetorizados pelas ONGs estrangeiras [...], sendo a maioria delas da Europa” (NOSELLA, 2014, p. 269). Porém, este apoio chega a ser encerrado definitivamente, tempos depois, em face à crise internacional vivida pelos países da União Europeia. Daí a importância da celebração de parcerias entre as escolas dos CEFFAs e o setor público (União, Estados e Municípios).

No caso do Estado da Bahia, a parceria das EFAs com o Governo Estadual teve início, em 2009, por força do projeto de Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008, que cria o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs) do Estado da Bahia. Em 2012, essa relação de parceria é regulamentada através do Decreto nº 14.110, de 28 de agosto, pelo então governador Jaques Wagner (PT). Para Costa (2018, p. 89), essa conquista foi o resultado de “um longo processo de diálogo das redes REFAISA, AECOFABA, demais movimentos sociais e organizações populares do campo, junto a assembleia legislativa e as secretarias de estado”.

Ainda com base em Costa (2018), até o ano 2019, das 34 EFAs existentes na Bahia, nas modalidades de Ensino Fundamental II e Médio), 20 ofertavam o Ensino Médio Profissional em Agropecuária e apenas 3 somente o Ensino Médio. No Estado baiano, a maior oferta de Cursos de Educação Profissional através da Educação do Campo está vinculada à Pedagogia da Alternância, com 25% das escolas ligadas às EFAs e CEFAs, representando 11% dos alunos matriculados.

Nessa trajetória, ao perder a dependência dos recursos externos, as EFAs, uma vez amparadas legalmente pelo Estado brasileiro, e podendo firmar parcerias com o poder público

(União, Estados e Municípios), são colocadas no desafio de responder às determinações da política de estado para a educação, sem perder, com isso, a sua essência e autonomia pedagógica. Esta preocupação aparece em Nosella (2014, p. 269) quando afirma: “todos os CEFFAs funcionam hoje com o financiamento público no Brasil, mas a maioria deles, por circunstâncias dos instrumentos de repasse dos recursos, compromete os seus princípios”. A fala do autor combina com a Portaria nº 1.071/2015, Art. 2º, § 3º que diz:

A escola deve ter convênio com a unidade da federação, o qual pode compreender acordo de cooperação técnica, repasse de recursos, prestação de serviços, entre outros, regido e disciplinado pelo art. 116 da Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública.

Portanto, ao mesmo tempo que se busca apoio do Estado para manutenção das EFAs há também um receio de que essa aproximação com o poder público interfira na orientação político-pedagógica das escolas. Sobre essa contradição, Thierry De Burghgrave, estudioso e divulgador da Pedagogia da Alternância no Brasil, Assessor Pedagógico da REFAISA (2018), em relatos citados por Costa (2018, p. 90), revela:

Como qualquer outra experiência que seja na educação, ou em outras áreas os desafios são muitos, aliás os movimentos quando você vai estudar a história do movimento das EFAs da França, dos anos 30 até hoje no Brasil e no Mundo, você vai perceber que as vezes é difícil de acreditar que esse movimento ainda existe porque praticamente foi um grande movimento de resistência que tivemos que enfrentar com as EFAs no mundo inteiro, e as vezes acha-se que a solução é integrar essas escolas para o sistema oficial, para uma Secretaria de Educação, para o Ministério da Educação, aqui no Brasil ou em outros países. Nós nunca podemos esquecer que a experiência nos ensina, que quando o movimento fez isso, quando uma escola fez isso ela geralmente perdeu suas características e pouco a pouco o sistema engoliu essa escola, então analisando a história nós sabemos que a resistência sempre fez parte do dia a dia das EFAs. Veja bem, muitas vezes a Escola Família em si é uma pequena ilha de resistência dentro de um oceano do ensino tradicional, do ensino convencional, de uma pedagogia imposta de cima para baixo, de uma pedagogia pouco participativa onde as famílias e a sociedade civil pouco participa, então essa pequena ilha ela tem que não se deixar engolir, e para não se deixar engolir pelo oceano que a circunda tem que se organizar, tem que refletir, tem que se animar, tem que inventar, ser criativo e sempre valorizar a pedagogia em si que é a Pedagogia da Alternância.

Seguindo nessa linha de análise, Burghgrave (2018) salienta que o fato da Pedagogia da Alternância ser reconhecida pelo MEC e Secretaria de Educação trouxe algumas consequências. Ressalta-se que, quando surgidas, na década de 70, as EFAs não tinham a intenção de fazer reconhecer formalmente, pela Secretaria da Educação, o Curso em Agropecuária. Este era um curso informal e que dava um certificado de agricultor técnico. Para Burghgrave, o reconhecimento e oficialização das EFAs pelo MEC trouxe

algumas consequências para a Pedagogia da Alternância que pouco a pouco pelo fato de serem reconhecidas como experiências pedagógicas pelo Ministério e Secretaria de Educação, surge as imposições, principalmente a nível curricular as escolas não

tinham mais a possibilidade, a faculdade de ser mais criteriosos de escolher por si próprio a partir de cada realidade local os conteúdos ministrados nos curso das escolas famílias, e isso pouco a pouco teve uma influência de deixar um pouco os instrumentos pedagógicos da alternância de lado para poder realmente satisfazer as exigências oficiais dos currículos impostos pela Secretaria de Educação e pelo MEC, então isso foi uma consequência do reconhecimento das EFAs. As escolas tiveram que tomar consciência do que estava acontecendo para poder tomar as medidas para tentar retificar isto, e não perder o foco da Pedagogia da Alternância e de seus instrumentos pedagógicos, acho que isso foi um passo importante para a história das EFAs do Brasil porque é bom saber que se tinha primeiro como uma escola informal, depois quando oficializadas as escolas do ciclo de ensino fundamental II da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries e finalmente hoje nós temos então a transição entre o fundamental II e o Ensino Médio através da Educação Profissional, hoje nós temos um panorama no Brasil da grande maioria das EFAs no Brasil ter o curso de Ensino Médio integrado à Educação Profissional. (COSTA, 2018, p. 73).

Como se observa, a ação pedagógica das EFAs da Pedagogia da Alternância se dá no movimento contraditório da sociedade, não estando livre das determinações sociais e políticas da sociedade em que atua. Dentro desse contexto de embates e de contradições se insere a prática educativa desenvolvida pela Escola Família Agrícola do Sertão de Monte Santo (EFASE) e o seu Curso Técnico em Agropecuária. Assim será demonstrado no Capítulo 4 a seguir.

4 CONTEXTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO E EDUCACIONAL DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO

Neste capítulo discutimos a configuração do Território do Sisal – espaço geográfico de localização da EFASE – identificando a relação histórica existente entre as diferentes formas de exploração da terra e do trabalho – desde o período colonial, até o período atual – com os problemas educacionais que nele incidem. Problemas estes evidenciados nas carências materiais e intelectuais dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, com maior prejuízo às populações do campo, ou seja, os que “produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010, Art. 1º, § 1º).

Para este estudo, apoiamo-nos, dentre outros autores, em Ferraro Jr. (2008), Prado Jr. (1979, 1981, 2011), Cunha (2002), que tratam das questões econômica, agrária e social da Região Nordeste do Brasil, Santos (2006), Lefebvre (1991), Fernandes (2005) e Corrêa (2000), os quais nos auxiliam na discussão sobre a organização espacial do territorial, bem como em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e em documentos de domínio público.

Parafraseando Corrêa (2000), tornar o território inteligível é uma tarefa inicial. Como diz Lefebvre (1974 *apud* CORRÊA, 2000, p. 44), decifrando-o, “revelamos as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, circulam, consomem, lutam, sonham, enfim, vivem e fazem a vida caminhar”. Assim, compreendemos que o estudo dos conceitos centrais da geografia torna-se elemento fundamental no conhecimento dos fenômenos que determinam a formação de certa região geográfica, como é o caso do Território do Sisal na Bahia.

4.1 TERRITÓRIO DO SISAL: HISTÓRIA, GEOGRAFIA, DEMOGRAFIA, ECONOMIA E EDUCAÇÃO

O texto a seguir está direcionado a apresentar o Território do Sisal onde a EFASE se situa e, através de sua atuação político-pedagógica, estabelece múltiplos processos de interação. O território em questão, em sua essência, é um espaço destacado pelas disputas e tensões entre diferentes forças sociais, contexto no qual nasceu a proposta educativa para formação de técnicos em agropecuária, desenvolvida pela EFASE, com o objetivo de atender aos filhos da classe trabalhadora do campo, do semiárido baiano.

4.1.1 Aspectos geográficos

O Estado da Bahia possui 45% de sua área territorial no semiárido nordestino, correspondendo a 438,4 mil km², o equivalente a 77,6% de todo o Estado. Nele (no semiárido baiano), habitam aproximadamente 6,5 milhões de pessoas, 46,4% da população total. Nessa área geográfica estão localizados 265 (63,5%) dos 417 municípios baianos. Embora conste da relação dos Estados mais ricos da Federação (6ª economia), constata-se que a Bahia ainda é um dos Estados com os piores indicadores sociais do país (CODES SISAL, 2010).

O Território do Sisal está localizado no semiárido da Bahia, Região Nordeste do Brasil, englobando vinte municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Queimadas, Retirolândia, São Domingos, Quijingue, Nordestina, Santaluz, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente, contando com uma área de 21.256,50km². O Território ocupa 3,6% da área total do Estado da Bahia, que é de 564.692 km². Sua população é de 582.331 pessoas, sendo que 333.149 vivem na área rural, ou seja, 57,21% do total (MDA, 2015).

A denominação do Território do Sisal se deve à cultura do sisal, planta conhecida como *agave*, originária do México, cuja fibra é utilizada na indústria de cordas, tapetes, papel, entre outros. Segundo Pinto (1969) e Freixo (2010), a planta do sisal foi introduzida na Bahia na década de 1910, ganhando expressividade econômica a partir da década de 1930 e, desde então, constitui-se como parte de uma das principais fontes de renda da região. A produção do sisal ou *agave sisalana* é vista como de grande importância para o Território, assim considerada “pela sua capacidade de absorção de mão de obra” (PTDSS, 2016, p. 39).

Segundo o estudo de Onildo Silva (2012), sobre a influência da cultura do sisal para a formação da “Região Sisaleira”:

Na Bahia, a planta foi introduzida aos poucos até tornar-se base da economia de alguns municípios do semiárido, de sorte que podemos demarcar algumas fases importantes:

- a. *do início do século XX até o ano de 1940*, quando foi instalada a primeira usina de beneficiamento de sisal na cidade de Valente. Esse período marca o início do plantio de sisal com objetivo explicitamente comercial;
- b. *nas décadas de 1940 e 1950*, consolidam-se as lavouras e o amplo incentivo ao plantio de sisal pelo então governador da Bahia Landolfo Alves;
- c. *nas décadas de 1960 e 1970*, a lavoura sisaleira conhece o apogeu, quando o sisal passou a ser conhecido como o ouro verde do sertão;
- d. *a década de 1980* é um período de forte crise, quando se verificou queima de sisalais e ampla redução da produção;
- e. *a partir da década de 1990 até o presente*, tem lugar uma reestruturação do processo de beneficiamento e industrialização da fibra, com destaque para a ação de pequenos proprietários de terra (O. SILVA, 2012, p. 217).

Desde a sua origem, a cultura do sisal esteve relacionada à ideia de prosperidade econômica, dando à região que, passa a receber o seu nome, um *status* de região promissora. Logo, o sisal foi responsável por favorecer “a constituição de uma rede urbana impulsionada pelo modelo agrário exportador”, influenciando diretamente na criação e emancipação de vários municípios que compõem o território (O. SILVA, 2012, p. 217).

Tabela 1. Evolução político-administrativa dos municípios que compõem o Território do Sisal e relação com os ciclos da lavoura sisaleira - Estado da Bahia - século XVII - 2000.

Ano	Evento	Desmembramento	Novo município
Século XVII	Concessão de sesmaria a João Peixoto Viegas. Três sesmarias, entre elas a Jacoipê.		
1876	Lei Provincial nº 1.069, de 13 de junho, elevou o Arraial de Serrinha à categoria de Vila e foi criado o município.	Do município de Purificação dos Campos.	1. Serrinha
1887	Criação do município de Queimadas em 1884. A instalação do município ocorreu em 20 de junho de 1887.	Do município de Senhor do Bonfim.	2. Queimadas
1929	Elevado à condição de cidade com a denominação de Monte Santo, pela Lei Estadual nº 2.192, de 25 de julho.	Do município de Itapicuru.	3. Monte Santo
1933	Pelo Decreto Estadual no 8.528, de 7 de julho, o município de Conceição do Coité é constituído.	Do município de Riachão do Jacuípe.	4. Conceição do Coité
1933	Criação do município de Tucano, pelo Decreto Estadual nº 8.447, de 27 de maio.	Do município de Cipó.	5. Tucano
1935	Criação do município de Santa Luzia (atual Santaluz) por Decreto Estadual de 18 de julho.	Do município de Queimadas	6. Santaluz
1935	Decreto Estadual nº 9.322, de 18 de janeiro, cria o município de Itiúba.	Do município de Queimadas.	7. Itiúba
1952	Pela Lei Estadual nº 504, de 28 de novembro, o distrito de Cansanção é elevado à categoria de município.	Do município de Monte Santo.	8. Cansanção
1956	Criação do município de Araci, em 14 de novembro, pela Lei Estadual nº 863.	Do município de Serrinha.	9. Araci
1958	Pela Lei Estadual nº 1.016, de 12 de agosto, o distrito de Valente é elevado à categoria de município.	Do município de Conceição do Coité	10. Valente
1962	Emancipação política do município de Quijique em 15 de março, pela Lei nº 1.640.	Do município de Tucano.	11. Quijique

1962	Emancipação política do município de Teofilândia, em 23 de abril, pela Lei Estadual 1.685.	Do município de Serrinha.	12. Teofilândia
1962	Pelo Decreto Estadual no 1.766, de 30 de julho, é criado o município de Ichu.	Do município de Riachão do Jacuípe.	13. Ichu
1962	Criado o município de Candéal, pela Lei nº 1.683, de 23 de abril.	Do município de Riachão do Jacuípe.	14. Candéal
1962	Pela Lei estadual nº 1.752, de 27 de julho, o distrito de Retirolândia é elevado à categoria de município.	Do município de Conceição do Coité	15. Retirolândia
1962	Emancipação política do município de Lamarão, pela Lei Estadual nº 1.737, de 20 de julho.	Do município de Serrinha.	16. Lamarão
1962	Emancipação do município de Biritinga pela Lei nº 1.684, de 23 de abril.	Do município de Serrinha.	17. Biritinga
1985	Lei nº 4.449 cria o município de Nordestina.	Do município de Queimadas.	18. Nordestina
1989	Emancipação política do município de São Domingos, em 13 de junho.	Do município de Valente.	19. São Domingos
2000	Lei estadual nº 7.620, cria o município de Barrocas.	Do município de Serrinha	20. Barrocas

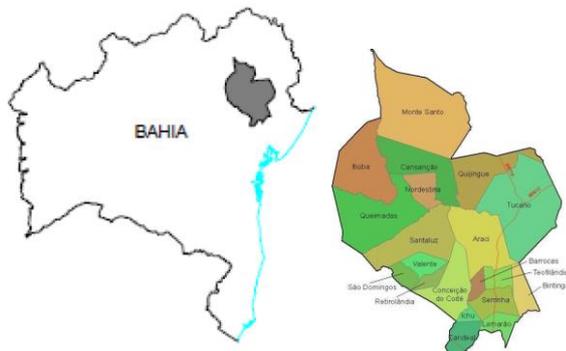
Fonte: (O. Silva, 2012, p. 220), com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012)

Ainda com base em O. Silva (2012), nessa trajetória, a cadeia produtiva do sisal também forjou um processo contraditório e desigual de modernização, fortalecendo a permanência de velhas estruturas existentes na região, herdadas do período colonial. Não obstante, nas bem-sucedidas décadas de produção da cultura do sisal (1940 a 1970) “o ouro verde do sertão ajudou a consolidar uma elite econômica com forte peso no contexto político do estado” (O. SILVA, 2012, p. 221). Ademais, E. Santos, Coelho Neto e O. Silva (2015, p. 135) enfatizam que “o processo produtivo do sisal é marcado pela superexploração do trabalho”, não atendendo às condições mínimas exigidas pela legislação brasileira. Conforme expõem os citados autores:

Ainda hoje, na segunda década do século XXI, as relações de trabalho estabelecidas no primeiro processo de beneficiamento do sisal não são de pleno assalariamento, ou seja, a produção é organizada por uma pessoa que possui uma máquina de desfibrar e contrata trabalhadores remunerando-os de acordo com a quantidade de fibra que se consegue desfibrar numa semana, resultando na necessidade de ampliação da carga de trabalho para obter patamares mínimos de sobrevivência. Os valores da remuneração são muito baixos, além disso, a prevalência do “contrato de boca” organiza as relações de trabalho deixando o trabalhador sem nenhum tipo de segurança legal. A diferenciação do espaço semiárido forja tanto a Região Sisaleira quanto suas elites e seus trabalhadores superexplorados. (E. SANTOS; COELHO NETO; O. SILVA, 2015, p. 134).

Somado a esses fatores, estão a “incidência do trabalho infantil e os acidentes de trabalho provocados pelas técnicas rudimentares adotadas ao longo do processo produtivo”, assim afirmam Lima e Coelho Neto (2017, p. 61).

Figura 1-Mapa da localização do Território do Sisal no estado da Bahia.



Fonte: MDA/SDT, 2011

Cabe ressaltar que a ideia da existência do Território do Sisal é relativamente recente. Até o final da década de 1990, os municípios que compõem o que atualmente se denomina por Território do Sisal eram considerados como pertencentes à Região Sisaleira da Bahia. “Essa mudança de foco ocorre com as novas diretrizes adotadas pelo Governo Federal a partir da administração do Partido dos Trabalhadores” (E. SANTOS; O. SANTOS, 2010, p. 74), com a finalidade de descentralizar os processos de formulação e de gestão das políticas públicas de desenvolvimento territorial. Essa medida apoia-se na ideia de autogestão territorial das políticas públicas, tendo como foco a atuação e gestão social da sociedade civil, associações e cooperativas de agricultores rurais, sindicatos de trabalhadores rurais e organizações não governamentais (E. SANTOS; COELHO NETO; O. SILVA, 2015).

Conforme constata Visú (2019), a ideia de uma abordagem territorial em políticas públicas para o mundo rural é antecedente ao Governo Lula. Anteriormente se utilizava o conceito de “desenvolvimento local” e a ideia de regionalização. Assim foi criada a primeira experiência de organização regional na Região do Sisal na Bahia, denominada Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia

(CODES SISAL)²⁴. Desde então o Território do Sisal ficou considerado como “um exemplo no país de organização social popular com vistas a uma nova forma de planejamento” (MARQUES, 2013, p. 146). Tudo isso na perspectiva do desenvolvimento local/endógeno e sustentável (BARQUERO, 1995; GÓMEZ, 2002).

No Governo Lula, diversamente da política anterior, o enfoque passa a ter dimensão intermunicipal, de modo que:

O rural passou a ser apreendido como espaço, e não como setor agropecuário, como tratado pelas políticas agrárias tradicionais. De outro lado, por tomarem o conjunto do município como referência para suas ações, seus espaços urbanos também deveriam ser contemplados. Nesse sentido, o desafio proposto era a superação da velha dicotomia rural-urbana utilizada na formulação das políticas públicas (ORTEGA, 2019, p. 34).

Assim, a política territorial constituída a partir dos territórios pressupõe como diretrizes fundamentais:

- a) criação de colegiados territoriais, compreendidos como espaços públicos ou arenas decisórias que se configuram como uma nova governança territorial;
- b) a criação de mecanismos de participação e construção do protagonismo da sociedade civil a fim de fortalecer os processos de descentralização política e estímulo à autogestão dos territórios;
- c) a construção e o fortalecimento de redes de articulação de atores, instituições e programas para condução do processo de gestão das políticas. (E. SANTOS; COELHO NETO; O. SILVA, 2015, p. 140).

Neste âmbito, a velha ideia de Região Sisaleira, absorvida e difundida pela elite “do sisal” em benefício de uma minoria, sempre imbuída do discurso do combate à seca, é confrontada com a ideia de território, e de políticas de convivência com o clima semiárido, quando a tomada de decisão se faz pelo coletivo organizado (colegiado territorial), com ampla representação. Isso, em tese, retiraria da elite política tradicional a autoridade de decidir sobre os rumos do território. Vale ressaltar que “a abordagem territorial de desenvolvimento não foi pioneirismo do Brasil, mas produto da necessidade de ampliar as escalas das políticas públicas” (VISÚ, 2019, p. 159), no contexto de globalização econômica. Como afirma Shneider (2004, p. 124):

O retorno do território, como aludiu Milton Santos (1994), está relacionado às mudanças socioespaciais e político-institucionais do capitalismo em sua fase pós-fordista (Harvey, 1993). Trata-se dos efeitos mais gerais da reestruturação dos processos produtivos, que não apenas se internacionalizam (ou globalizam), mas também recompõem e afetam os territórios e as localidades que são a projeção particular sobre um espaço determinado. Neste sentido, o território emerge como um

²⁴ Com o Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, diversos colegiados foram extintos, ficando permitida a criação de colegiados por meio de portaria interministerial, desde que a participação do outro órgão ou entidade for na condição de convidado, sem direito a voto, grifos da autora.

processo vinculado à globalização, sobretudo porque a nova dinâmica econômica e produtiva depende de decisões e iniciativas que são tomadas e vinculadas em função do território. Mais ainda, o território emerge como nova unidade de referência para a atuação do Estado e a regulação das políticas públicas.

Do mesmo modo, Barquero (1995) argumenta que o enfoque local do desenvolvimento se converteu em um dos elementos do processo de reestruturação produtiva no sentido de responder à lógica da “reestruturação do sistema capitalista, que tornou mais flexíveis a Economia e o Estado na década de [19]80” (BARQUERO, 1995, p. 222). Do ponto de vista do autor, a política de desenvolvimento local se trata de uma forma de acumulação e de regulação da produção favorável ao aumento da produtividade e da eficiência econômica, o que contribui de forma contundente para a reestruturação do sistema produtivo.

Gómez (2002), por sua vez, aponta o conceito de desenvolvimento local, a partir da valorização dos aspectos sociais e políticos, como sendo uma maneira encontrada pelo Estado capitalista para minimizar os efeitos do fracasso produzido por uma excessiva ênfase aos aspectos econômicos nos países periféricos e os bolsões de pobreza surgidos nos países centrais. (GÓMEZ, 2002). Para o referido autor, essas seriam apenas saídas dentro da lógica do capital para as crises contínuas que este sistema atravessa. Nesta perspectiva, a importância do território se apresenta como de forma parcial, uma vez que no novo paradigma a política da participação e do consenso de todas as instâncias envolvidas, dissimula possíveis antagonismos, anulando-se o conflito capital/trabalho, próprio do metabolismo social do capital, presente nas determinações do território.

Baseado no anterior e cimentado nas categorias espaço, desenvolvida pelo filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre (1991) e espaço geográfico, criada pelo geógrafo brasileiro Milton Santos (2006), se pode afirmar que as relações que produzem o território, enquanto lugar das relações sociais, estão permeadas de conflitualidades, pois envolvem interesses divergentes.

Em Lefebvre, o espaço é percebido como um produto social e resulta das relações sociais de produção e de reprodução. O espaço é onde acontece “a divisão do trabalho e sua organização, portanto, as funções sociais hierarquizadas” (LEFEBVRE, 1991, p. 56). Isto é, o lugar onde ocorre a reprodução das relações sociais. Para Lefebvre, o espaço, ou espaço social, como prefere o autor, contém representações simbólicas e entrecruzamentos múltiplos que envolvem relações de poder representadas de diversas formas e dimensões, “o espaço social ‘incorpora’ atos sociais, os de sujeitos ao mesmo tempo coletivos e individuais, que nascem e morrem, padecem e agem” (LEFEBVRE, 1991, p. 59). Tudo isso se trata de processos, o que não se dá de forma imediata.

Por isso, Lefebvre (1991, p. 111) afirma que o espaço

Não é uma coisa entre as coisas, um produto qualquer entre os produtos; ele engloba as coisas produzidas, ele compreende suas relações em sua coexistência e sua simultaneidade: ordem (relativa) e/ou desordem (relativa). Ele resulta de uma sequência e de um conjunto de operações, e não pode se reduzir a um simples objeto. Todavia, ele não tem nada de uma ficção, de uma irrealidade ou idealidade comparável àquela de um signo, de uma representação, de uma ideia, de um sonho. Efeito de ações passadas, ele permite ações, as sugere ou as proíbe.

Nesse sentido, o modo de produção vigente em cada sociedade é entendido como fator determinante para a produção do espaço e os diferentes modos de produção, capitalista ou socialista, resultam em diferentes formas de produção e de organização espacial. Como produto dos processos produtivos, o espaço social agrega uma complexidade de interesses políticos, econômicos, culturais e sociais e está permeado por múltiplas inter-relações e por contradições.

Para Corrêa (1986), isso significa que são os sujeitos que constroem o território através dos processos históricos de produção e de reprodução material da sua existência e a organização espacial é o resultado do trabalho humano acumulado ao longo do tempo histórico. Assim, o trabalho passa a ser um conceito determinante para entendermos o processo de produção do espaço e do território, uma vez que sociedade e espaço social integram uma mesma dimensão.

A partir dessa análise, é possível perceber o território não como espaço geográfico homogêneo, como sugere a noção de território enquanto um Estado-Nação, mas como um espaço complexo, de conflitualidades, constantemente tensionado pelas disputas e interesses antagônicos, onde entram em choque os interesses de classe, políticos, étnicos e diferentes ideologias e visões de mundo.

Para Milton Santos (2006), o espaço é um elemento híbrido, dinâmico, cuja produção e reprodução se dão por meio de um movimento permanente de dissolução e de recriação de significado. O autor compreende que o “espaço geográfico é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2006, p. 39). Dessa forma, a construção do espaço é o resultado de uma práxis coletiva, em que o espaço e o homem formam uma síntese dialética. Por conseguinte, como resultado da espacialização desenvolvida pela sociedade, o território tem como característica fundamental da sua construção o processo dialético²⁵. Daí, o espaço deve ser compreendido como uma totalidade.

²⁵ Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o ponto de partida da análise científica é a realidade concreta, imbricada na prática social, e não a ideia (elemento imaterial). Investiga-se exclusivamente o fenômeno externo no qual “a crítica terá de limitar-se a cotejar e confrontar um fato não com a ideia, mas com outro fato”

Comungando com Santos (2006), Fernandes (2005), por sua parte, afirma que o espaço social está contido no espaço geográfico e o espaço geográfico, enquanto produto histórico, constitui-se em uma totalidade dinâmica e contraditória. É dentro do espaço geográfico que ocorre a produção do território e “são as relações sociais que transformam o espaço em território” (FERNANDES, 2005, p. 27). Por esta razão, o território enquanto parte do espaço geográfico precisa ser analisado em uma perspectiva de totalidade, levando em consideração, todos os seus aspectos.

Nesta perspectiva, Fernandes (2005, p. 27) afirma:

O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico e ou de outros espaços materiais ou imateriais. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades.

Assim sendo, do ponto de vista do autor, o território se configura em uma totalidade limitada pela intencionalidade que o criou. A sua manutenção ou a sua destruição estão condicionadas pelo movimento das determinações sociais, políticas e econômicas que dão movimento ao espaço, “assim, o território é espaço de liberdade e dominação, de expropriação e resistência” (FERNANDES, 2005, p. 28).

Com base nessa discussão e cimentado nos estudos de Ferraro Jr. (2008), Prado Jr. (1981) e Cunha (2002), evidencia-se que a conformação da “Região Sisaleira” é parte do contexto mais amplo do desenvolvimento econômico contraditório do Nordeste brasileiro²⁶, fortemente caracterizado pela concentração dos meios de produção e da exploração da força de trabalho, herdada do período colonial.

(MARX, 2013, p.128). A concepção de Marx distancia-se do pensamento de Hegel ao conceber o movimento social como um processo histórico-natural, não determinado por leis naturais, mas resultado de processos sociais históricos e do modo de produção material da vida. Por essa concepção são determinadas as vontades, consciências e intenções dos homens. Logo, são as contradições, os conflitos gerados nas relações sociais, fatores determinantes dos processos de luta e transformação da realidade, não as determinações naturais. A partir desta ótica, o autor evidencia que o valor científico da investigação sobre a ordem do sistema econômico capitalista reside necessariamente na elucidação das leis particulares que regem o seu nascimento, desenvolvimento e morte, ou seja, das possibilidades de sua superação por outro sistema. Assim, considera a moderna produção capitalista como um simples estágio transitório na história econômica da humanidade, como foi o Feudalismo, não como um sistema eterno, definitivo e, por isso, imutável.

²⁶ Considerado a maior do mundo em extensão territorial e número de habitantes, o semiárido brasileiro mede 969.589,4 km² e compreende a 1.133 municípios correspondentes aos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Onde vivem aproximadamente 22 milhões de pessoas, o que significa em média 47% das pessoas que habitam a Região Nordeste e 11,8% da população brasileira. A região abriga mais da metade da população pobre do país, o que corresponde a uma média de 58%. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no semiárido é um dos mais baixos do país, sendo que 82% dos municípios possuem IDH até 0,65.

A região onde está situado o Território do Sisal é marcada pelo predomínio de uma visão mítico-religiosa, tão bem representada pelas produções fílmicas do cineasta Glauber Rocha em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* e do *Pagador de Promessas*, baseado na obra de Dias Gomes, e pela experiência do Arraial de Canudos, liderada pelo Beato Antônio Conselheiro. Esses fatores historicamente contribuíram para a manutenção de uma visão ingênua da realidade, atribuindo-se a Deus e às forças naturais toda a situação de miséria, pobreza e sofrimento que torturam o povo sertanejo nordestino. Assim, ignoram-se as reais causas das desigualdades sociais, produto das ações humanas, mas propagadas no imaginário popular como desígnios divinos. Nesse contexto, o fenômeno da seca era, e é, utilizado como justificativa da situação de pobreza e atraso socioeconômico da região.

Sobre esse tema, convém destacar que, por estar situado na região semiárida, o território possui uma pluviosidade anual entre 485,7mm (município de Cansanção) e 942,4mm (município de Barrocas). Trata-se de uma precipitação pluviométrica periódica e irregular, com concentração de 70% das chuvas apenas em um período de dois ou três meses do ano, entre novembro e junho (F. SILVA, 2016). Não havendo, portanto, estações climáticas regularmente definidas.

Neste cenário, os longos períodos de estiagem se repetem a cada doze anos, com duração entre dois e cinco anos (CODES SISAL, 2010), o que caracteriza a região pela escassez de água, mesmo estando nas bacias do rio Itapicuru e das águas subterrâneas do aquífero de Tucano²⁷, além de possuir diversos açudes²⁸ e represas públicas.

Por essa razão, nas comunidades que não contam com o serviço público para o fornecimento de água potável, além das águas captadas através das cisternas, utilizam-se as águas extraídas de poços artesianos, quase sempre compostos por teores altos de salinização. Essa água é utilizada tanto para saciar os animais como para abastecer casas e escolas. Como descrito por (F. SILVA, 2016), o solo dos municípios que compõem a área em estudo é predominantemente pedregoso, raso, sílico-argiloso, seco, quase sem humos, considerado pobre em nutrientes²⁹. Conforme F. Silva (2016, p. 154), “essas características, associadas às

²⁷ A Bacia Sedimentar do Tucano, Estado da Bahia, é dividida em três sub-bacias: Tucano Sul, Central e Norte, separadas entre si pelos cursos dos rios Itapicuru e Vaza Barris, respectivamente. A bacia estende-se, no sentido norte-sul, desde o Recôncavo Baiano até o rio São Francisco, entre os municípios de Paulo Afonso e Glória (ARAÚJO FILHO, 2008, p.1).

²⁸ O semiárido nordestino possui a maior concentração de açudes do mundo (CODES, 2010).

²⁹ Outras variações de solo encontradas no Território do Sisal são o massapê e o tabuleiro. Os solos de tabuleiro são arenosos e de superfície quase plana, coberta de vegetação espinhosa, como a "jurema", o "calumbi" e o

limitações climáticas, criam um substrato geológico cristalino, rico em sais e que torna as águas salobras, de sabor desagradável para humanos e para animais”.

Outro aspecto a ser destacado do Território do Sisal é o bioma caatinga, ecossistema característico da região semiárida brasileira. Este ecossistema conta com uma variedade de espécies vegetais típicas: umbuzeiro, icó, baraúna, faveleiro, licurizeiro, xique-xique, quixabeira, mandacaru, juazeiro, dentre outras variedades, utilizadas como recursos naturais fundamentais à produção da vida material e cultural dos camponeses. A caatinga é também o lugar ideal da produção da caprinovinocultura, da apicultura, dentre outros arranjos produtivos locais. É nesse espaço que as famílias trabalhadoras do campo produzem vida, cultura e se reproduzem enquanto ser social, político, como espécie humana.

Em razão do exposto, conforme será abordado na sequência deste estudo, a convivência com o clima semiárido se converte em um desafio importante à sustentabilidade da agricultura familiar/camponesa, passando a ser um dos pontos-chave da política de educação das Escolas Família Agrícola da Rede das Escolas Famílias Agrícolas do Semiárido da Bahia (REFAISA) e, por conseguinte, da EFASE.

Porém, baseado nas discussões acima, evidencia-se que os maiores impedimentos ao desenvolvimento das famílias camponesas no território não estão nos aspectos naturais e climáticos, e sim nas relações de produção injustas e desiguais que foram historicamente constituídas nesse espaço. Nesse sentido, destaca-se a questão da propriedade privada dos meios de produção com a histórica concentração fundiária, bem como do conhecimento científico e tecnológico. Assim veremos a seguir.

4.1.2 Estrutura fundiária

A estrutura fundiária dos municípios que compõem o Território do Sisal é composta por uma quantidade expressiva de minifúndios, ou seja, estabelecimentos compreendidos entre 1 e 10 hectares, e de pequenas propriedades com até 5 hectares. Conforme Lima (2014, p. 117),

É grande o quantitativo resultante da soma do número de minifúndios com as pequenas propriedades (entre um e quatro módulos fiscais)³⁰, porém elas inversamente ocupam uma extensão territorial pequena perante a totalidade. Mais de

"velame" (nomes regionais). Nos dois tipos de solos encontram-se pequenas áreas daquilo que o caboclo chama de "massapê", de "selão", de "areia" e de "carrasco" ou "pedregulho"(PINTO,1969, p.15).

³⁰ Conforme artigo 4º, II da Lei nº 8.629/93, pequena propriedade é “o imóvel rural de área compreendida entre um e quatro módulos fiscais” (BRASIL, 1993). O módulo fiscal, unidade de medida agrária usada no Brasil, instituída pela Lei nº 6.746, de 10 de dezembro de 1979, corresponde a 50 ha (LIMA, 2014).

50% dos estabelecimentos são propriedades de até 5 hectares, que por sua vez equivalem a aproximadamente 5% do total da área apropriada.

A informação acima revela a existência de alta concentração fundiária no território, resquício da cultura latifundista, base da formação econômica e social da Região Nordeste. Conforme citado por Lima (2014, p. 117), com base no índice de Gini, dos vinte municípios que compõem o Território do Sisal (Tabela 1) “em 85% do total de municípios, a concentração de terras é considerada de forte a muito forte”.

Tabela 2. Estrutura fundiária, Território do Sisal-2006.

Grupo de área	Estabelecimento (Qt)	Área (ha)	Estabelecimento (%)	Área (%)
Mais de 0 a menos de 0,1 ha	148	X ¹	0,23	X
De 0,1 a menos de 0,2 ha	220	X	0,33	X
De 0,2 a menos de 0,5 ha	4737	1805	7,20	0,16
De 0,5 a menos de 1 ha	5952	4737	9,05	0,41
De 1 a menos de 2 ha	8063	11760	12,26	1,02
De 2 a menos de 3 ha	5586	14616	8,50	1,26
De 3 a menos de 4 ha	4773	15100	7,26	1,30
De 4 a menos de 5 ha	3952	17370	6,01	1,50
De 5 a menos de 10 ha	10148	72640	15,43	6,28
Da 10 a menos de 20 ha	8749	123527	13,31	10,67
De 20 a menos de 50 ha	8230	253669	12,52	21,92
De 50 a menos de 100 ha	2376	163976	3,61	14,17
De 100 a menos de 200 ha	1071	146431	1,63	12,65
De 200 a menos de 500 ha	657	196032	1,00	16,94
De 500 a menos de 1000 ha	207	135835	0,31	11,74
De 1000 a menos de 2500 ha	62	X	0,09	X
De 2500 ha e mais	12	X	0,02	X
Produtor sem terra	807	0	1,23	0
Total	65750	65750	100,00	100,00

Fonte: Lima (2014, p. 117)

Baseado em Prado Jr. (1979, 1981, 2011), Teixeira da Silva (1997), Ferraro Jr. (2008) e Ferraro Jr. e Bursztyn (2010), afirma-se que o resultado da concentração de terras no Território

do Sisal se trata da herança de processos históricos com origem no regime das sesmarias, implantado pela Coroa Portuguesa no período colonial.

A ocupação do sertão nordestino em terras da Bahia foi favorecida pela concessão de áreas de terras pela Coroa Portuguesa às casas senhoriais Casa da Torre, de propriedade da família Garcia d'Ávila³¹ e da Ponte, pertencente a Antônio Guedes de Brito. De acordo com Faoro (2001) e Antonil (1837), as terras do sertão da Bahia, quase todas pertenciam a essas duas principais famílias do Estado e foram as concessões de terras mais dilatadas do período. Assim descreve Antonil (1837, p. 199):

Sendo o sertão da Bahia tão dilatado como temos referido, quase tudo pertence a duas das principais famílias da mesma cidade, que são a da Torre e a do defunto mestre-de-campo Antônio Guedes de Brito. Porque a Casa da Torre tem duzentas e sessenta léguas pelo Rio São Francisco acima à mão direita, indo para o sul; e indo para o norte, chega a oitenta léguas. E os herdeiros do mestre-de-campo Antônio Guedes possuem desde o Morro dos Chapéus até a nascente do rio das Velhas cento e sessenta léguas.

Nesse caso, a exploração das terras do atual Território do Sisal era realizada através da Casa da Torre, sesmaria pertencente à família do Senhor Garcia d'Ávila, bem como pela Casa da Ponte, pertencente à família Guedes de Brito. Freixo (2010) explica que o povoamento da “Região do Sisal” se deu no século XVII com a abertura da estrada das boiadas que ligava Salvador (capital da colônia portuguesa no Brasil) à região do alto sertão do Rio São Francisco.

Segundo Teixeira da Silva (1997), com base em Antonil (1771), a exploração das terras no sertão se dava através do regime de arrendamento, o que proporcionava alta lucratividade aos donos das casas senhoriais. Organizados como verdadeiras empresas sertanejas, os sítios, currais ou fazendas, unidades menores de produção no interior das sesmarias, eram empresas, por excelência do regime governamental da Coroa Portuguesa. Essas áreas produtivas configuravam-se como imensos latifúndios de dezenas de léguas. Nestes termos, o arrendamento de terras para a criação de fazendas foi um negócio extremamente exitoso, beneficiando apenas as elites econômicas da época.

Assim, a renda da terra surgia com um mecanismo de enriquecimento do grande senhor, sem qualquer investimento prévio necessário como, por exemplo, na compra de escravos. Na questão da terra, e para auferir as rendas derivadas do seu arrendamento, bastava influência política e um certo uso da força, o que garantia o monopólio de vastos tratos de terra. (TEIXEIRA DA SILVA, 1997, s.p.).

³¹ Segundo Santos (2010), a Casa da Torre tinha, aproximadamente, 120 sítios arrendados no sertão, recebendo, por sítio arrendado, o valor de 10 mil réis.

As sesmarias das Casas da Torre e da Ponte perduraram até o final do século XVIII, quando entram em processo de decadência, devido a problemas econômicos e administrativos das famílias d'Ávila e Guedes de Brito, que induzem a comercialização das terras. Na Região do Sisal, com o processo de declínio das casas senhoriais, as terras foram vendidas e desmembradas em inúmeras fazendas, onde predominava a criação de gado. A partir da existência das fazendas, o processo de povoamento foi sendo impulsionado, dando origem a importantes freguesias³² como Conceição do Coité e Serrinha.

Figura 2. Mapa da área de abrangência das sesmarias pertencentes às casas senhoriais da Torre e da Ponte, no Estado da Bahia.

Áreas baianas de currais da:

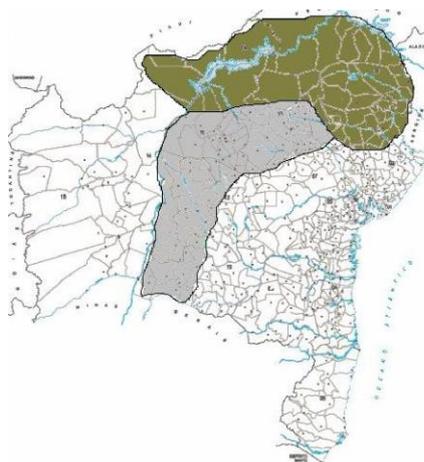


Casa da Torre-Garcia D'Ávila



Casa da Ponte-Guedes de Brito

A partir da descrição de Antonil
(1711)



Fonte: Ferraro Jr. e Bursztyn (2008)

Segundo Prado Jr (2011), em sua origem, a formação social e econômica do sertão nordestino está associada ao pastoreio do gado (pecuária) e, logo, ao desenvolvimento da chamada “civilização do couro”. Nesse sistema produtivo não se exigia nenhuma sofisticação infraestrutural. A facilidade com que se erguiam uma fazenda de gado (um estabelecimento) se explica pelo crescente consumo da carne bovina na região litorânea, em razão da produção de açúcar e do povoamento, mas, sobretudo, pelo baixo custo na implantação do empreendimento, uma casa erguida com recursos disponíveis na própria região, uns currais toscos e gado.

O trabalho realizado nas fazendas de gado, em regra, era considerado livre, uma vez que, em razão da imensidão dos territórios, fazia-se difícil manter os cuidados de vigilância necessários aos trabalhadores negros escravizados. Assim, as equipes de trabalho nas fazendas eram constituídas por grupos de dez ou doze homens (vaqueiros), recrutados entre índios e

³² Freguesia - Circunscrição eclesiástica que forma a paróquia; sede de uma igreja paroquial, que servia também, para a administração civil; categoria oficial institucionalmente reconhecida a que era elevado um povoado quando nele houvesse uma capela curada ou paróquia na qual pudesse manter um padre à custa destes paroquianos, pagando a ele a cômputo anual; fração territorial em que se dividem as dioceses; designação portuguesa de paróquia. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/500anos/index.php?tip=defi>. Acesso: 3 mar 2020.

mestiços, bem como entre criminosos escapos da justiça (foragidos dos centros policiados do litoral), escravos fugitivos, ou aventureiros chegados à região (PRADO JR., 2011, 1981).

Ressalta-se que:

Na formação histórica das condições socioeconômicas brasileiras, os processos de ocupação foram organizados pelo mercado externo e não por projetos endógenos. Assim, o espaço tornou-se tão somente o local de produção para exportação, independentemente dos custos ambientais e sociais. (FERRARO JR.; BURSZTYN, 2010, p. 386).

Como se observa na obra *Os sertões*, escrita por Euclides da Cunha e publicada em 1903, nesse sistema de trabalho das fazendas, os vaqueiros nada mais são que servos submissos dos sesmeiros. Sem assalariamento assegurado por meio legal, o pagamento pelo trabalho nas fazendas era realizado ao vaqueiro através do sistema de partilha, com a participação na produção do gado, “de quatro em quatro bezerros, porém, o vaqueiro separa um, para si. É a sua paga” (CUNHA, 2002, p. 157). Assim, estabelecia-se com o patrão uma forma de contrato não escrito, “sem juízes e sem testemunhas”. Como detalha Prado Jr. (2011), nesses moldes a fazenda é dirigida por um administrador, nesse caso, o vaqueiro, enquanto o proprietário, geralmente possuidor de muitas fazendas, vive uma vida de conforto nos grandes centros do litoral (PRADO JR., 2011) usufruindo, “parasitariamente, as rendas das suas terras”, “longe dos dilatados domínios que nunca viu” (CUNHA, 2002, p. 156).

Posteriormente aos anos de decadência dos currais (1750-1850), e da conseqüente falência das Sesmarias, seria criada uma legião de camponeses despossuídos da propriedade da terra, uma vez que “os vaqueiros e posseiros não se fizeram donos, supondo-se apenas usufrutuários da terra e, portanto, sem direito à apropriação individual da mesma”, afirma Ferraro Jr. (2008, p. 54). Assim, as áreas de terras não comercializadas pelas casas senhoriais permaneceram devolutas tomando destinos diversos de ocupação (minifundiarização ou uso comunal).

Na região de Monte Santo-BA, as áreas de uso comunal, antes pertencentes à Casa Senhorial da Torre, atualmente recebem o nome de áreas de Fundo de Pasto (tema a ser explanado no próximo capítulo desta tese). O uso das terras comunais de Fundo de Pasto, em sua origem, esteve ligado à noção de que a terra não era propriedade dos camponeses, mas dos sesmeiros, tendo sido abandonada por um tempo e, deste modo, a qualquer momento poderia ser reclamada pelos seus legítimos donos. A maior parte das comunidades pastoris de Fundo de Pasto, no sertão da Bahia, localiza-se em terras devolutas, originadas de grandes fazendas desmembradas ou compradas das sesmarias originais (FERRARO JR., 2008).

Fazendo uma análise histórica da ocupação do sertão nordestino e, conseqüentemente do sertão da Bahia, constata-se que, em seu percurso histórico, a construção social deste espaço tem em conta o modo de organização da produção baseado fundamentalmente no sistema de servidão e de exploração do trabalho. Isso se expressa através das relações hierarquizadas que separam a classe dos que tem a posse da terra e dos meios de produção, os fazendeiros/latifundiários, dos que possuem apenas a força de trabalho, prestadores de serviços/vaqueiros, meeiros. Assim, a “fronteira do gado solto, foi e ainda é um espaço de fixação de hierarquias sociais e formas de resistências das camadas sociais subalternizadas em busca de sobrevivência e autonomia” (DIAMANTINO, 2007, p. 21). Como observado por Diamantino (2007, p. 21), no semiárido baiano “a pecuária de viés mercantilista, inicialmente lançada com base no sistema de concessão de sesmarias, instituiu na região um modelo avassalador de ocupação territorial que atravessou o lapso temporal e ecoa na atualidade do semiárido baiano”.

Esse modo de organização da sociedade nordestina, formando desde o início do século XVII, através dos mecanismos de concentração da terra e dos recursos naturais necessários à produção (como a água dos rios, dos açudes), e do poder político e econômico, criaria as bases da desigualdade de classes da região. Desde então, duas classes antagônicas foram sendo moldadas: a classe dos proprietários – da terra, da renda, do saber científico, do poder – *versus* classe dos não proprietários, estes que, ao contrário dos primeiros, possuem apenas a força de trabalho. Como ocorreu no período de produção açucareira em todo semiárido nordestino, no Território do Sisal, o sistema de servidão pecuária consolidou as bases de uma sociedade pautada na concentração do poder político e econômico, por parte de uma classe privilegiada, explicando, deste modo, a origem da pobreza e desigualdades agudas, desta que é reconhecida como uma das regiões mais desiguais do país. No processo histórico de desenvolvimento do território, essa lógica tem servido como mecanismo de maximização dos lucros, “concentração territorial e produção sociopolítica de hierarquias” (DIAMANTINO, 2007, p. 22).

O Território do Sisal é considerado um dos territórios com maior índice de pobreza e desigualdade do país, não tendo superado neste início de século (XXI) problemas como o analfabetismo, o desemprego, a baixa renda, dentre outros graves problemas que comprometem o pleno desenvolvimento humano da sua população. Nesse caso, E. Santos, Coelho Neto e O. Silva (2015, p. 135), fazem uma importante análise da relação da posse da terra e a centralidade do poder político e econômico nos municípios, com a questão das desigualdades do território. Segundo os autores “é a posse da terra e a ampliação do latifúndio que marcam a ocupação da

região, o que vai imbricando automaticamente poder econômico e poder político, forjando um espaço onde a diferenciação regional é marcadamente comandada por uma elite ligada à terra”.

Em consequência, a organização dos trabalhadores do campo em associações, sindicatos, movimentos sociais e cooperativas tem sido a principal forma de luta pelo acesso à terra e melhoria das condições de vida no território³³. Com base no Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável e Solidário do Território do Sisal (2016), atualmente, os assentamentos rurais do Território do Sisal estão distribuídos em 10 municípios, com maior número de assentamentos e de famílias assentadas localizados no município de Monte Santo. São 36 assentamentos rurais e 1.102 famílias assentadas, respectivamente.

Gráfico 1. Número de assentamentos por município no Território do Sisal/BA.



Fonte: PDTSS (2016), com base no INCRA (Planilha SEPLAN, 2014)

Inserem-se nesse conjunto de organizações de luta dos trabalhadores as organizações populares do Município de Monte Santo-BA ligadas aos trabalhos das comunidades de Fundo de Pastos, como destaque para a Escola Família Agrícola do Sertão, que desenvolve as suas atividades educativas em áreas de uso comum. Nesse sentido, Marques (2013), atribui à educação desenvolvida pela EFASE, em conjunto com as organizações sociopolíticas dos trabalhadores camponeses, um papel estratégico ao processo de superação das desigualdades de classe, reposicionando as organizações sociais do campo do território para além das políticas de consenso que colocam os trabalhadores na disputa desigual por políticas públicas junto ao Estado.

³³ Movimentos de luta pela terra que atuam no Território do Sisal: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (CETA), Central de Fundo e Fechos de Pasto, Central de Associações de Araci (CDA/Araci), Pastoral Rural de Paulo Afonso e Movimento de Unificação Camponesa – MUC (ARAÚJO, 2016).

4.1.3 Aspectos socioeconômicos e demográficos

Sobre a questão da distribuição de renda no Território do Sisal, constata-se que 50,83% dos seus habitantes vivem em situação de indigência, com renda *per capita* inferior a meio salário-mínimo, problema que atinge, sobretudo, os habitantes do campo, ou seja, 57,21 % da população.

Conforme dados do IBGE, do Censo Demográfico de 2010 e do Atlas do Desenvolvimento Humano (PNUD, 2000), publicados no Relatório Territorial do Sisal (2011), em 12 municípios, o percentual de indigência ultrapassa 50%, dos habitantes, destacando-se os Municípios de Monte Santo e Quijingue com quase 70% da população vivendo em condições de indigência. Esses dados acentuam a existência da forte desigualdade entre a população, deixando visível a elevada vulnerabilidade social do território.

Baseado em dados extraídos do PTDSS (2016), da Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Governo da Bahia – Relatório de Potencialidades Econômicas do Território de Identidade do Sisal, 2016, as atividades econômico-produtivas do território concentram-se basicamente no setor primário, com destaque para a agropecuária; no setor secundário, indústria e mineração e no setor terciário, comércio e prestação de serviços. Segundo dados do IBGE (2013), citado por Bahia (2016), essas atividades geram um PIB de R\$ 3.857 bilhões, composto da seguinte forma: 41,52% da administração pública, 37,88 % do setor de serviços, 12,35 % do setor industrial e 8,24% correspondem à agropecuária³⁴.

No que concerne à produção agropecuária, de acordo com referências do Censo Agropecuário (IBGE, 2015), ao todo são 371 mil cabeças de gado, com maior concentração nos municípios de Queimadas, Itiúba, Tucano, Monte Santo e Conceição do Coité que juntos somam um total de 47% da quantidade de bovinos (PTDSS, 2016). Outra fonte de renda significativa para a agricultura do território é a criação de pequenos animais: caprinos, ovinos, galináceos e suínos, realizada nas unidades de produção da agricultura familiar.

A criação de caprinos totaliza 232 mil cabeças, sendo o município de Monte Santo o maior criador, com 44 mil cabeças, enquanto na criação de ovinos, o território se destaca com um total de 434 mil cabeças. Os municípios de Monte Santo, Tucano, Santaluz e Valente, representam 50% da criação total do território, com mais de 200 mil cabeças. A criação de Suínos é representada por um total de 69 mil cabeças em todo território. (PTDSS, 2016, p. 42).

³⁴ No Território do Sisal o PIB total em 2014 foi de 4.100,46 (milhões de reais), resultando na renda per capita de 6.581,52 (unidades de reais), representando 1,8% do PIB total do estado da Bahia [...]. No período 2010-2014, observa-se uma evolução do PIB Territorial de 31,5%, passando de 2.808,99 (milhões de reais) para 4.100,46 (milhões de reais). (PTDSS, 2016, p. 39).

Mesmo sendo considerada uma das atividades econômicas mais importantes para a subsistência de grande parte das famílias do campo, a produção agrícola e pecuária no Território do Sisal passa por inúmeros problemas que ameaçam a permanência e reprodução das famílias camponesas. Além da concentração fundiária e das variações climáticas, são também ameaças fundamentais: o difícil acesso aos serviços de assistência técnica; tecnologias apropriadas à produção em áreas semiáridas; comercialização; infraestrutura para beneficiamento e agregação de valor aos produtos primários, como frutas, carnes, leite, mel, couro, grãos, fibras etc., e linhas de crédito subsidiadas³⁵. Essas dificuldades estruturais fazem com que os trabalhadores necessitem criar alternativas que garantam a sobrevivência das suas famílias, tendo muitas vezes que migrar para alguma região do país, principalmente às regiões Sudeste e Sul. Na atualidade, além da migração para São Paulo, a população jovem em idade de inserção no mercado de trabalho tem se deslocado expressivamente para o Estado de Santa Catarina onde trabalham principalmente no ramo da construção civil.

De acordo com pesquisa realizada por Monia de Melo Ferrari, em 2005, trabalho intitulado *A migração nordestina para São Paulo no segundo Governo Vargas (1951-1954) – secas e desigualdades regionais*, o problema da migração dos nordestinos, originários do Estado da Bahia para o Estado de São Paulo, ocorre desde a década de 1930, com aumento expressivo na década de 1950, mesmo período em que migrou a família do ex-presidente Luiz Inácio da Silva do interior de Pernambuco³⁶. A década de 1950, que compreende o segundo período do Governo do Presidente Getúlio Vargas, marcou o auge da migração nordestina para as terras paulistas. Nesse contexto, São Paulo passava por um momento de desenvolvimento econômico–industrial, favorecido pelo acúmulo de capital do setor cafeeiro, desde o século XIX, e pelas políticas protecionistas e de substituição de importações pela produção nacional, tornando a região economicamente promissora. Em contraposição, nesta mesma época a

³⁵ No Brasil, o destino dos financiamentos para a agricultura prioriza as commodities para exportação, com cerca de 78% de todo volume de crédito do Pronaf direcionado à soja (31%), ao milho (26%), ao café (12%) e ao trigo (9%). Em 2014, os três estados do Sul (RS, PR e SC) detiveram 50% de todos os recursos do Pronaf do país, em comparação com o Nordeste, que ficou com apenas 14%. A título de exemplo, somente o estado do Rio Grande do Sul costuma realizar 200 mil contratos por ano e fica com 24% de todo crédito do país (em média um valor de 6 bilhões por ano), enquanto o Nordeste todo faz 800 mil contratos e fica com apenas 3 bilhões de reais por ano. Portanto, essas informações nos dão a dimensão exata de quão desigual e injusta é a política de distribuição dos recursos públicos para a agricultura familiar no Brasil. Além disso, nos ajudam a entender o porquê do atraso econômico e social em que vive a grande maioria da Região Nordeste, em relação a outras regiões do país, sempre apresentadas como em melhores condições de desenvolvimento de suas populações (ARAÚJO, 2016, p.138).

³⁶ Com base em dados do Departamento de Imigração e Colonização da Secretaria de São Paulo, Ferrari (2005) constatou que dos migrantes nordestinos, aportados em São Paulo entre os anos 1950 e 1953, quase a metade era formada por pessoas nascidas em municípios do Estado da Bahia. Em porcentagem, os estados que mais enviaram migrantes para São Paulo no período foram: Bahia (41,51%), Pernambuco (20, 63%), Alagoas (16,79%), Ceará (10, 04%), Sergipe (6,08%), Paraíba (2,81%), Piauí (1,39%), Rio Grande do Norte (0,74%).

economia da Região Nordeste se sustentava com base em antigas formas de produção, herdadas do período colonial: grandes propriedades de terra; concentração de renda; baixa competitividade industrial; agricultura pouco diversificada; além dos problemas das secas.

Com relação à cultura do sisal, esta se insere no conjunto das cadeias produtivas para exportação (CONAB, 2018), com 70% da sua produção destinada aos mercados da Europa e dos Estados Unidos. Essa relação de dependência torna a atividade vulnerável às oscilações do mercado externo, ocasionando, por vezes, prejuízos econômicos e financeiros à região. Como mencionado acima, trata-se de uma cultura de alta exploração da mão de obra dos trabalhadores para a extração da matéria-prima, com maior rentabilidade para os “homens de negócio”, empresários que cuidam dos processos de comercialização (exportação). No plano da agricultura familiar, esta é uma atividade que auxilia minimamente na manutenção das famílias, servindo, também, como uma importante fonte de alimento para os animais (bovinos, caprinos, ovinos).

Quanto à produção mineradora, no território atuam oito indústrias do segmento extrativo de minerais metálicos e não-metálicos. Esta é uma atividade que se iniciou a partir da década de 1980, com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD)³⁷, sendo controlada, na atualidade, pelo setor privado. As principais substâncias extraídas são ouro, areia, arenoso, argila, cromo, pedras ornamentais e de revestimento (BAHIA, 2016). Essa atividade gera para o Estado e para o município produtor uma Compensação Financeira pela Utilização dos Recursos Minerais (CFEM) recolhida pelas empresas de mineração que executam atividades de lavra no Estado (CBPM, 2016)³⁸, além de garantir parte importante da geração do seu Produto Interno Bruto (PIB).

Na atualidade, a mineração encontra-se como uma das principais prioridades do Governo do Estado da Bahia uma vez que, para o governo, essa atividade possui grande capacidade de geração de empregos, podendo desenvolver os territórios. Logo, a Secretaria de Desenvolvimento Econômico (BAHIA, 2016, p. 17) afirma ter requerimentos de direitos

³⁷ Empresa criada em 1º de junho de 1942 pelo Decreto-Lei n.º 4.352, tendo como acionista principal o Governo Federal. Constituída em 11 de janeiro de 1943, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, funcionou como empresa estatal até 6 de maio de 1997, quando foi privatizada pelo governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/companhia-vale-do-rio-doce-cvrd>. Acesso: 5 jul 20201.

³⁸ Do valor arrecadado da CFEM, 65% destinam-se ao município produtor, 23% ao Estado e 12% à União. Da parte destinada à União, 9,8% vão para o DNPM, 0,2% para o Ibama e 2% para o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Informação extraída do Relatório de atividades - CBPM (2016, p.15). Disponível em: http://www.cbpm.ba.gov.br/arquivos/File/Transparencia/Relatorio_de_Atividades/Relatorio_Atividades_2016.pdf. Acesso: 7 fev 2020.

minerais para exploração no Território do Sisal concentrados em pesquisas voltadas para os seguintes minerais: ouro (252 projetos), diamante (36 projetos), além de possuir uma alta demanda para realização de pesquisas na área dos minerais metálicos férreos (cromita, ferro, manganês, molibdênio, níquel, pirita e vanádio). Na declaração feita pela SEFAZ:

Para os 20 municípios que compõem o Território de Identidade Sisal, existem 598 direitos minerários outorgados, com destaque para o número de requerimentos contemplando pesquisas para ouro (252) e diamante (36). Os municípios de Araci com 115 e Monte Santo com 84 processos, lideram o ranking do número de direitos minerários concedidos (BAHIA, 2016, p. 14).

Diante do exposto, conforme sugere a CBPM, o Território do Sisal é, em potencial, um nicho de “Oportunidades de Investimento” em negócios minerais, uma vez que possui depósitos e jazidas minerais importantes. Contudo, esse potencial apresentado pelo setor de mineração ao mesmo tempo representa uma ameaça às comunidades rurais, com risco de expulsão das famílias dos seus lugares de origem. Outro princípio de contradição está no fato de que, os ganhos econômicos advindos do setor mineral não impactam na redução da pobreza e desigualdades que historicamente marcam a divisão entre as classes sociais que compõem o território. Esse fato também se expressa nos seus indicadores educacionais desfavoráveis, com forte desvantagem às populações do campo, assim revelam os dados dispostos nesta continuação.

4.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DO SISAL

Em nossas buscas no banco de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) se pôde constatar que os registros que tratam da história da educação no Território do Sisal são bastante exíguos. Em geral, são trabalhos orientados a partir de perspectivas teóricas de viés fenomenológico, não conseguindo evidenciar as conexões das formas de produção capitalista com os dilemas da educação das massas trabalhadoras. Por apresentarem abordagens sucintas, não conseguem revelar os fatores que estão na origem dos problemas como: o alto índice de analfabetismo entre as populações do campo; a desigualdade de classe que historicamente separa as famílias detentoras do poder econômico e do poder político da grande maioria dos que sobrevivem da venda da força de trabalho (trabalhadores do sisal, diaristas, prestadores de serviços), quase sempre negros, mestiços, de origem rural e de baixa escolaridade.

Em conformidade com Romanelli (1986), entendemos que cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interdependência entre a herança cultural – no que diz respeito

aos valores requeridos da escola pela demanda social de educação – e o poder político, fator por meio do qual se disputam interesses antagônicos. Neste sentido, “a evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou só podem ser compreendidos a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político” (ROMANELLI, 1986, p. 19).

Para uma reconstituição da trajetória histórica da educação no Território do Sisal, como nos propomos realizar, abordaremos de forma panorâmica, como a educação escolar ao longo do tempo histórico foi se estabelecendo nos municípios de sua abrangência. Para isso, faremos uma sistematização sustentada em documentos públicos e leis que tratam da questão educacional nas diferentes fases da história da Educação no Brasil e no Estado da Bahia, e em trabalhos acadêmicos acerca do tema em evidência.

Com base nos eventos que deram origem ao processo de ocupação do Território do Sisal, o **primeiro período** da história da educação no território tem origem entre as primeiras décadas do século XVIII e início do século XIX³⁹.

Durante todo o período colonial até as primeiras décadas do Brasil Império, a educação acontecia mediante a iniciativa das próprias famílias, com a contratação de professores particulares para o ensino das crianças, em regime domiciliar ou em casas alugadas. Também era comum entre as famílias de cultura letrada o ensino inicial das crianças feito pelos membros da família.

A criação de escolas de primeiras letras nos arraiais e vilas dos municípios do Território do Sisal, durante o período Imperial (1822-1889), está registrada na Coleção de Leis e resoluções da Assembleia Legislativa da Bahia, sancionadas e publicadas nos anos de 1835 a 1838. Este feito surge como resultado dos desdobramentos da Constituição do Império de 1824, artigo 179, onde se determina que a instrução primária será gratuita a todos os cidadãos. Como destacado por Tagliavini e Tagliavini (2016, p. 19):

Com a Proclamação da Independência, a Constituição do Império de 1824, no seu artigo 179, determina que a instrução primária será gratuita a todos os cidadãos e que serão criados colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e letras. Logo depois, a Lei de 15 de outubro de 1827 determina, no seu artigo 1º, que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

³⁹ Segundo J. Santos (2011), uma das mais antigas experiências de educação na região data dos anos 1727. Trata-se de trabalho de catequização em aldeia indígena, por missionários jesuítas, pertencente ao município de Itapicuru, atual município de Tucano.

Logo, “em 1834, um Ato Adicional à Constituição do Império passa a responsabilidade da educação primária para as Províncias” (TAGLIAVINI; TAGLIAVINI, 2016, p. 19). Diante disso, as deliberações acerca da educação em cada província foram subordinadas às condições econômico-financeiras dos seus governos, e às demandas e interesses corporativos.

No Território do Sisal, a existência das primeiras escolas de primeiras letras, criadas por força da Lei Constitucional de 1824 e do Ato Adicional à Constituição do Império, será resultado das reivindicações das lideranças políticas locais e das famílias herdeiras dos colonizadores, que reclamam do Estado a nomeação de professores para o cargo. Com base em K. Santos (2019), convém citar como exemplo o município de Araci, onde o ensino público foi implantado em 1867, quando o seu fundador sentiu a necessidade de um professor para educar as suas crianças (filhos, netos e bisnetos), solicitando do Estado tal serviço. Não obstante, essa relação de favoritismo criada entre o Estado e os chefes do poder local favoreceu a formação de um contingente populacional de excluídos do saber escolar sendo eles: os descendentes de escravos, dos vaqueiros, os índios, os mestiços, os brancos empobrecidos.

Tabela 3. Leis sobre Instrução pública na Província da Bahia - período de 1835 a 1889: arraiais e vilas dos municípios que atualmente compõem o Território do Sisal.

Município	Lei
Serrinha	Lei nº 13 de 2 de junho de 1835 , criando uma Escola de primeiras letras no Arraial da Capela de Santana da Serrinha (p. 36/7).
Tucano	Ato do Governo da Província de 21 de fevereiro de 1862 , restabelecendo a cadeira de primeiras letras da Vila do Tucano. (p. 22).
Queimadas	Ato de 24 de outubro de 1870 , nomeia o aluno mestre Domingos Gomes d’Oliveira professor interino da cadeira pública de Santo Antônio das Queimadas, para vitalício do Arraial do Bom Jesus da Capa da Comarca do Urubú (p. 251).
	Resolução nº 1.855 de 17 de setembro de 1878 , restabelecendo a cadeira primária do sexo masculino da freguesia de Santo Antônio das Queimadas (p. 134/5).
	Lei nº 2.260 de 9 de agosto de 1881 , criando uma cadeira na freguesia de Santo Antônio das Queimadas, da comarca da Vila Nova da Rainha e outra no arraial da Missão do Sahy (p. 233/4).
Monte Santo	Lei nº 1.263 de 21 de março de 1873 , criando três cadeiras de instrução primária para o sexo masculino, sendo uma na freguesia do Riachão do Jacuípe, outra na Vila do Camisão e a terceira na freguesia de Massacará, termo de Monte Santo (p. 15/6).
	Lei nº 1.608 de 13 de junho de 1876 , criando uma cadeira de instrução primária para o sexo masculino na Capela do Uauá, pertencente à freguesia do Monte Santo (p. 46/7).
	Lei nº 2.099 de 18 de agosto de 1880 - criando uma cadeira no arraial de Santa Rosa, do termo de Monte Santo (p. 229/30).

Araci (Raso)	Lei nº 1.387 de 04 de maio de 1874 , cria uma cadeira de instrução primária para meninos na Povoação de S. Francisco de Paraguassú, termo de Cachoeira, e outra no Raso, termo de Tucano. (p. 79/80), Professor Pedro Ferreira Borges (1880), Habilitação aluno mestre e Tarcellina Lucila da Conceição Borges.
	Lei nº 2.045 de 26 de julho de 1880 , criando cadeiras do sexo feminino para a freguesia de Nossa Senhora do Raso, e para os arraiais de S. Sebastião das Umburanas e do Mucambo (p. 148/9).
Conceição do Coité	Lei nº 1.505 de 4 de junho de 1875 , criando uma cadeira de instrução primária para o sexo feminino na freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Coité (p. 77/8).
Biringinga	Lei nº 1.474 de 7 de maio de 1875 , criando uma cadeira de ensino primário para o sexo masculino no Arraial da Manga, no distrito de Beretingas, termo de Inhambupe (p. 40/1).
Teofilândia (Pedra)	Resolução nº 2.588 de 18 de junho de 1888 , criando cadeiras nos arraiais da Pedra, termo de Serrinha, Boqueirão e Tapera, termo de Amargosa.

Fonte: Histedbr, elaborado pela autora, em fevereiro de 2020

Nesse contexto, a educação se dava enquanto um privilégio das famílias herdeiras da cultura portuguesa. Como salienta Romanelli (1986) sobre a educação na colônia, as condições objetivas para o acesso à educação e à cultura no Brasil foram socialmente organizadas para servir às necessidades das camadas dominantes. Apenas aos senhores de terras e de engenhos “cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito” (ROMANELLI, 1986, p. 33). Segundo Tagliavini e Tagliavini (2016) o acesso à educação pública no Brasil foi por muito tempo um direito garantido aos não escravos. Este fato explicará a divisão existente entre a classe dos que possuem um grau de formação escolar e intelectual elevados, da grande massa dos analfabetos e dos analfabetos funcionais, predominante até os dias atuais.

No **segundo período** da educação no Território do Sisal, em que consiste o da educação no Brasil República, a partir de 1889, ainda não existindo escolas construídas pelo Estado brasileiro, a educação formal de primeiras letras era realizada em casarões e em centros educacionais particulares, este último em regime de internato. Os internatos eram destinados a atender a demanda educacional das famílias que podiam pagar pelos estudos dos seus filhos.

Em 1910, o colégio particular criado pelo professor José Ferreira da Cunha, Colégio Jean Jacques Rousseau, em Araci, que funcionava em regime de internato, chegou a receber alunos provindos de diversos pontos da região como de Coité, Santaluz, Tucano, Monte Santo⁴⁰ (K. SANTOS, 2019). Nesse período, observa-se a existência de professores formados em

⁴⁰ Em 1915, o referido colégio passa a integrar o magistério público.

instituições de ensino de Salvador, a capital do Estado, que se deslocavam para os municípios do interior a fim de exercer a profissão⁴¹.

Outra forma de suprir a demanda de formação das famílias tradicionais da região se dava por meio dos ginásios e escolas da iniciativa privada. Constata-se que, em 1953, no município de Tucano, foi criado o Ginásio Nossa Senhora das Graças para a oferta do Ensino Ginásial e do Ensino Normal (Fundamental e Médio). Este Ginásio foi uma iniciativa da Sociedade “Joseleitos de Cristo”, tendo como fundador o Padre salesiano José Gumercindo dos Santos (RODRIGUES, 2008), que era considerado um padre educador.

Como acontecia com outras instituições de ensino ligadas à iniciativa privada da Igreja Católica, o Ginásio do Padre Gumercindo funcionava em regime de internato, atendendo alunos do sexo masculino e feminino, selecionados em exame admissional, cujo ensino seguia os mesmos preceitos da “vertente religiosa da pedagogia tradicional”, conforme classificação feita por Saviani (2013) em seu livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, onde trata dos diferentes períodos históricos pelos quais passou a educação brasileira. Por seu caráter privado, beneficia, em grande medida, alunos oriundos das famílias detentoras de considerável poder econômico do município e região, dentre eles, filhos da classe política hegemônica das cidades vizinhas. Ao concluírem os estudos em Tucano, muitos destes alunos seguiam carreira no ensino superior, geralmente na capital do Estado e, até mesmo, fora do país.

Com relação à criação das escolas rurais nos municípios do Território, têm-se alguns registros a partir do século XX. Neste caso, o ensino público era regido por professores leigos, cujo cargo foi regulamentado pela Lei ° 557 de 25 de maio de 1953, aprovada pela Assembleia Legislativa da Bahia, sendo assim autorizada a admissão de professores primários leigos, para preenchimento de cadeiras vagas no interior do Estado. A priori, a contratação destes professores estava permitida desde que observado o critério da prestação de exame de suficiência; ficando o exame dispensado apenas nos casos em que o professor tivesse concluído o curso ginásial, ou que já tivesse exercido o magistério municipal, por período não inferior a cinco anos e por designação do Governo Estadual (BAHIA, 1953).

⁴¹ A formação de professores para a instrução primária no Brasil foi iniciada na década de 1830, através das escolas normais. A primeira Escola Normal do Brasil foi criada sob a Lei nº 10 de 1835, na Província do Rio de Janeiro. A criação dessa escola normal não se deu somente pela transplantação de um modelo europeu, mas também, por designação da classe que se encontrava no poder, que reconheceu nessas instituições uma forma de consolidar e expandir a sua supremacia e seu projeto político, conservando assim, a sua hegemonia. Na Bahia, a criação da Escola Normal data do ano 1836, sob a Lei nº 37, sancionada pelo Presidente da Província. Nessa lei ficava explícita a preferência da formação de alunos do sexo masculino, porém, na mesma lei previa, também, a formação de mestras para a instrução primária, em um curso especial com o currículo voltado para o ensino das matérias do curso primário, acrescido de desenho linear e prendas domésticas, sendo que esta matéria seria ministrada por uma professora (LIMA, 1997).

O **terceiro período** da educação no Território do Sisal (1948-1960), o qual se pode denominar de “Período de predomínio da pedagogia nova” (SAVIANI, 2013, p. 14), é marcado pelas determinações da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que dá as bases para o sistema de organização do ensino secundário no país. O Decreto em seu Art. 1º estabelece como finalidades do ensino secundário:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942).

No Capítulo II, que versa sobre a formação nos ciclos e nos cursos, fica instituído que:

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

Nesse âmbito, na década de 1950, irá surgir a criação dos primeiros ginásios públicos na Região Sisaleira, resultado da Lei nº 130, de 1948, “que dispõe sobre a criação dos Ginásios Oficiais e Subvenções de outros que já existiam no interior do Estado” da Bahia (A. SANTOS, 2010. p. 32). Esta Lei, motivada por Anísio Teixeira, Secretário de Educação e Saúde do Estado à época, previa a instalação de ginásios em diferentes cidades da Bahia, onde se constituiriam os Centros Regionais de Educação, contemplando-se, assim, o município de Serrinha. De acordo com Gildenor Santos (2006, p. 15), “o Ginásio de Serrinha era o ginásio da região, ao qual acorriam os egressos das escolas primárias não só de Serrinha, como também das cidades da Região Sisaleira do Semiárido Baiano”.

Segundo A. Santos (2010), com base no INEP, em 1946 em todo o Estado havia 17 Ginásios e 11 colégios particulares. O Estado oferecia ensino secundário apenas em um estabelecimento de ensino. Em geral, grande parte destes ginásios e colégios se concentrava na capital Salvador. Assim, em relatório de trabalho, realizado em 1948 e apresentado ao Governador do Estado à época, constata-se a precarização do ensino público na Bahia, Anísio Teixeira evidencia a necessidade de uma reforma do ensino (primário e médio), propondo um plano para se corrigir a grave situação educacional do Estado.

Nessas circunstâncias, conclui-se que para os municípios do interior da Bahia, como os do Território do Sisal, a concentração dos centros de excelência em formação e educação na capital do Estado significava a exclusão da massa da população trabalhadora do acesso à educação (1º e 2º graus). No entanto, levando em consideração a cultura e tradição das famílias hegemônicas de enviar seus filhos para serem educados nos colégios da capital, a falta de escolas públicas, dos centros de excelência em formação e educação, nos municípios do semiárido baiano, não consistia necessariamente em prejuízos às famílias abastadas. Ao contrário, este feito, por sua força simbólica, servia como demarcação da classe, destacada, neste sentido, por possuir poder econômico e, conseqüentemente, poder cultural.

Além de servir às elites, os primeiros ginásios e escolas públicas brasileiras, como ocorreu no Território do Sisal, eram também seletivos e excludentes. Embora a legislação brasileira do período republicano afirmasse que “a escola estatal deveria ser pública e gratuita, ela transitou de elitista para seletiva” (BEZERRA NETO, 2017, p. 71).

A seletividade do ensino secundário desfavoreceu os filhos das massas trabalhadoras da região sisaleira por diversos fatores: além da separação do ensino profissional do ensino propedêutico, este último preparatório para o ingresso nos cursos de nível superior, em geral direcionados aos filhos das famílias mais abastadas, excluía-se pelo baixo poder aquisitivo das famílias. Sem dinheiro para a compra de uniforme e material escolar necessário, as famílias trabalhadoras não podiam matricular seus filhos para cursarem o ensino ginásial. Se residentes no campo, outro fator limitante era a ausência de transporte escolar para chegar à zona urbana, lugar de localização dos ginásios. Como constata Tagliavini e Tagliavini (2016, p. 21), eram escolas na cidade, para poucos.

Posterior à criação dos ginásios, inicia-se o que poderíamos chamar de **quarto período** da educação no Território do Sisal, período que nasce entre a “crise da Pedagogia Nova e articulação da Pedagogia Tecnicista” (SAVIANI, 2013, p. 14), no início da década de 1960 até os dias atuais. Nesse contexto, entre 1960-1980, inaugura-se a política de criação das Escolas Polivalentes. Alinhada ao pensamento educacional norte-americano, esta política estava imbuída da concepção de educação na perspectiva da teoria do Capital Humano, formulada por Theodoro Schultz, nos anos 1960⁴².

⁴² A Teoria do Capital Humano está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade

A teoria de Schultz parte do princípio de que o investimento no capital humano exerce influência direta no desenvolvimento econômico e na distribuição de renda, e isso se dá através do treinamento. Para isso, faz-se necessário um esforço individual. Deste ponto de vista, a educação formal ou instrução tem relação com a elevação do potencial humano e com o desenvolvimento das habilidades adquiridas na escola. Assim, a escola funciona como uma empresa especializada em “produzir instrução”, podendo ser concebida como uma indústria. Portanto, para Schultz (1973, p. 25), a educação cumpre um papel fundamental que é o de “elevar as futuras rendas dos estudantes”. Deste modo, a teoria do capital humano, coloca em evidência a ideia da “ascensão social pela acumulação do capital humano individual” (ARAPIRACA, 1979, p. 153).

Analisando a influência da teoria do capital humano na educação brasileira, Frigotto (2015, p. 12) desenvolve a seguinte crítica:

A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia.

Conforme Arapiraca (1979, p. 1), a iniciativa de criação dos Colégios Polivalentes se dá como “tentativa de modernização do Ensino Médio brasileiro através da ajuda, buscada e oferecida pela USAID”. A primeira fase dessa experiência custou ao Estado brasileiro um investimento na ordem de 73 (setenta e três) milhões de dólares, sendo 32 (trinta e dois) destes tomados de empréstimos da USAID e do BIRD. Salienta-se que, os convênios de cooperação envolvendo o Brasil e os organismos internacionais à época formavam parte da estratégia política do capitalismo norte americano para a América Latina, definida a partir da Conferência de Punta del Este em 1961, que resultou na *Aliança para o Progresso*⁴³. Logo:

econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital (HISTEDBR, 2006).

⁴³ A criação da Aliança para o Progresso surge no advento da Revolução Cubana de 1959, liderada por Fidel Castro, que destituiu do governo o ditador Fulgêncio Batista. Seu objetivo era o de integrar os países do continente latino-americano em torno de metas e propostas para o desenvolvimento político-econômico e cultural, afastando assim a ameaça do regime comunista para a região. A Aliança para o Progresso, Programa de assistência ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina, foi formalizada quando os Estados Unidos e 22 outras nações do hemisfério, entre elas o Brasil, assinaram a Carta de Punta del Este em agosto de 1961. De acordo com o documento, os países latino-americanos deveriam traçar planos de desenvolvimento e garantir a maior parte dos custos dos programas, cabendo aos EUA o restante. A administração dos fundos norte-americanos competia em

Por esses acordos, o Brasil se obrigava a desenvolver um projeto educativo, financiado pela USAID e BIRD dirigido para o desenvolvimento econômico, mas que só teve condições objetivas de cumprir-se após 1964, depois do vitorioso movimento político-militar que tomou o poder em março daquele ano. A partir daí, o novo governo instituído assumia o compromisso explícito de alinhamento à política econômico-periférica, nomeando inclusive, explicitamente o novo regime como neocapitalista. (ARAPIRACA, 1979, p. 260).

Para viabilizar a nova política, em 1969, o governo brasileiro assina um acordo com a USAID objetivando levantar recursos para implementação da reforma do ensino em todo o país, para todos os níveis, incluindo-se o Ensino Médio.

Nesse contexto consolidava-se a proposta do Ginásio Polivalente que tinha por objetivo a iniciação para o trabalho e a exploração de aptidões. [...], sendo a Bahia contemplada entre os quatro Estados escolhidos (Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo e Rio Grande do Sul) para a implantação das Escolas Polivalentes (EPs). (A. SANTOS, 2010, p. 101).

Segundo Arapiraca (1979, p. 248), com as Escolas Polivalentes, tem-se uma substituição do pressuposto escolanovista calcado na metodologia do aprender a fazer por uma prática pedagógica mais pragmática, imediatista, do saber fazer com um sentido utilitarista direcionado a um tipo de homem mais necessário ao novo modelo econômico que se implantava à época. Neste caso, o capitalismo dependente, segundo Theotônio dos Santos (1978, 2000), Marini (2013), Bambirra (2012) e Florestan Fernandes (1975).

No âmbito do Estado da Bahia, a “Região do Sisal” é contemplada com a criação de um Colégio Polivalente, situado no município de Conceição do Coité. Não sendo encontradas, portanto, outras Escolas Polivalentes nos municípios do território em estudo. Dentro do novo modelo educativo da Escola Polivalente, o currículo era voltado à orientação vocacional e à iniciação para o trabalho, em concordância com os objetivos da Lei n. 5.692/71, Capítulo I, Art. 10.

Por outro lado, no âmbito da década de 1970, tem-se o nascimento das primeiras experiências de educação popular no Território do Sisal. Este trabalho, ligado ao Movimento de Educação de Base (MEB), “uma iniciativa patrocinada pela Igreja Católica e sustentada financeiramente pelo Governo Federal” (SAVIANI, 2013.p 318) e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), tinha por referência as ideias do educador Paulo Freire, colocando-se na perspectiva da educação enquanto prática de libertação, como campo político e de construção

sua maior parte à *United States Agency for International Development* (USAID), Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. A estrutura organizacional para a consecução das metas estabelecidas para os países foi fornecida pelo Acordo de Cooperação Tripartite entre a OEA, o BID e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), órgão das Nações Unidas. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-para-o-progresso-1>. Acesso: 19 mar 2020.

coletiva (FARIA, 2014). Tudo isso para além do simples processo de alfabetização e de letramento dos trabalhadores e das suas respectivas comunidades.

A ação do MEB se contrapunha às experiências de alfabetização anteriores, como a CEAA, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, (1947-1963); CNER, Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963) e Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (1958 -1963), todas motivadas pela ideia-força do desenvolvimento nacional, aliada à política populista. Segundo Saviani (2013, p. 316), a alfabetização das massas trabalhadoras nesse contexto estava relacionada ao direito ao voto, “o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural”. Considera-se que o MEB transformou a orientação e as práticas da própria Igreja Católica, produzindo efeitos significativos “nas condições de vida da população e nos agentes pedagógicos, tendendo a colaborar no estabelecimento de uma contra hegemonia dirigida pelas classes subalternas” (WANDERLEY, 1984 *apud* SAVIANI, 2013, p. 318).

A partir da década de 1980, mediante a fragilidade do ensino público, escolas particulares começam a surgir em diversos municípios do Território do Sisal, acolhendo principalmente filhos de professores da rede pública, como é o caso do Instituto Serrinhense de Educação (ISE), em Serrinha (G. SANTOS, 2006). Esse fenômeno seria motivado pela queda na qualidade do ensino público, resultado da popularização da escola. Sobre a defesa da qualidade da escola nos primeiros anos do ensino público no país, Tagliavini e Tagliavini (2016, p. 62), enfatiza que esta, de fato, possuía uma certa qualidade, porém “apenas para uma elite privilegiada”.

Em 1984, na cidade de Teofilândia, houve a criação do Colégio Pitágoras da rede privada de ensino, com o objetivo de educar os filhos dos funcionários da Companhia Vale do Rio Doce e das empresas ligadas à exploração de ouro na Fazenda Brasileiro, hoje pertencente ao município de Barrocas. Na atualidade, o colégio citado pertence a outra rede de educação privada, preservando a missão de preparar seus alunos para o ingresso no ensino superior. Estes alunos, de maneira geral, pertencem à parcela dos trabalhadores mais bem remunerados pelo setor da mineração, bem como à classe média e a elite regional, empresários, políticos, servidores públicos, dentre outros.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB, Lei 9.394 de 1996, e da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para o financiamento do ensino fundamental se dá a

expansão do ensino em todos os municípios brasileiros, garantindo amplamente o acesso das massas trabalhadoras à educação pública⁴⁴. Entretanto, a garantia e obrigatoriedade da Educação Básica: dos 4 aos 17 anos só será assegurada, na forma da lei, com a Emenda Constitucional 59, promulgada pelo Congresso Nacional em 11 de novembro de 2009. “Isto significa que a obrigatoriedade se estende da pré-escola ao final do Ensino Médio” (TAGLIAVINI; TAGLIAVINI, 2016, p. 33). Porém, sem garantia do fim dos problemas educacionais que sempre afetaram as crianças e jovens das famílias trabalhadoras do campo.

Fica evidente ante o exposto até aqui que, como ocorre nas sociedades organizadas a partir da divisão entre as classes sociais, no Território do Sisal a educação também possui o seu caráter classista, de modo que para os filhos das famílias trabalhadoras, os de baixa renda, tem-se o incentivo à formação para o trabalho e para a cidadania, com a ampliação da oferta de cursos técnicos profissionalizantes, enquanto que nos segmentos privados se prepara os alunos das classes mais abastadas para o ingresso no ensino superior.

Sucumbidos no atraso intelectual/cultural e socioeconômico, grande parte dos alunos da classe trabalhadora não consegue permanecer por muito tempo na escola, assim, passam a compor os alarmantes índices do analfabetismo e do abandono escolar, comuns na região. São estes os mesmos assistidos pelos diversos programas governamentais de erradicação do analfabetismo no Estado (MOBRAL, AJA Bahia, EJA, Supletivo, TOPA) e que permanecem na mesma situação de pobreza, de atraso e na invisibilidade.

No que se refere aos índices educacionais, na grande maioria dos municípios do Território do Sisal o indicador de analfabetismo chega a ser superior a 30%. Nos municípios de Araci, Monte Santo e Quijingue esse número é de 45.29%, 43.01%, e 41.18% respectivamente. Valente, Serrinha e Candeal apresentam o maior percentual de alfabetizados, 69.9%, 69.3% e 68.8%, respectivamente (BAHIA, 2016, p. 20)⁴⁵.

Conforme a Agência de Notícias do IBGE (2019), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), esses índices refletem as desigualdades regionais históricas que ainda persistem no país, com as taxas mais elevadas de analfabetismo entre as populações do Nordeste (13,9%) e Norte (8%), enquanto no Sudeste os dados demonstram um percentual de apenas 3,5% de pessoas não alfabetizadas. De acordo com o mesmo estudo, embora o quadro

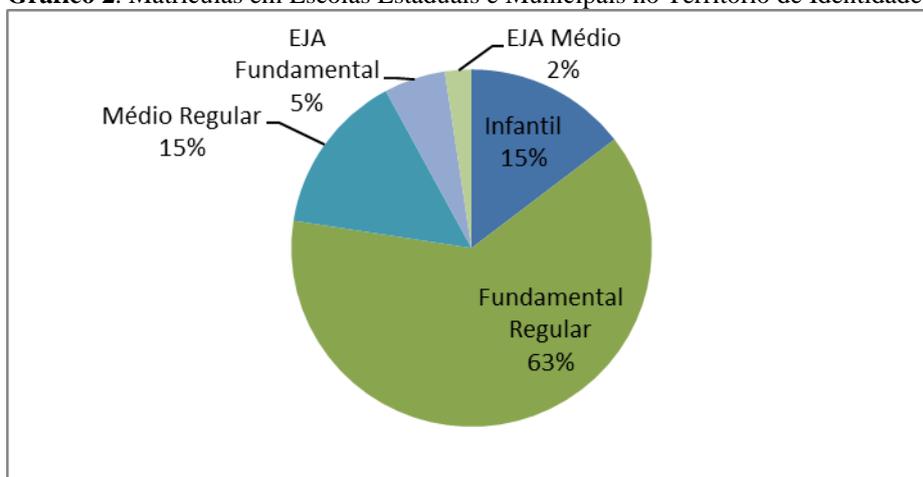
⁴⁴ O FUNDEF – de natureza contábil e de âmbito estadual – reunia automaticamente 15% (60% dos 25% constitucionalmente vinculados à educação)1 de impostos e transferências (ICMS, FPE, FPM, IPI - Exportação e LC 87/96)2 pertencentes a cada Estado e seus respectivos municípios, aos quais retornavam proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas redes de ensino fundamental regular.

⁴⁵ Informação elaborada com base em dados do IBGE 2014.

do analfabetismo no Brasil tenha reduzido nos últimos anos, 52,6% da população com idade de 25 anos ou mais não concluíram a educação escolar básica e obrigatória em 2018, isto é, o Ensino Médio. No Nordeste, o percentual dos que não possuem o Ensino Médio completo é de 61,1%.

Tomando como referência o número de alunos matriculados para o ano letivo de 2015, nas redes de educação municipal e estadual, nos cursos de ensino regular e na modalidade Ensino de Jovens Adultos (EJA), observa-se que, no Território do Sisal, o Ensino Fundamental concentra a maior parte dos alunos matriculados (68% entre Fundamental EJA e Regular), enquanto que no Ensino Médio (Regular e EJA) esse índice sofre uma acentuada redução. Ao todo, as matrículas destinadas à modalidade de Ensino Médio totalizam o percentual de 17% (BAHIA, 2016).

Gráfico 2. Matrículas em Escolas Estaduais e Municipais no Território de Identidade Sisal em 2015.



Fonte: Bahia (2016). Elaborado pela autora.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação (2019)⁴⁶, nos últimos anos o sistema educacional brasileiro tem incluído cada vez mais jovens no Ensino Médio, no entanto, o país ainda está distante da meta⁴⁷. Em 2018, dos 91,5% dos jovens de 15 a 17 anos de idade matriculados nas escolas, apenas 68,7% estavam no Ensino Médio, etapa apropriada da trajetória escolar para esta faixa etária (BRASIL, 2019). O Anuário demonstra que “o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) segue avançando nos Anos Iniciais do Ensino

⁴⁶ Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf, Acesso em: 20 abr 2020.

⁴⁷ Meta do PNE para o Ensino Médio: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.

Fundamental, com ritmo mais lento nos Anos Finais. No Ensino Médio, o cenário é de estagnação” (BRASIL, 2019, p. 12).

Assim, o número dos jovens que conseguem concluir o Ensino Médio na idade estabelecida (19 anos de idade) é de apenas 64%. Como se não bastasse, 1,6 milhão de jovens de 15 a 17 anos estão fora da escola. “Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2011), do IBGE, muitos abandonaram a escola, 15,1% não estudam e 25,5% ainda permanecem no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2013, p. 30)⁴⁸.

No Estado da Bahia o percentual dos que conseguem concluir o Ensino Médio dentro da faixa etária ideal é de apenas 43,3%, enquanto em São Paulo essa proporção é de 78,3% (BRASIL, 2019, p. 36)⁴⁹. Na avaliação feita pelo MEC/ no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), referente ao ano 2017, o Ensino Médio do Estado da Bahia ficou em último lugar no país. De acordo com estes dados, a Bahia ficou com 3,0 pontos no Ensino Médio, 1,3 abaixo da meta para o ano que era de 4,3. Além disso, a nota foi um décimo menor que a do último levantamento feito em 2015, quando o estado ficou com 3,1 pontos. Os motivos apontados pelo estudo do MEC para a baixa na classificação foram abandono, atraso e notas baixas em avaliações, durante 2017.

Tabela 4. Taxa de rendimento do Ensino Médio - Região Nordeste - ano 2018.

Estado	Reprovação	Abandono	Aprovação
Alagoas	8,6%	8,20%	83,20%
Bahia	16,40%	9,20%	74,40%
Ceará	4,80%	4,60%	90,60%
Maranhão	8,70%	6,70%	84,60%
Pernambuco	4,8%	1,10%	94,10%
Piauí	8,80%	8,90%	82,30%
Paraíba	10,20%	9,50%	80,40%
Rio Grande do Norte	15,80%	8,80%	75,30%
Sergipe	10,90%	8,50%	80,60%

⁴⁸ Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496112>. Acesso em: 21 abr 2020.

⁴⁹ *Op.cit*

Fonte: Qedu 2018, elaborado pela autora.

No Território do Sisal, com base em dados do IBGE 2010, disponível no Atlas do Desenvolvimento Humano Brasil, o índice dos que possuem Ensino Médio completo não supera o percentual dos 26%. Os municípios com melhores indicadores são Ichu 26,3%, Serrinha 24,3 e Valente com 21,7%. Monte Santo, Lamarão e Quijingue, apresentam os piores resultados com 6%, 8,2% e 9%, respectivamente. Na área do ensino superior, os índices dos que possuem a referida qualificação não ultrapassam o percentual de 4,7%. Assim demonstra a tabela abaixo.

Tabela 5. Escolaridade da população de 25 anos ou mais 2000-2010, no Território do Sisal (Ensino Médio e Superior).

Municípios	Médio completo % - ano 2000	Médio Completo % - ano 2010	Superior completo % - ano 2000	Superior Completo % - ano 2010
Araci	7	11,5	0	2,05
Barrocas	7	16,4	0	2,7
Biritinga	6,4	11,7	0	1,4
Candeal	10,3	18	0	1,2
Cansanção	4,4	11,3	0	2,5
C. do Coité	7,7	17,2	1	3
Ichu	14,5	26,3	0	2,1
Itiúba	5	10,1	0	1,1
Lamarão	4,1	8,2	0	0,9
Monte Santo	3	6	0	1,6
Nordestina	4	9,9	0	2,8
Queimadas	6	11,3	0	2,7
Quijingue	3	9	0	1,6
Retirolândia	9	20,1	0,5	1,8
Santaluz	9,6	15,3	1	2,1
São Domingos	9	20,4	0	4
Serrinha	15	24,3	1	3,1

Teofilândia	8,3	12,5	1	3,2
Tucano	7,1	12,7	0,5	2,3
Valente	10,3	21,7	1,4	4,7

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano Brasil, elaborado pela autora em fevereiro de 2020

Deste modo, a educação da classe trabalhadora do Sisal será o resultado de lutas e conquistas, ora individuais, ora coletivas; não sendo, como para a classe hegemônica, algo garantido, assegurado plenamente.

A partir dos últimos anos, nos governos de Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016), este público oriundo das massas trabalhadoras passa a ser timidamente inserido no ensino superior e, em maior quantidade, no crescente universo do Ensino Médio Técnico e Profissionalizante, ofertado tanto pelas redes públicas estadual e federal como pela rede privada de ensino. No âmbito do ensino superior, registra-se a inserção dos filhos dos trabalhadores do campo em alguns cursos de graduação e de pós-graduação (especialização e mestrado), motivados pela política de cotas e ações afirmativas, bem como pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Ressalta-se que, com a LDB-96, ainda que precarizado, o acesso à educação de forma indiscriminada aos filhos dos trabalhadores inaugura uma nova etapa da educação pública no Território do Sisal. No que concerne às escolas do campo, este feito trouxe novas perspectivas, mas também novos desafios.

Dentre as inúmeras dificuldades dessas escolas – infraestrutura, merenda, professores leigos, livros, recurso didático e pedagógico, laboratórios, dentre outros – o problema da descontextualização do ensino oferecido aos camponeses passou a ser identificado pelas organizações sociais do campo como um dos desafios mais importantes da atualidade. É nesse contexto que se insere a proposta político pedagógica da Escola Família Agrícola de Monte Santo (EFASE), em 1998, e o Curso de Educação Técnica Profissional em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, desenvolvido através da Pedagogia da Alternância. Conforme será abordado no capítulo seguinte, esta se trata de uma proposta que tem por iniciativa dos movimentos sociais do campo, preocupados em oferecer uma educação contextualizada às crianças e jovens das famílias agricultoras/camponesas, habitantes do semiárido baiano.

5 EFASE: ORIGEM HISTÓRICA, PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E DIDÁTICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto histórico que surge a EFASE, buscando conhecer e compreender as perspectivas teórico-filosóficas que dão respaldo à organização do trabalho didático-pedagógico na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral, por alternância (Curso Técnico em Agropecuária), ofertado pela Escola.

Partindo de uma perspectiva crítica, o capítulo tem a pretensão de servir de bases para as análises dos desafios postos à educação dos trabalhadores do campo, desde o Ensino Médio Técnico Profissional, tendo em vista à formação do novo homem culto e revolucionário, para além do que propõe as pedagogias pós-modernas de formação para uma sociabilidade adaptativa, na ótica do mercado.

Entendemos que um projeto contra-hegemônico de educação, na perspectiva da classe trabalhadora, deve levar em consideração o pleno desenvolvimento dos sujeitos, delimitando a sua opção teórica e que tipo de formação humana guiará este processo. Neste sentido, também buscamos compreender as contribuições da relação trabalho e educação para a formação integral dos jovens do campo, considerando os fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos que dão bases à educação no Ensino Médio, de um ponto de vista materialista dialético.

À vista disso, as discussões aqui se respaldam nas categorias: EFASE; metodologias de ensino, Pedagogia da Alternância, trabalho, trabalho como princípio educativo, Ensino Médio e desenvolvimento humano integral.

5.1 ORIGEM HISTÓRICA

A origem das EFAs e da Pedagogia da Alternância, como revela Nosella, esteve sempre ligada à história do homem do campo “e, de certa forma, é também a história da época e dos problemas vividos por ele” (NOSELLA, 2014, p. 45). No caso da EFA de Monte Santo-BA, a sua origem se reporta às mobilizações dos agricultores/camponeses das comunidades rurais de Fundo de Pasto, impulsionadas desde a década de 80 com os trabalhos de base e da educação

popular, desenvolvidos em conjunto com os setores progressistas da Igreja Católica⁵⁰. Essa trajetória tem como marca a luta dos trabalhadores do campo por melhores condições de vida em um contexto de analfabetismo, marginalização e de exclusão social, devido à ausência do Estado na formulação de políticas públicas, além das fortes disputas pela posse da terra envolvendo camponeses e latifundiários.

Como destacado no capítulo anterior, a realidade concreta de Monte Santo-BA o revela como um dos municípios baianos a possuir os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (0,506).

No âmbito da educação, a região é historicamente caracterizada por altas taxas de analfabetismo e pela exclusão dos jovens residentes no campo do sistema de ensino tradicional; o que, na perspectiva de Andrade e Andrade (2012, p. 66), está relacionado a fatores como: “carência de vagas, evasão e repetência escolar”.

Segundo Cerutti (2004), com base em dados do IBGE de 1996, em 1997, período que aconteciam as mobilizações em torno da criação da EFASE, Monte Santo-BA apresentava o percentual de 54% de analfabetos absolutos, entre uma população de 54.286 habitantes. Em 2010 (século XXI), o percentual dos analfabetos no município chegou a 45,3 % de pessoas, entre seus 52.338 habitantes, o que corresponde a uma redução de apenas 9% do analfabetismo, em quase 15 anos. Com relação à conclusão dos estudos básicos obrigatórios entre a população jovem, dados do Atlas do Desenvolvimento Humano de 2010 apontam para um déficit educacional elevado, ainda nos dias atuais. Entre os jovens com idade de 18 a 20 anos que possuem o Ensino Médio completo estão 13,24 %. Entre a população com idade acima de 25 anos, o índice dos que concluíram o Ensino Médio é de, apenas, 6%.

Estudos sobre o nível de escolarização da população rural no Brasil apontam que a quantidade de pessoas analfabetas no campo é muito maior que na cidade. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016), informações do IBGE - Pnad 2001 dão conta de que nesse período (2001), o número médio de anos de estudos da população com idade de 15 anos ou mais, residentes na área rural era de 3,4, sendo que entre os residentes na cidade esse dado era de 7,0. No Nordeste essa taxa se mantinha abaixo da média

⁵⁰ Na História da Igreja Católica no Brasil, reconhece-se como setores progressistas a igreja representada pelos religiosos da Teologia da Libertação: Dom Hélder Câmara, Dom Paulo Evaristo Arns, Dom Pedro Casaldáliga, Dom Aloísio Lorscheider, entre outros –, representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que tiveram papel fundamental no processo de organização das forças democráticas, contribuindo decisivamente para o encerramento do regime de governo ditatorial encabeçado pelos generais a partir do Golpe Militar de 1964.

nacional com 2,6 anos de estudos para os adolescentes e jovens do meio rural e 5,8 para os do meio urbano.

Nesse contexto é que se inserem as lutas dos movimentos sociais do campo por uma nova proposta de educação (a Educação do Campo), com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), organização de grande referência na luta pela terra e pelos direitos dos camponeses no Brasil. Esse período coincide com a mesma época dos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1º mandato 1994-1997 e 2º mandato 1998-2002), um dos principais responsáveis pela implantação do neoliberalismo no Brasil. Esse contexto, como afirmam Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017), ficou marcado por seu caráter antidemocrático e repressor, período que houve um acirramento do processo de luta pela terra em todo o território nacional, a exemplo dos massacres de Corumbiara, no Estado de Rondônia, e de Eldorado dos Carajás, no Estado do Pará. Ressalta-se que este massacre foi resultado da força policial do Estado utilizada contra camponeses do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que reivindicavam o direito à reforma agrária.

As ações do MST, no âmbito da educação, se iniciam na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA), expandindo-se, posteriormente, para o âmbito do ensino superior. Neste sentido, Araújo (2007), Kolling, Cerioli e Caldart (2002), C. Santos (2019), afirmam ser a luta dos trabalhadores sem-terra, juntamente com outros movimentos sociais do campo, fundamental para a conquista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1988⁵¹. Isso porque, através do programa, os trabalhadores do campo possibilitaram o desenvolvimento de uma proposta diferenciada de educação, na esfera federal, pensada a partir dos seus interesses e necessidades. Além de contribuir para a elevação do nível de escolaridade das populações camponesas, historicamente marginalizadas do direito à educação.

O movimento em defesa da Educação do Campo no Brasil tem como marco importante o Primeiro Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (I Enera), promovido pelo MST (Brasília/DF, 1997), com apoio da Universidade de Brasília (UnB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da Fundação das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO). “A partir daí nasce a Articulação por uma Educação Básica do Campo, que mais tarde viria a se chamar Articulação

⁵¹ De acordo com Santos C. (2019, p. 503), o PRONERA, instituído no ano de 1998 por meio da Portaria MEPP n.º 10, de 16 de abril de 1998 no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), originou-se como resultado de um amplo processo de mobilização de massa dos trabalhadores rurais sem terra apoiados por um conjunto significativo de apoiadores como o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundação das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (SANTOS, 2012).

Por uma Educação do Campo” (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 50). Destaca-se que, nessa articulação houve o envolvimento, entre outras entidades, da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR).

Em declaração feita na I Conferência de 2002, pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, afirma-se que “os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano [...] bem como de viver e de organizar a família... o trabalho e a educação”. Assim, tal movimento encarrega-se de defender uma educação própria, específica para os alunos do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 11), distinta da tradicional educação ofertada às pessoas que vivem e trabalham no meio rural, considerada uma extensão da educação urbana.

Do ponto de vista dos idealizadores da Educação do Campo, a educação tradicional rural influencia negativamente as novas gerações do campo, contribuindo para uma perda de suas raízes, de sua identidade, desfavorecendo, deste modo, um projeto futuro de permanência deste público no meio rural. Frente a essa preocupação, defende-se “uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 13).

Santos, Paludo e Oliveira (2010, p. 59), também se somam na defesa da Educação do Campo e afirmam ser esta proposta um “contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada Educação Rural ou educação para o meio rural no Brasil”. Nesta perspectiva, a proposta da Educação do Campo nasce sustentada na trajetória da Educação Popular de Paulo Freire, de uma educação como prática libertadora e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo.

Uma questão de muita importância para a educação no/do campo foi a elaboração, em 2001, e aprovação, em 2002, da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), ainda no Governo FHC. Desde então, tais Diretrizes passam a ser utilizadas como referência para as escolas ligadas aos movimentos sociais do campo, e em outras escolas do campo ligadas às Secretarias Municipais de Educação, estas com grandes limitações, influenciando, também, a concepção de educação das Escolas Familiares Agrícolas e das Casas Familiares Rurais⁵².

⁵² Convém salientar que a Educação do Campo se configura como uma política conquistada na correlação de forças dos movimentos sociais no âmbito dos governos de FHC e dos governos de esquerda do Partido dos Trabalhadores - PT (2003 -2016), alcançando maiores resultados durante os governos petistas. No entanto, com a

Enquanto “um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional de educação para os povos do campo” (BOBO; BOGO, 2019, p. 106), essas diretrizes criaram dispositivos importantes para a execução da política de ensino no meio rural, dentre estes a possibilidade de adequação do currículo e do calendário escolar conforme as diferentes realidades locais/regionais das escolas, em todo o território nacional.

Constata-se que no período da criação da EFASE (1995-1997), em Monte Santo-BA quase não havia escolas no campo que oferecessem o Ensino Fundamental II, muito menos o Ensino Médio. Isso em um município que tinha aproximadamente 80% da sua população vivendo em área rural. Nessa circunstância, os alunos residentes no campo necessitavam deslocar-se para as escolas situadas na sede do município, estas que também eram poucas e não possuíam estrutura para atender à demanda de vagas.

Conforme ressalta Maia (2019), a questão do acesso à educação para os habitantes do meio rural no Brasil é um problema histórico ainda não superado.

A educação, como direito humano fundamental, está assegurada pelo Estado brasileiro, que a reconhece como direito social e direito público subjetivo na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), sendo esta a Constituição Brasileira promulgada para restabelecer a democracia brasileira, após período de ditadura civil-militar e a que apresentou maior garantia quanto à educação se comparada às constituições de períodos históricos anteriores. (MAIA, 2019, p. 12).

Entretanto, apesar da relevância do reconhecimento do direito legal/constitucional à educação, isto, por si, não garante que todos os brasileiros acessarão este direito, uma vez que a classe trabalhadora brasileira, historicamente, teve seu direito à educação negado. Neste sentido, Maia (2019, p. 15) enfatiza:

Para que as políticas públicas sejam previstas e implementadas, há necessidade de luta pelo direito e, para a classe trabalhadora, o direito é sempre objeto de disputa, de luta e somente passa a ser concretizado nessa condição, de exigência de efetivação nas contradições do sistema capitalista, sendo certo que em momentos históricos mais democráticos é que há ganhos para a classe trabalhadora no sentido de concretizar seus direitos sociais e nos menos democráticos, como o que estamos vivenciando desde o golpe de 2016, até o presente ano de 2019, há grandes retrocessos nos direitos conquistados.

Mediante a ausência do Estado brasileiro na garantia do direito fundamental à educação, como assevera a Constituição Federal de 1988 (Capítulo III, Seção I, artigo 205 e artigo 208),

tomada de posse do representante da extrema direita à presidência da República em 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão criado em 2004 para coordenar e elaborar as políticas educacionais para o campo, junto ao MEC, é extinta (Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019). Para Bogo e Bogo (2019, p. 104), isso ocorre porque “a construção da formação humana, numa perspectiva emancipatória, que os movimentos populares do campo defendem, é diferente daquela perseguida pelo governo do Brasil”.

os trabalhadores do campo de Monte Santo-BA decidem por assumir a tarefa de construir a sua própria escola e manter a educação escolar dos seus filhos. As discussões para criação da EFASE aconteceram entre 1995 e 1997, culminando com a inauguração das primeiras aulas em 1998⁵³.

A EFASE está localizada na zona rural de Monte Santo-BA, dentro da comunidade de Fundo de Pasto Lagoa do Pimentel, área de uso coletivo dos camponeses, distante 20 km da sede do município de Monte Santo e 352 km de Salvador, capital do Estado da Bahia, ficando ao Norte do Estado, tendo os municípios de Andorinha, Cansanção, Canudos, Euclides da Cunha, Itiúba e Uauá como limites intermunicipais (SESI, 2011).

Os Fundos de Pastos, como mencionado no capítulo anterior, são áreas de uso comunal (uso comunitário, sem marcação de cercas), formadas por terras devolutas “que se institui a partir de uma política de ocupação colonial, o regime de sesmarias” (MARQUES, 2016. p. 359).

De acordo com Santos C. (2010, p. 80):

[...] o fundo de pasto constitui-se enquanto um modo de vida camponês baseado em uma economia doméstica, cujo “padrão tecnológico” está fundamentado na utilização de técnicas e instrumentos rudimentares de trabalho. Os camponeses têm como valores basilares a família, a terra e o trabalho e utilizam-se de uma incipiente agricultura e de atividades extrativas voltadas ao autoconsumo e, principalmente, utilizam-se da prática do pastoreio extensivo, compartilhado de caprinos e ovinos, em terras de uso comum, de grandes extensões, localizadas no semiárido baiano, como mecanismo estratégico de reprodução social do grupo.

Na atualidade, parte das comunidades de Fundo de Pasto do semiárido baiano (e de Monte Santo), encontra-se devidamente regularizada e reconhecida pelo Governo do Estado como áreas de uso coletivo das famílias camponesas, enquanto outras áreas estão em disputa judicial, por envolver interesses políticos e econômicos em favor do latifúndio, do Estado e de segmentos empresariais capitalistas, como é o caso das mineradoras. Essas disputas, segundo Marques (2016), são resultado das repercussões espaciais do capital, da sua internacionalização e interdependência global, alargadas ao longo do século XX por todo o globo. Assim sendo, “o semiárido brasileiro apresenta uma complexidade de capitais que se territorializam de distintos modos, gerando também diferentes formas de conflitos pelo uso da terra” (MARQUES, 2016, p. 348).

⁵³ Os trabalhos de base para criação da escola tiveram a contribuição direta das instâncias progressistas católicas: Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Pastoral da Juventude Rural (PJR). Além de contar com o apoio de entidades e organizações representantes dos trabalhadores do campo: sindicatos, movimentos de luta pela reforma agrária e associações comunitárias.

Vale destacar que, do ponto de vista dialético, os Fundos de Pastos são constituídos como parte da dinâmica das relações sociais de produção e das estruturas sociais que definem as formas e as funções do uso da terra (ALCANTARA; GERMANI, 2009). Partindo dessa ideia, e com base nas evidências de Marx e Engels (2007, p. 87), se entende que “o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir”. Desta maneira, o que os indivíduos são, coincide com a sua forma de produção, ou seja, com o que produzem como também com a forma como produzem. Isto é, o que os indivíduos são depende muito das condições materiais de sua produção e o modo pelo qual os seres humanos produzem expressa uma forma determinada por meio da qual os mesmos exteriorizam suas reais condições de vida.

Nessa perspectiva, ainda que o espaço da vida rural dos camponeses se constitua, aparentemente, por certa autonomia dos sujeitos que ali atuam – seja em forma de associação, de grupos solidários de produção ou por meio da instituição escolar – e estejam imbuídos de princípios e valores próprios de uma vida comunitária, as suas relações não estarão livres das determinações estruturais da sociedade em que está inserida, a sociedade capitalista.

Com referência à proposta de educação e de ensino defendida pela EFASE, os autores Cavalcanti (2007), D. Santos (2008), J. Andrade (2016) e Fazio (2019) mencionam que a gênese desta escola se consubstancia como um projeto de educação hegemônico, na perspectiva da hegemonia dos trabalhadores do campo. O referido projeto, em sua origem, se relaciona à luta dos camponeses pela permanência na terra, mas, também, por outros direitos humanos fundamentais como à água e à educação.

No tocante ao direito à educação, a reivindicação inicial dos camponeses diz respeito à uma proposta de educação que comungasse com as especificidades dos sujeitos do campo, o que se denomina por “educação contextualizada”. Portanto, a decisão de criar uma escola no campo, naquele contexto, passava pela ideia de favorecer a permanência dos jovens em suas comunidades, já que, segundo Andrade J. (2016), a concentração da terra e a ausência de educação contextualizada atuavam como principal fator de migração dos jovens para os grandes centros urbanos, com o destino mais comum à Capital São Paulo.

Havia à época uma insatisfação entre os agricultores camponeses, que mesmo possuindo baixo grau de escolarização, ou não sendo alfabetizados, refutavam as propostas e programas oficiais de educação, por entenderem que não passavam de propostas alienadoras, portadoras de um ideal de educação urbanocêntrica. Como afirma D. Santos (2008, p. 15) “esta população não se vê contemplada em seus projetos, não se reconhece neles e nem compreende a sua função”.

Neste sentido, Andrade J, pontua que a educação tradicional oferecida nas escolas do campo do município de Monte Santo-BA agia em desfavor do pleno desenvolvimento dos sujeitos do campo e da sua permanência no meio rural. Neste rol estão as propostas curriculares tradicionais de educação direcionadas às crianças e aos jovens (escola para aprender ler, escrever e resolver as quatro operações de conta); além dos programas de alfabetização de jovens e adultos, como o “Alfabetização Solidária”⁵⁴ e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Todos estes programas eram amplamente criticados por possuírem caráter autoritário, antidemocrático, uma vez que as suas construções pelo governo brasileiro se davam sem consulta e sem a participação dos movimentos de representação dos trabalhadores. Ademais, na prática, tais programas demonstraram-se incapazes de solucionar o problema do analfabetismo no campo.

Sobre o Programa de Alfabetização Solidária, esta experiência foi realizada nas comunidades rurais de Monte Santo-BA pela ONG Programa Alfabetização Solidária, sob os cuidados da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, *Campi Frederico Westphalen/RS*, entre os anos 1997 e 2003 (CERUTTI, 2004). Este programa, criado em 1996, através do Conselho Comunidade Solidária, presidido pela então Primeira-Dama Ruth Cardoso, esteve vinculado à Casa Civil da Presidência da República, que na época estava sob o comando do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Barreyro (2010, p. 188), nesse contexto de pós-reforma de Estado, consolidado nos Estados latino-americanos, na década de 1990, “os compromissos internacionais levaram à necessidade de criar ações que atendessem à reversão das cifras alarmantes do país, quanto ao analfabetismo”. Logo, o Programa de Alfabetização Solidária formava parte das políticas sociais compensatórias adotadas por FHC, com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo, focalizando nos jovens de 12 a 18 anos, dos municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%, localizados nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil. Com efeito, o financiamento do Programa Alfabetização Solidária constituiu-se de fundos públicos e fundos privados com maior participação dos setores privados. Com este fim, argumenta Barreyro (2010, p. 180):

[...] a Comunidade Solidária concentrou as atividades que culminaram na sanção da Lei 9790/99 que criou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), visando incluir, dentro do público, as organizações que se dedicam ao desenvolvimento humano e social sustentável, à promoção da assistência social, à

⁵⁴ CERUTTI, 2004.

cultura, à educação gratuita, à conservação do patrimônio, à saúde gratuita, à segurança alimentar e nutricional, à defesa do meio ambiente, à promoção do voluntariado, ao combate à pobreza, à promoção de direitos, aos estudos e pesquisas (art.3º), ou seja, as Organizações não Governamentais (ONGs). A nova lei estabelecia, também, o Termo de Parceria, instrumento mediante o qual o Poder Público é facultado a repassar recursos para a implementação das políticas públicas. Destaca-se, no artigo 2º da Lei, a exclusão de entidades como movimentos sociais e cooperativas, da qualificação de Organizações da Sociedade Civil e, portanto, da execução de tarefas de serviço público, evidenciando a concepção de sociedade civil que, para a Comunidade Solidária, parece se limitar às ONGs.

Para o autor, com o dispositivo da participação financeira do setor privado, o Programa Alfabetização Solidária converteu o direito à educação, garantido na Constituição Federal de 1988, em um ato filantrópico, o que foi, na realidade, um ensaio para a terceirização das políticas sociais. Outro aspecto negativo destacado acerca do Programa é a lógica do baixo custo na execução das ações, permitindo, neste sentido, a contratação de professores leigos (sem formação completa do curso de magistério) para o trabalho de alfabetização.

Quanto ao MOBRAL⁵⁵, segundo relatos feitos por Fazio, os trabalhadores das organizações sociais do campo de Monte Santo-BA também o rejeitavam por ser uma proposta limitada de educação e por não contemplar a realidade do meio rural, em uma dimensão sociotransformadora. Por isso, adota-se a proposta de educação popular para a alfabetização de pessoas jovens e adultas das comunidades rurais, orientada a partir do método do educador Paulo Freire, através dos círculos de cultura. Desta maneira, Fazio (2019, p. 69), afirma que o método de Paulo Freire permitiu “experimentar uma educação diversa daquela da escolarização pública, ensaiando um trabalho prévio daquilo que se concretizaria posteriormente na EFASE”.

Como fora relatado anteriormente, o trabalho de criação da EFASE foi antecedido pelas mobilizações da Igreja Católica, através das CEBs, junto às famílias das comunidades camponesas de Fundo de Pasto. Isso, segundo Andrade e Andrade (2012, p. 66) “contribuiu para que entre os anos de 1995 e 1997, fosse formada a Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão (AREFASE), que mais tarde se tornaria a entidade mantenedora e representação jurídica da EFASE”. Nesse intervalo de dois anos, a AREFASE elaboraria os princípios básicos para a educação em alternância, considerando a experiência de outras Escolas da Família Agrícola, com as escolas integrantes do Movimento de Educação Promocional do

⁵⁵ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que durou de 1967 a 1985, foi criado pelo Regime Militar e dizia utilizar o “Método Paulo Freire”. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarioserbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>. Acesso: 3 mar 2021.

Espírito Santo (MEPES), onde foram treinados os seus primeiros monitores/professores⁵⁶. Este tratou-se de um período de mobilização das comunidades e de preparação do quadro de monitores. Posteriormente, em 1988, a associação AREFASE “decide fundar a EFASE e iniciar as atividades pedagógicas numa sede improvisada, cedida pela comunidade de Lagoa do Saco” (ANDRADE; ANDRADE, 2012, p. 66).

A implantação da EFASE, enquanto uma proposta de escola orgânica da classe trabalhadora do campo se origina da compreensão de que, assim como a concentração da terra, a concentração do saber também impede o desenvolvimento socioterritorial no semiárido e, conseqüentemente, contribuiu para o êxodo rural. Com efeito, ao iniciar suas atividades em 1998, a EFASE estabelece como sua principal finalidade “formar filhos de agricultores como técnicos agrícolas com capacidade de contribuir com as comunidades no campo da produção e da organização política” (G. ANDRADE, 2012, p. 7). Conforme consta no Estatuto da ACOTERRA (2017), com a implantação do Curso Técnico em Agropecuária a escola assume o compromisso de capacitar filhos e filhas de agricultores para trabalharem a realidade das comunidades rurais, desde uma perspectiva fundamentada nos princípios da participação e da agroecologia⁵⁷.

Os trabalhos que abordam a experiência da EFASE, Cavalcanti (2007), Santos D. (2008), Andrade J. (2016) e Fazio (2019), partem do pressuposto de que o êxodo rural, realidade histórica do município de Monte Santo-BA, possui uma relação direta com os modelos tradicionais de ensino aplicados nas escolas públicas do meio rural, por isso, faz-se a defesa da importância de uma educação diferenciada, de qualidade para os camponeses, através da qual se possa assegurar a permanência dos jovens junto às comunidades rurais.

⁵⁶ Segundo Nosella (2014), monitor é a nomenclatura equivalente a professor, comumente utilizada nas EFAs, cujo termo tem origem nas *Maisons Familiales* francesas. Esses monitores eram agricultores que tinham completado os estudos primários ou que possuíam algum curso feito por correspondência. Neste trabalho, utilizaremos o termo monitor por ser esta a denominação atribuída aos profissionais da educação que trabalham nas EFASE. De acordo com Andrade J. (2016, p. 100), “por se tratar de uma escola em regime de internato a denominação se justifica pelo necessário acompanhamento diário dos alunos na EFA, desde o momento em que acordam até a hora que vão dormir”, tarefa que está para além das atribuições convencionais dos professores.

⁵⁷ Segundo Araújo G. (2019), com base em Gubur e Toná (2012), a agroecologia trata-se da valorização de um conjunto de conhecimentos sistematizados, técnicas e saberes dos povos camponeses, das comunidades tradicionais, que agrega princípios ecológicos e valores culturais de práticas agrícolas tradicionais que, com o avanço da capitalização e tecnificação da agricultura, foram sendo “desecologizadas e desculturalizadas” (LEFF, 2002). Somente a partir de 1989 é que o termo agroecologia começou a ser utilizado no Brasil, em consequência da publicação do livro *Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa* de Miguel Altieri. Desde então, a agroecologia enquanto “o cuidado e defesa da vida” (Gubur; Toná, 2012, p. 66) passou a ser adotada pelos movimentos sociais do campo ligados à Via Campesina, e pelo movimento Por uma Educação do Campo, como uma ferramenta estratégica nos processos educativos/organizativos dos camponeses, tanto no âmbito da educação popular como em forma de disciplina escolar, nos diversos cursos da Educação do Campo.

Na definição de Andrade J. (2016, p. 101), educação de qualidade

[...] é a educação contextualizada que articula escola e vida como uma totalidade, inseparáveis como as duas faces da mesma moeda. Ou seja, estamos falando de uma pedagogia que se debruça sobre o contexto social, político, cultural, econômico e ambiental do aluno, problematizando-o, dialogando com outras realidades e propondo intervenções nessa mesma realidade como fora proposto por Paulo Freire, ou seja, ação-reflexão-ação.

Essa discussão também foi evidenciada por Diana Anunciação Santos (2008), no trabalho intitulado *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*. O filtro de análise utilizado tem base nas perspectivas teórico-sociológicas da educação, necessariamente de Durkheim e Bourdieu. Neste trabalho a autora classifica a EFASE como sendo “um dos vários modelos de Educação do Campo e para o campo, muito complexo em suas relações” (SANTOS D., 2008, p. 14). Na percepção de Santos D. (2008, p. 22):

Estes novos modelos de Educação do Campo e para o campo - no caso específico [...] da Escola Família Agrícola do Sertão - estão intrinsecamente ligados ao *modus vivendi* do meio rural. Os jovens agricultores, seu público-alvo, recebe uma formação que transcende os ensinamentos essenciais da formação de um(a) técnico(a) agrícola, embasada na relação social e ambiental de sua região, com objetivos de favorecer a permanência destes em sua comunidade local.

Além de enfatizar esses aspectos, a pesquisadora faz uma crítica contundente ao currículo escolar básico das escolas do campo, por possuir a mesma base comum a que se aplica às escolas do meio urbano. A crítica, neste sentido, se resume a compreensão que:

A prática pedagógica tradicional utiliza os ideais de igualdade e universalidade como uma camuflagem que serve de justificativa à diferença frente às desigualdades concretas atreladas ao sistema educativo, que privilegia aqueles que são detentores de um capital cultural e de um *hetos* herdados, a priori, de seu meio familiar e que são exigidos de acordo com os padrões culturais da escola (SANTOS D, 2008, p. 69).

Sobre essa questão, Arroyo (2011), um dos principais expoentes da Educação do Campo no Brasil, no livro *Currículo, território em disputa*, vai afirmar a importância de se fazer a defesa de um currículo mais flexível, menos fechado para a Educação Básica, adaptado às diferentes realidades dos sujeitos da educação e, por isso, um currículo mais aberto. O uso do termo “currículo fechado” subentende aquele que preserva os conhecimentos tradicionais, considerados distantes da realidade vivida pelos alunos, denominados pelo autor de conhecimentos superados, passados de data, de validade.

Frigotto (2012, p. 27), ao discutir a relação trabalho e educação na práxis educativa da classe trabalhadora e a importância do acesso da classe ao saber sistematizado historicamente

acumulado, destaca o fato de que este saber se produz dentro das relações sociais determinadas, dos interesses dominantes e, assim sendo, não se trata de um saber neutro. Por outro lado, a ênfase, segundo o autor, no saber que vem do povo, das classes populares como legítimo verdadeiro é, também, um equívoco, apesar disso, não se deve “negar ou ignorar que a classe trabalhadora, embora impedida historicamente, pelos mais diferentes mecanismos materiais e ideológicos, de ter acesso aos graus mais elevados do conhecimento elaborado (científico), possua saber e conhecimento (FRIGOTTO, 2012, p. 28).

Entretanto, segundo o autor, a afirmação de que existe um saber próprio, intrínseco ao trabalhador, enquanto classe, não significa que seja este um saber suficiente que dê conta da compreensão da realidade social em sua totalidade. Assim, a luta contra a hegemonia burguesa implica, essencialmente, na crítica radical ao saber dominante, porém articulada com a defesa do acesso ao conhecimento histórico a todos os trabalhadores, na perspectiva da sua emancipação.

A respeito do anterior, Bezerra Neto (2016) salienta que a defesa de um projeto de educação específico para o meio rural no Brasil é antiga, podendo ser observado desde o século passado, por volta de 1930, e afirma ser vasto o campo da produção de textos e debates elaborados acerca deste tema. Para o autor, a luta por uma Educação do Campo, no campo (lugar de residência das famílias camponesas) é uma preocupação presente ainda nas propostas do movimento ruralista⁵⁸ e segue em discussão até os dias atuais, com o movimento Por Uma Educação no Campo.

Constata-se que o desejo de criar uma escola distinta da escola tradicional já existia entre os camponeses de Monte Santo-BA e se fortaleceu com as contribuições do Engenheiro Agrônomo Nelson Lopes, uma das principais referências na luta pela construção da EFASE. Formado pela Universidade de São Paulo - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Nelson chegou a Monte Santo-BA em 1988, no intuito de atuar em trabalhos de assessoria

⁵⁸ O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse *habitat*, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo. Essas propostas surgiram em um momento que o Brasil passava por grandes transformações nos planos econômico e político. Em uma conjuntura marcada por mais uma crise cíclica do capitalismo, o início da década de 1930 foi caracterizado, no Brasil, por dificuldades econômicas e prejuízos para os proprietários de terras, produtores de gêneros agrícolas voltados para a exportação e, em especial, para a oligarquia cafeeira, sofrendo conseqüente enfraquecimento político. Naquelas circunstâncias, os setores mais conservadores, mesmo divididos, temendo a rearticulação de movimentos que propusessem mudanças radicais na política e na economia, tomaram a iniciativa de depor o presidente Washington Luís (1926-1930) e conduziram Getúlio Vargas ao governo central, embora ele tivesse sido derrotado nas eleições presidenciais pelo paulista Júlio Prestes (BEZERRA NETO, 2016, p. 18).

técnica para os pequenos agricultores, através de projetos vinculados à Igreja Católica. Nessa ocasião, o agrônomo trazia um importante conhecimento a respeito das lutas desenvolvidas pelos trabalhadores do campo, no Estado do Maranhão, o que irá contribuir sobremaneira nos trabalhos de criação da EFASE. Neste sentido, a experiência de educação por alternância da Escola Luiz Gonzaga, conhecida por Nelson, no Estado do Maranhão, serviria de referência às discussões sobre a possibilidade de se criar uma EFA no semiárido baiano. Como afirma Fazio (2019, p. 72):

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 têm seus primeiros contatos com a experiência das escolas famílias agrícolas (EFAs), em São Luiz Gonzaga, na porção central do Maranhão, médio Mearim, entre 1991 e 1992. Local de intensos conflitos fundiários [...] esse tratava-se de um trabalho organizado a partir de 1989 pelo movimento Animação Comunitária de Educação e Saúde, apoiado por franciscanos, e Associação em Áreas de Assentamentos do Estado do Maranhão, congregando os trabalhadores rurais e as quebradeiras de coco-babaçu daquela região.

Nos argumentos do Agrônomo Nelson⁵⁹, membro da EFASE desde a sua fundação, justifica-se a proposta do desenvolvimento da escola dentro de uma perspectiva italiana, justamente pelo motivo da tradição dos padres que vieram para o Brasil e trouxeram a história da EFA no modelo italiano.

Quanto à sua forma de organização e capilaridade social, a EFASE integra-se à rede de organizações: REFAISA-Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas no Semiárido (sócia fundadora); CMDRS - Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável; Conselho Territorial - Território do Sisal; RESAB-Rede de Educadores do Semiárido Baiano; Fórum Estadual de Educação no Campo; e Articulação Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural.

Quanto à sua representação legal, esta possui como entidade proponente a Associação Comunitária Terra Sertaneja (ACOTERRA), que a representa em todas as esferas públicas ou privadas. Trata-se de uma organização com estatuto próprio, através da qual são tomadas as decisões democraticamente em assembleias gerais realizadas semestralmente. Através da ACOTERRA (associação mantenedora) a EFASE viabiliza toda a sua ação político-pedagógica, mobilizando comunidades, pais, parceiros nacionais e internacionais, favorecendo, assim, o desenvolvimento e manutenção das atividades, no âmbito pedagógico interno e externo.

⁵⁹ Informação disponível em Fazio (2019).

A Associação é formada e dirigida por agricultores dos municípios onde a Escola atua, contemplando não só os que compõem o Território do Sisal, mas outros cinco (5) dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia, que estão na sua área de abrangência: Velho Chico, Piemonte Norte do Itapicuru, Sertão do São Francisco, Bacia do Jacuípe, Semiárido Nordeste II⁶⁰. Os agricultores associados são pessoas envolvidas com a luta por uma educação voltada para a realidade do campo, possuindo como “princípio a agroecologia, a convivência com o semiárido e a busca de um processo educativo que liberte o homem” (ESTATUTO DA ACOTERRA, 2017, s.p.).

A materialização da prática pedagógica da EFASE se dá pelo método da alternância, uma forma peculiar de ensino-aprendizagem comum às EFAs e CEFAS. Logo, o processo ensino-aprendizagem dos alunos está ancorado nos três pilares básicos da alternância: “Comunidade-Família-Escola”.

Ao iniciar seus trabalhos, em 1988, a EFASE oferecia apenas o Ensino Fundamental de 5º a 8º série. Em geral, as turmas eram formadas por alunos com defasagem idade-série (os chamados “meninos velhos”, em outras palavras, jovens com idade considerada avançada para ainda estarem no ensino fundamental)⁶¹. Em 2005 se inicia a experiência do Ensino Médio e Profissionalizante, sendo inaugurado, por sua vez, o Curso de Nível Médio Profissionalizante em Técnico em Agropecuária - Integral em Alternância, autorização CEE 521482 / 2005 (PPP, 2017)⁶². Conforme disposto no Projeto Político Pedagógico (PPP), de 2017, Art. 34, o Ensino Médio (1º, 2º, 3º e 4º ano), acontece em concomitância com o curso Profissional - Habilitação em Agropecuária.

No âmbito legal, o modelo educativo adotado pela EFASE para o Ensino Médio Técnico Profissional está de acordo com a legislação educacional em vigor no Brasil, Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, art. 39, cuja experiência vincula-se às discussões teóricas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade integrada e de tempo integral. Esta forma de educação é resultado dos Decretos nº 5.154/04, do ex-presidente Lula, que revogou o Decreto

⁶⁰ Para mais informações sobre os Territórios de Identidade do Estado da Bahia consultar: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 5 out 2020.

⁶¹ A propósito, Machado e Vendramini (2013) evidenciam que no meio rural está concentrada a maior taxa de distorção idade-série, com 41,4% até a quarta série (Fundamental I), 56% de quinta a oitava série (Fundamental II) e no Ensino Médio (15 a 17 anos) são 59,1%.

⁶² Além de atender aos anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), e o Ensino Médio Profissionalizante, a EFASE tem ofertado o Curso Superior em Tecnólogo em Agroecologia, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no período de 2016 a 2019.

anterior nº 2.208/97, da Era FHC. Na atualidade, as recomendações a serem seguidas são as apresentadas pela Lei n. 13.415/2017, lei de reforma do novo Ensino Médio brasileiro, aprovada pelo Governo de Michel Temer, no pós-*impeachment* de 2016 e continuada pelo Governo Bolsonaro. Ponto que será discutido no tópico a seguir.

5.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EFASE PARA O ENSINO MÉDIO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Conforme temos mencionado ao longo deste estudo, no momento da sua criação, a EFASE se materializa como uma resposta imediata das famílias camponesas às precárias condições humanas e materiais vividas no campo, sendo vista enquanto uma modalidade possível aos embates da classe trabalhadora e uma resposta particularmente ao êxodo rural. Neste trajeto, como parte do seu posicionamento político, assume duas metas fundamentais: a promoção integral do homem e da mulher e o desenvolvimento rural⁶³.

Ao assumir esse compromisso, a EFASE entende que:

O que está em questão é um projeto de educação que tem um compromisso com a promoção do ser humano, um projeto comprometido com o desenvolvimento. A ideologia que fundamenta que orienta a prática educativa da EFASE nasce da consideração do homem e da mulher como ponto central e convergente da realidade que os circunda. (PPP, 2017, p. 20).

Desta maneira, o PPP da EFASE objetiva corresponder aos anseios e demandas das famílias agricultoras do contexto territorial rural semiárido, evitando, assim, a separação “entre escola e vida comunitária, razão maior das críticas feitas à modalidade de escola pública destinada às populações camponesas” (ANDRADE J., 2016, p. 49). Para Andrade J. (2016, p. 49), “o Projeto Político Pedagógico é a identidade da EFA porque reflete o contexto socioespacial na sua complexidade e é dele que partem suas ações pedagógicas”. No PPP está contida toda a estrutura da instituição escolar, seus objetivos, metodologias, formas de avaliação, enfim, as intencionalidades pedagógicas que se quer materializar na prática.

A elaboração da proposta pedagógica da EFASE, de acordo com o PPP (2017), atende as orientações do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE), Parecer nº 79/2009 do CEE/BA e acontece de forma participativa, envolvendo todos os atores do processo educativo:

⁶³ Informação disponível no Estatuto da Associação Comunitária Terra Sertaneja (ACOTERRA), associação mantenedora da EFASE. Em conformidade com a Lei 9.790/99, art.3º, a ACOTERRA tem por finalidades: administrar, coordenar e gerir a EFASE, representando-a juridicamente.

estudantes, pais, monitores, formadores e representações das entidades que apoiam o trabalho da Escola na região.

Na apreciação do PPP do curso Técnico em Agropecuária da EFASE, verifica-se que, além da preocupação com os problemas relacionados essencialmente à agricultura familiar, o tema da **evolução da personalidade humana** aparece no cerne da política de formação dos alunos. Neste documento, também é frequente o uso dos termos compromisso **com a promoção do ser humano e formação integral da pessoa**. Esta formação agrega aspectos abrangentes passando, ainda, pelo da formação espiritual ecumênica (Regimento Interno da EFASE, 2017, p. 44).

A respeito do tema da formação integral, no PPP da EFASE (2017) se afirma:

Uma meta de grande valor na trajetória da educação desenvolvida pela EFA é promover integralmente o homem e a mulher; isso significa que é preciso estar atento e conhecer a realidade humano-social, para que esses possam ser “novo homem e nova mulher”, engajados, livres, operadores da própria história, inseridos em uma realidade concreta de vida abrangendo os aspectos físico, psicológico, social, técnico, econômico, cultural, espiritual e ecológico (PPP, 2017, p. 8).

Esta formação integral, compreendida como a formação do ser como um todo, culmina com o desenvolvimento socioprofissional do aluno. Ainda que no documento mencionado não conste a concepção teórica que fundamenta a visão de formação humana integral defendida pela Escola, evidencia-se que, na EFASE, tal visão coincide com a mesma concepção defendida pela Associação Internacional das Casas Familiares (AIMFR) e, logo, pelos CEFFAs.

Segundo o professor espanhol Pere Puig-Calvó⁶⁴ (2006), os fins ou objetivos da educação nos CEFFAs, para os alunos do campo, são, essencialmente,

El desarrollo de las personas en su medio - a partir de una educación y formación integral que culmina en la formulación y ejecución de un proyecto personal de vida con base en lo profesional - y el desarrollo local del propio territorio mediante la creación de tejido social cualificado. (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 360).

Desenvolvimento humano integral, neste sentido, consiste em formar pessoas (sujeitos com formação socioprofissional) que saibam mobilizar os conhecimentos adquiridos para desenvolver o território, o local onde vive. “*En efecto, por medio de una formación integral personalizada orientada al proyecto profesional y de vida de los jóvenes, se facilita un desarrollo local territorial, endógeno, ascendente, integrado y sostenible*” (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 375). Daí a ênfase nos conteúdos que se relacionam com os temas locais, na formação

⁶⁴ Pere Puig-Calvó é Doutor em Ciências da Educação. Professor da Faculdade de Educação da *Universitat Internacional de Catalunya* (UIC), Barcelona e Secretário da *Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural* (AIMFR).

dos alunos. O local é o centro! E os CEFFAs, por sua metodologia de alternância e capacidade de adaptação às diferentes realidades do contexto rural, contribuem para dar uma resposta ao problema da pobreza, “especialmente da pobreza rural” (PUIG-CALVÓ, 2006).

Na literatura, observa-se que o conceito de educação integral assume diferentes visões e pode ser constatado desde a Grécia Antiga à Roma, com a educação helenística, “inspirada em valores universais, humanistas, que distingue ‘o homem do bruto, o heleno do bárbaro’” (CAMBI, 1999, p. 96). Aqui, “a formação visa a um ‘homem completo’, moralmente desenvolvido, que não seja só um técnico, mas justamente um homem, nutrido de cultura antes de tudo literária e hábil no uso da palavra, consciente da tradição e que se faz ‘pessoa’, sujeito dotado de caráter” (CAMBI, 1999, p. 96).

No século XX, existe uma apropriação deste conceito tanto nas tendências educacionais liberais (com predomínio da visão de J Dewey), como nas tendências teóricas do materialismo dialético, com ênfase nos teóricos da Rússia Soviética. Vê-se que os conceitos não são consensuados. Isso porque são forjados mediante a necessidades e determinações econômicas e político-ideológicas de um determinado contexto histórico, assumindo, portanto, significados e sentidos divergentes.

Deve-se recordar que, no âmbito da prática escolar, os teóricos da educação marxistas abordam questões que se aproximam do pensamento de Dewey, como o caráter utilitário e a superação de métodos essencialmente verbalistas, herdados do ensino tradicional. Entretanto, há uma diferença fundamental entre ambas as tendências pedagógicas que consiste, justamente, nos objetivos e fins dados à educação e formação da pessoa. Na vertente liberal tem-se uma proposta voltada à adaptação, à acomodação dos indivíduos na sociedade capitalista enquanto na vertente do socialismo se advoga uma educação para a emancipação humana.

Na vertente escolanovista, liderada por Dewey, a noção de educação integral expressa a preocupação com o “problema moral” da formação dos indivíduos para o desenvolvimento da sociedade norte-americana do século XX, tendo em conta o desafio de pôr fim ao isolamento entre as classes “pois isso prejudicaria o progresso” (FREITAS, 2009, p. 50). Desse modo, afirma-se uma educação ancorada nos ideais democráticos, onde a escola é o lugar da integração, da formação para a cooperação, para o exercício do trabalho e a cidadania.

Assim, a proposta de uma educação integral em Dewey é apresentada como aquela capaz de reconciliar o trabalho e a cultura liberal com a educação socialmente útil, para formar pessoas com “aptidão de compartilhar, eficientemente e com prazer, ocupações produtivas” (DEWEY, 1970, p. 285). Nos termos de Shulgin (2013, p. 27), este sistema pedagógico “nasceu na aurora do imperialismo” e cresceu junto com ele. Aqui, a educação assume uma dupla

função: a de preparar os sujeitos para o trabalho dentro da sociedade industrial e, por outro lado, a de formar todos os cidadãos para e na democracia (CAMBI, 1999, p 548). Nesta proposta de uma escola renovada (Escola Nova), a escola é organizada como laboratório e destinada a estimular a atividade prática/individual, mas, também, favorecer o desenvolvimento da opinião pública (educar para a cidadania). No modelo pedagógico deweyano se permite a realização de inúmeras atividades de trabalho prático, centrado no aluno, que fogem do modelo tradicional de ensino autoritário, intelectualista, centrado na pessoa do professor.

Excursões, jardinagem, cozinhar, costurar, imprimir, encadernar livros, tecer, pintar, desenhar, cantar, dramatizar, contar histórias, ler e escrever — como trabalhos ativos com finalidades sociais (e não como simples exercícios para adquirir proficiência que futuramente seja usada) além de uma inumerável variedade de brinquedos e jogos, constituem algumas espécies de ocupação. O problema do educador é fazer que os alunos se dediquem de tal modo a essas atividades que, ao mesmo tempo em que adquiram habilidade manual e eficiência técnica e encontrem satisfação imediata nesses seus atos, e juntamente se preparem para habilitação ulterior, sejam essas atividades subordinadas à educação — isto é, à obtenção de resultados intelectuais e à formação de tendências sociáveis. (DEWEY, 1970, p. 216).

Tal como afirma Cambi (1999), o pensamento de Dewey se insere dentro de um amplo processo de transformação produtiva e de crescimento político-social que os Estados Unidos estavam vivendo naquele período, ligado à expansão da indústria, e busca corresponder às reivindicações de participação política, feita pelas classes subalternas. Daí a perspectiva de uma educação pragmática e instrumentalista como parte do princípio da sociedade democrática, na qual, pela educação, todos têm igualdade de oportunidade, podendo ascender com seus esforços, e por seus méritos, no contexto do modelo de sociedade democrática-liberal. Segundo Shulgin (2013, p. 35), com isso, “Dewey exige a adaptação das escolas à sociedade existente, ou seja, à sociedade burguesa”, buscando, assim, eliminar as características de classe na educação, de maneira que, com a noção de democracia, se viabiliza a sociedade sem classes, fora dos marcos da luta de classes.

Em Dewey também se nota uma preocupação com as artes, a música, o teatro, a pintura, porém, dentro de um propósito de integração social, cuja preocupação está vinculada à ideia de consentimento das massas ao capitalismo (FREITAS, 2009), não como parte importante do desenvolvimento mais amplo (ontológico) dos seres humanos, como sugere a teoria educacional materialista dialética.

Na educação sob a ótica do materialismo histórico-dialético, como temos discutido neste trabalho, a concepção de educação integral está vinculada ao desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões. Isto é, uma formação omnilateral, em oposição à educação unilateral burguesa. Tal como definido por Marx (2013), uma educação intelectual, física e

tecnológica. Nesta concepção, a escola mantém estreita relação com o trabalho útil. Trata-se, portanto, de uma educação que deve propiciar um desenvolvimento integral das potencialidades humanas: política, produtiva, artística, física, articulada aos desafios do projeto de sociedade sem classes (socialista). São estes elementos que constituem a nova forma de organização do trabalho pedagógico, baseada no trabalho como princípio educativo, com vistas a emancipação humana⁶⁵.

Recorda-se, com base em Manacorda (2006), que no campo da educação Marx e Engels não rejeitam as conquistas teóricas e práticas da burguesia. Como entende o autor:

O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução[...]: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescentou de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar esses seus programas, uma assunção mais radical e conseqüente dessas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação tal de todos os homens. (MANACORDA, 2006, p. 296).

Referenciado na teoria materialista histórico-dialética da educação e na concepção teórica da Psicologia Histórico-Cultural, avaliamos que “**a evolução da personalidade humana**”, adotada pelo PPP da EFASE (2017), é o que poderia corresponder à tese do desenvolvimento ontológico (do ser), a partir da relação com o meio social. Esta questão também nos remete à teoria da Zona do Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, na qual a experiência da relação entre os seres humanos exerce papel fundante na formação do ser social. No entanto, isso não nos permite afirmar que se trata de um trabalho sustentado na teoria dos psicológicos soviéticos. Mas se confirma a sua sustentação nas bases do pensamento humanista cristão e no personalismo que guia a trajetória educacional das EFAs, conforme temos abordado ao longo deste estudo. Contudo, reiteramos que este fato, de modo algum, classifica a experiência da EFASE como sendo de viés antiprogressista.

Com relação ao tema do desenvolvimento rural, o PPP supracitado define quatro princípios considerados fundamentais para que, através da educação/formação ofertada no Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, aconteça a promoção do desenvolvimento rural e a promoção da pessoa humana: **1) Valorização do trabalho agrícola; 2) Valorização da família; 3) Educação que contemple a experiência do trabalho como princípio educativo e 4) Educação que conjugue os elementos trabalho, família e formação.**

⁶⁵ Esta emancipação, segundo Manacorda (2006), é também uma emancipação da Igreja e do Estado.

A partir do que se define como princípios fundamentais da educação na EFASE, apontamos:

Entende-se por **valorização do trabalho agrícola**, o reconhecimento das potencialidades dos agricultores, este que seria um elemento essencial para a expansão pessoal, familiar e do conjunto da comunidade. Assim sendo, o termo “potencialidades” faz menção à ideia do que pode ser melhor bem aproveitado, aprimorado, em seu sentido mais amplo.

Entende-se por **valorização da família**, trabalhar para garantir estabilidade e promoção integral da mesma, no sentido da sua conservação e da conservação dos jovens nas áreas de origem, com preservação de suas próprias raízes culturais.

No que se refere ao terceiro princípio, **Educação que contemple a experiência do trabalho como princípio educativo**, faz-se a defesa de uma escola de convivência, pautada no trabalho e amor à terra, onde o ensino esteja voltado para a realidade rural.

No quarto princípio, **Educação que conjugue os elementos trabalho, família e formação**, a compreensão é a de que o trabalho fixa a família no campo, além de favorecer o estreitamento dos laços entre seus membros. Nesse item, alude-se que, com o trabalho da EFA, favorecido pelo sistema de ensino por alternância, a família é beneficiada ao apropriar-se dos ensinamentos e instruções intensificadas na relação escola/família.

Nesse caso, seguindo a tendência teórico-filosófica da Pedagogia da Alternância, a experiência educacional da EFASE orienta-se conforme o proposto pelo professor francês Gimonet (2007), no livro *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*, sob o enfoque das correntes pedagógicas construtivistas da Escola Nova e da Pedagogia Ativa. Com isso se cumpre o objetivo de formar, pela escola agrícola, alunos ativos, (atores socioprofissionais) voltados à promoção do desenvolvimento rural, tendo em conta os valores e princípios do humanismo cristão. Contudo, como se pôde constatar neste estudo, esta é uma experiência que está aberta a outras visões de educação e de mundo.

Seguindo com a análise anterior, outro elemento concordante da proposta de educação por alternância da EFASE, com relação aos princípios universais do movimento dos CEFFAs, trata-se da perspectiva de formação humana integral. A partir deste princípio podemos compreender e discutir com mais propriedade, afinal, o que difere uma proposta de educação na visão das CEFFAs da visão de educação no materialismo histórico-dialético (Pedagogia Socialista). Esta é a tarefa que nos propomos realizar na seção seguinte.

Ao nosso ver, ao priorizar o trabalho como princípio educativo na formação dos Técnicos em Agropecuária, dentro da perspectiva de educação contra-hegemônica, seria apropriado a EFASE fazê-lo com base em referenciais teóricos consistentes que fundamentam

e justificam esta opção, a partir da ótica da classe trabalhadora. Neste caso, estamos nos referimos ao materialismo histórico-dialético.

A ausência de uma fundamentação teórica consistente sobre o princípio educativo do trabalho no PPP da EFASE nos dá margem para uma interpretação que conduz à ideia de trabalho como atividade que dignifica o ser humano enquanto forma de ocupação e meio de vida (RIBEIRO, 2013). Esta questão se revela na valorização da prática permanente do trabalho útil, nos diferentes tempos e espaços do trabalho educativo da Pedagogia da Alternância, mas que não chega a ser teoricamente fundamentada nos documentos da instituição como sendo um princípio de educação materialista histórico-dialética. Assim sendo, somos levados a entender, ainda, que os conhecimentos científicos são referenciados por seu valor instrumental na resolução dos problemas mais imediatos identificados pelos alunos em suas pesquisas e levantamentos de campo, sem uma relação com os fundamentos psicológicos que devem orientar a seleção dos conteúdos nesta fase da formação (Ensino Médio).

Mediante o exposto, e referenciado nos estudos de Anjos e Duarte (2020), com base no psicólogo russo Elkonin (1960) e Anjos (2020), temos uma contradição que deve ser discutida, em favor da formação ontológica dos alunos que se trata, neste caso, da relação dos conteúdos escolares com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos adolescentes e jovens do campo, estudantes do Ensino Médio.

Este é um tema considerado pelos estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil como de fundamental importância para a superação das desigualdades de classe pela educação, e para a instrumentalização da classe trabalhadora, tendo em conta a superação da hegemonia burguesa e seu modelo de sociedade. A propósito, corroboramos o pensamento de Lombardi (2010) sobre as possibilidades de uma educação integral, omnilateral, mesmo no capitalismo. Segundo o referido autor, ainda que pesem os desafios e as determinações impostas à educação dos trabalhadores na sociedade capitalista burguesa:

Isso não significa que sob as condições econômicas, sociais e políticas da forma capitalista de produção não haja possibilidade de, contraditoriamente, se avançar na construção dos germes dessa educação do futuro. Ao contrário, no entendimento de Marx, ela também é condição para aguçar as próprias contradições, na medida em que contribui para a formação de trabalhadores mais conscientes e menos alienados. Uma educação que, superando a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre saber e fazer, entre trabalho, instrução e ginástica, volte-se para a formação integral do homem. (LOMBARDI, 2010, p. 276).

Portanto, este é um debate que não se encerra aqui, tampouco pretendemos negar a dialética do trabalho desenvolvido pela EFASE na direção de um projeto de educação contra-hegemônico, na perspectiva da classe trabalhadora.

A propósito, constatamos que, na atualidade, talvez como efeito do Decreto nº 5.145/2004 do presidente Lula (que instituiu a política de integração do Ensino Médio ao Técnico Profissional), já existe nas escolas da REFAISA uma abertura que aponta para a adoção de princípios da educação desde a visão materialista histórico-dialética. Este fato se revela na presença de autores como Frigotto, Ciavatta, Ramos, Saviani, Pistrak, utilizados no embasamento de estudos e pesquisas feitos por membros (diretores e monitores/professores) integrantes da REFAISA. A título de exemplo, citamos os estudos de Costa (2018) e Andrade J. (2016), onde são citadas, ainda que de forma sucinta, algumas dessas referências para a defesa do trabalho como princípio educativo nas EFAs da rede REFAISA.

Baseado no exposto, e tomando como referência a avaliação feita por Saviani (2014), no prefácio do livro de Nosella (2014), nos cabe reconhecer que:

[...] a mobilização do campo nos últimos anos tem conduzido as Escolas da Família Agrícola a adotar orientações pedagógicas contra-hegemônicas como a pedagogia libertadora, inspirada em Paulo Freire, e a pedagogia histórico-crítica. Nesse contexto a experiência das Escolas da Família Agrícola ganharam condições de ultrapassar os limites correspondentes à “crítica para trás” e se encaminhar na direção da “crítica para a frente” diante da sociedade capitalista. Vem realizando, assim, um movimento semelhante àquele do MST que, aliás, também tem defendido, em certas circunstâncias, a organização do ensino nos moldes da Pedagogia da Alternância. Dessa forma, em lugar de buscar assegurar seu espaço na sociedade capitalista enquanto pequenos proprietários agrícolas, o movimento dos agricultores toma consciência de que seus interesses e necessidades, em última instância, só poderão ser atendidos com a superação desta forma social e organização de uma nova sociedade confluindo, assim, para a perspectiva socialista que pressupõe a abolição da propriedade privada. (SAVIANI, 2014, p. 31).

Entretanto, em nossa avaliação, uma tomada de posição consistente, por parte das Escolas Agrícolas da Pedagogia da Alternância, em favor do materialismo histórico-dialético, ou da pedagogia histórico-crítica, como alude Saviani, implica no aprofundamento e ampliação de estudos e discussões sobre a educação, desde a perspectiva histórica do proletariado. Isto exige o estudo de conceitos caros ao ensino/educação na ótica materialista dialética e na Psicologia Histórico-Cultural, como trabalho, educação integral, emancipação, práxis, formação por conceito, elevação das funções psíquicas superiores, aprendizagem, desenvolvimento humano etc., envolvendo um amplo conjunto de sujeitos: associações mantenedoras das EFAs, pais, alunos e professores/monitores. Além de processos de formação continuada de professores/monitores, através de parcerias com instituições de ensino e universidades que desenvolvam cursos de formação baseados nessa perspectiva pedagógica: cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado.

A propósito da formação dos seus professores/monitores, na EFASE, conforme o Regimento Interno (2017, p. 46): “DAS COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DA EQUIPE

DOCENTE [...] II - os monitores para exercerem as funções que lhe são inerentes deverão ser habilitados conforme as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor ou serem autorizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia”.

Por ser uma escola filantrópica, ligada à luta dos movimentos sociais do campo, no ato da contratação dos educadores são observados critérios técnicos, ademais dos critérios de ordem político-ideológica. Neste sentido, tal como alude o artigo 89 do PPP (2017, p. 46): “a equipe terá a responsabilidade pelos vários setores de trabalho, não se limitando somente ao ensino, mas participando das atividades comunitárias da EFA e comunidade, dando apoio ou promovendo-as”.

São requisitos à contratação de monitores:

- a) Capacidade técnica e compromisso político com um projeto de desenvolvimento rural sustentável e com a agricultura familiar;
- b) Capacidade de liderança, animação, acompanhamento personalizado dos alunos, motivando-os e estimulando-os na sua formação;
- c) Capacidade de comunicação que facilite relações entre os diversos ambientes e pessoas que atuam no processo de formação como atores da alternância;
- d) Preparação pedagógica específica que lhe proporcione conhecimentos da realidade socioprofissional dos jovens; e
- e) Capacidade de trabalho em equipe, maturidade afetiva, emocional, compromisso com os objetivos da Associação da EFA e do Regional (REGIMENTO INTERNO, 2017, p 46).

São deveres dos monitores/professores:

- a) Zelar pelo bom andamento da EFA, promovendo um ambiente de respeito, de trabalho e convivência familiar e educativa;
- b) Comprometer-se e integrar-se na filosofia e metodologia da EFA;
- c) Orientar os jovens no trabalho comunitário, mais com o exemplo do que com as palavras;
- d) Manter contato direto com os jovens, através das visitas às famílias e comunidades;
- e) Reunir periodicamente para planejar as atividades, sessões e avaliar o andamento da EFA; e
- f) Apresentar à Entidade Mantenedora, a Direção, aos pais, ao Colegiado Escolar a programação anual prevista (EFASE, 2017, p. 46).

Para entender o porquê do uso do termo monitor nas EFAs, em lugar do termo professor(a), Saviani (2014, p. 32) explica:

O professor é chamado de monitor para significar que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional. De certo modo soa um pouco estranho essa denominação porque, normalmente, o conceito de “monitor” tem uma conotação mais restrita e inferior ao de “professor”. Com efeito, monitor é entendido como aquele que realiza um trabalho subordinado, comportando-se como auxiliar do professor. Assim, parece que o “monitor” das escolas da família agrícola se aproxima mais da figura do pedagogo tal como se configurou na Grécia. Etimologicamente significando aquele que conduz a criança ao local de aprendizagem, o pedagogo tinha a função de estar constantemente junto às crianças, tomando conta delas, vigiando e controlando todos os seus atos, protegendo e auxiliando em suas dificuldades.[...] No

arsenal dos conceitos usuais do campo pedagógico talvez a denominação que se aproxima mais da referida função seja a de “mestre”, haja vista que a relação do mestre com os discípulos ultrapassa aquela que se estabelece normalmente entre o professor e seus alunos. Outra possibilidade seria resgatar o conceito de “preceptor”.

No curso Técnico em Agropecuária da EFASE, o quadro de pessoal docente está formado por profissionais com nível de graduação e mestrado, mas ainda conta com pessoal na fase de conclusão do curso de graduação, exigência do MEC para o ensino de Nível Médio. Em síntese, são 9 professores com graduação, 4 graduandos, 2 mestres, 1 técnico de Nível Médio e 1 tecnólogo (EFASE, 2020)⁶⁶.

Tal como mencionado acima, no curso em evidência, a função do monitor/professor vai além do exercício pedagógico da sala de aula e do mero trabalho nas disciplinas. No cotidiano do trabalho pedagógico da escola eles são os profissionais que:

Acompanham a evolução individual do jovem, não como fornecedores de conhecimentos, porém como orientador-técnicos; não dirigem, participam; não comandam, não ensinam, aprendem com os alunos, buscando relacionar os fatos entre si, da descoberta na vida e no ensino, na compreensão crítica das implicações da assistência técnica. No Plano de Estudo agem como motivadores orientadores e facilitadores desse processo de aprendizagem e capacitação. (PPP, EFASE, 2017, p. 12).

Esta informação reforça o que temos discutido sobre a concepção acerca do papel do professor nas diferentes perspectivas teóricas da educação (tradicional, escolanovista e materialista histórico-dialética). Aqui se faz evidente a adoção do método de ensino construtivista piagetiano, do “aprender a aprender” desde a concepção dos teóricos da Escola Nova. Com base em Martins e Marsíglia (2015), na perspectiva construtivista de Piaget, o aprendizado é concebido como parte da evolução natural (biológica) e espontânea dos alunos, não sendo papel da escola e do professor a transmissão do conhecimento, pois isso inviabilizaria o crescimento intelectual destes. Nessa formulação teórica a ênfase está no estudo da forma em que se dá a aprendizagem e não necessariamente no conteúdo, uma vez que o conhecimento é uma construção de cada sujeito, sendo o aluno o responsável pela sua aprendizagem.

Retomando a abordagem sobre o papel do professor, desde o ponto de vista da educação materialista histórico-dialética, rememora-se que, nesta corrente teórica, o professor é o par mais avançado da escola em termos de acúmulo de conhecimento (MARTINS; MARSÍGLIA, 2015). Por isso, não se refuta que está em suas mãos a responsabilidade de transmitir às novas gerações os conhecimentos da ciência que foram acumulados historicamente pela humanidade, conhecimentos que os seres humanos desenvolveram e conquistaram ao longo da história por

⁶⁶ Informações detalhadas no quadro de professores da EFASE, em 2020, disponível no ANEXO 01.

meio do trabalho. Esta transferência, como nos lembram as autoras, não se dá de maneira natural, mas é uma intenção planejada pela escola. A esse respeito Saviani e Marsiglia (2020, p. 40), advertem:

A escola precisa selecionar os elementos culturais fundamentais para a humanização dos indivíduos. Chamamos estes elementos de “clássicos”. [...] Se pretendemos atingir o objetivo de colaborar com uma formação omnilateral, então não nos servirão quaisquer conteúdos e, daí, a necessidade de sua escolha criteriosa.

Nesta perspectiva, segundo Reyes e Pairol (1988, p. 29), o aluno resulta, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da educação. O primeiro está dado por constituir o elemento sobre o qual recai a ação educativa do professor, o segundo se explica ao considerar que “*el alumno es a la vez sujeto activo del aprendizaje*”.

Em contrapartida, como percebemos, na pedagogia ativa (desde o construtivismo piagetiano), há uma inversão de papéis: o professor não ensina, ele aprende com os alunos. Avaliando desde o ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural (socioconstrutivista), este fato nos instiga a refletir sobre os riscos que tal posicionamento pode ocasionar ao processo de formação dos alunos do campo e do seu desenvolvimento ontológico. Como se sabe, na realidade vigente do território camponês no Brasil, é comum nos depararmos com um público detentor de recursos materiais escassos. Fato que torna difícil aos alunos do campo o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, fora do âmbito escolar. Ao contrário dos alunos da classe burguesa, o aluno da classe trabalhadora do campo encontra-se excluído de recursos externos à escola, museus, livros literários, exposições, teatro, e até mesmo computador e *Internet*, e que são imprescindíveis a um desenvolvimento humano e científico mais amplo, frente às exigências da revolução científica de nossos dias. Sobre a questão do acesso ao conhecimento sistematizado pela escola, Saviani e Marsiglia (2021, p. 40) pontuam:

Está bastante evidente que este é o elemento ao qual se dirige o trabalho educativo que tem como finalidade permitir que cada sujeito particular incorpore a humanidade em si, pois o ser humano, por meio de sua atividade vital humana (o trabalho), não nasce humanizado, mas humaniza-se a partir da realidade objetiva. Isso exige, por conseguinte, que as máximas possibilidades de desenvolvimento sejam dadas a cada pessoa, para que, se apropriando do conjunto das produções do gênero humano, a ele se incorpore.

A propósito desse tema, Souza (2019) argumenta que o acesso incipiente do capital cultural pela classe trabalhadora brasileira é, justamente, o mecanismo de distinção social que coloca a classe burguesa em condição privilegiada, em relação aos de baixo. “É o monopólio dos capitais que irá fazer com que uma classe social possa reproduzir seus privilégios de modo permanente” (SOUZA, 2019, p. 100).

Em razão do anterior, faz-se necessário advogar em favor da escola do campo como espaço imprescindível ao desenvolvimento ontológico das populações que habitam o território rural, tendo em conta o projeto de sociedade sem classes. Isto é, uma educação escolar que assegure a apropriação dos bens culturais sistematizados historicamente pela humanidade, sem os quais a educação dos alunos do campo pode ser reduzida ao plano elementar. Conseqüentemente, isso os deixa em desvantagem, com relação aos alunos da classe burguesa hegemônica, ao tempo que contribui para a manutenção, enquanto classe subalterna, em posições sociais historicamente criadas para os “desfavorecidos da fortuna”. Neste sentido, nos referimos às funções mecânicas repetitivas, os trabalhos braçais; o que nega aos sujeitos da classe trabalhadora do campo o direito de escolha ao tipo de profissão que deseja exercer como ser social, independente da sua origem (urbana ou rural, por exemplo), além de negar-lhes o direito do pleno desenvolvimento enquanto espécie humana. Assim sendo, limitam-se as possibilidades de inserção qualificada e consciente destes sujeitos nos espaços de poder, em favor da defesa dos interesses da classe e da transformação social.

Como assevera Molina e Freitas (2011, p. 24):

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana.

Por isso, a escola do campo, como parte de um projeto maior da classe trabalhadora, deve se propor a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas e resistências à exploração capitalista em seus territórios e ao tratamento marginal, inferiorizante, que o modelo de sociedade burguesa capitalista (classista) impõe aos seres humanos que habitam o campo, através da educação.

Ao nosso ver, este é um assunto que ultrapassa a discussão sobre a natureza do método pedagógico da Pedagogia da Alternância. Não se refuta o método. Neste sentido, nossa análise coincide com Saviani e Marsiglia (2021), quando explica, com base em Martins e Rezende (2020), que

não há métodos previamente condenados e nem métodos previamente consagrados, porque a escolha do método é sempre dependente da finalidade a ser atingida. É o fim a atingir que determina a escolha do método e dos procedimentos. Não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender. (SAVIANI; MARSIGLIA, 2021, p. 41).

A questão, aqui, trata-se da meta alvo que se pretende atingir, das diretrizes orientadoras do trabalho pedagógico, tendo em vista a superação da sociedade de classe. Isso tem que ver, sobretudo, com a orientação teórico-filosófica e metodológica adotada pelo PPP da instituição e suas diretrizes curriculares.

5.3 DIRETRIZES CURRICULARES

A respeito das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante em Agropecuária, a EFASE adota essencialmente as mesmas orientações dadas pelo MEC, com o diferencial de ser uma educação colocada à serviço do desenvolvimento da agricultura familiar. Ao fazer esta clara opção, como já temos enfatizado, a escola se soma ao pensamento e à política do Movimento Nacional da Educação do Campo, adotando como diretriz maior a educação como direito de todos e dever do Estado. No âmbito legislativo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), isso significa a garantia da universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Desta forma, a EFASE orienta a sua ação político-educacional considerando o conjunto de instrumentos legais, conquistados pelas lutas dos movimentos sociais organizados do campo:

- Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008;
- Parecer nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB;
- Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 21).

Tudo isso sem perder de vista a sua autonomia quanto aos objetivos e finalidades da Pedagogia da Alternância e do projeto de educação das EFAs. Assim, na condição de escola da Família Agrícola, os objetivos para o seu trabalho político pedagógico se definem como define o Artigo 12 do PPP (2017, p. 26), no que se refere aos OBJETIVOS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS:

- a) Ministrando o curso de Ensino Médio (1º, 2º, 3º e 4º ano) e Educação Profissional em concomitância, adotando a Pedagogia da Alternância, como direito público ao homem e à mulher no campo;
- b) Orientar o jovem para o trabalho, oferecendo estágios diversificados em profissões diversas existentes no meio;
- c) Respeitar a individualidade do aluno como cidadão, garantindo uma educação voltada para o respeito à dignidade, liberdade, cultura e tudo o que possa colaborar para o seu crescimento nas dimensões pessoal, comunitária, transcendente e ser político;

- d) Orientar a formação humana e religiosa do educando;
- e) Propiciar o despertar do espírito crítico e investigativo do educando como agente do seu próprio ambiente (no meio familiar - comunidade e meio socioprofissional), bem como o exercício da sua cidadania;
- f) Proporcionar condições de estudo sobre o meio do educando, para que o mesmo reflita e compreenda a sua realidade social, política, econômica e tecnológica;
- g) Estimular o surgimento de lideranças no meio rural que auxiliem o desenvolvimento técnico-agropecuário e organizativo-comunitário;
- h) Promover o processo ensino-aprendizagem no meio rural, adequando-o à sua realidade;
- i) Propiciar conhecimentos no campo da escrita, da leitura e do cálculo, desenvolvendo no educando a capacidade de interpretação, reflexão e raciocínio lógico;
- j) Proporcionar ao aluno do meio rural, a ligação entre a escola, a família e a comunidade através da Pedagogia da Alternância (períodos vividos na escola e períodos vividos na família/comunidade e meio socioprofissional);
- k) Proporcionar um ambiente educativo fundamentado em princípios de responsabilidade, liberdade, participação e cooperação voltados para o bem comum de forma que a vivência na EFA seja uma oportunidade de educação ativa para jovens, monitores, famílias e comunidades rurais.

Portanto, este é um trabalho que se volta inteiramente à “Inserção profissional na agricultura familiar e outras profissões no meio rural” (PPP, 2017, p. 11).

A gestão social deste projeto educacional está assegurada na participação efetiva das comunidades rurais e de fundo de pasto que, periodicamente, avaliam e planejam as ações de capacitação e formação, bem como as intervenções diretas nas comunidades rurais. Participam deste espaço técnicos da EFASE, alunos (agente local) representantes das comunidades, além de representantes da CPT, STR e Central de Fundo de Pastos (PPP, 2017). Assim se cumpre o princípio basilar das EFAs de participação familiar e comunitária na gestão da escola, bem como o que diz a Resolução CNE/CEB 1/2002, no seu Art. 8º, IV, com relação ao “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo” (BRASIL, 2002), e a gestão democrática da escola do campo. Do mesmo modo, condiz com o assegurado no Art. 9º da mesma Resolução, que diz: “as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente”.

Conforme estabelece o Art. 10 da Resolução supracitada,

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (BRASIL, 2002).

Logo, os mecanismos de gestão democrática devem contribuir:

- I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico. (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Art. 11, p. 2).

Como se vê, dentre os aspectos tratados nas Diretrizes Operacionais (projeto institucional das escolas do campo, tipo de gestão), estão ainda aspectos relacionados ao currículo e que devem ser observados pelas escolas do campo. Quanto a este ponto, o Art. 5º da mesma Resolução assegura, com base nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, que sejam contemplados nas propostas pedagógicas das escolas do campo “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. Por conseguinte, estas propostas [...] “elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico”.

Deve-se reconhecer, portanto, que se trata de uma autonomia relativa, uma vez que as escolas da Família Agrícola estão condicionadas, também, às diretrizes do MEC e a política educacional dos estados. Em se tratando do curso Técnico em Agropecuária da EFASE, a Escola orienta-se, ademais das diretrizes do MEC, pelas diretrizes da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC/BA), sendo influenciada, mas, em alguma medida, influenciando a política da Educação do Campo do Estado⁶⁷. Este fato reflete-se na recém aprovada Resolução que institui as diretrizes da Pedagogia da Alternância no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia, em 5 de outubro de 2021 (CEE/BA, 2021).

Verifica-se que, com a política de incentivo à formação técnica e profissional integrada pelo Decreto n. 5.154/04, do Presidente Lula, o Estado da Bahia tem investido na oferta de curso Técnico em Agropecuária no Território do Sisal com a implantação de 10 cursos em escolas da Rede Estadual: quatro subsequentes e seis integrados ao Ensino Médio. Baseado no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC, 2021), do

⁶⁷No âmbito do Governo Estadual Baiano (gestão petista), há uma notável influência das escolas da Pedagogia da Alternância nas políticas estaduais da Educação do/no Campo, no que concerne ao seu modelo pedagógico, a partir da experiência das EFAs. Esta é uma influência que se revela positivamente em debates, proposições e elaboração de diretrizes para a Rede Estadual de Educação. Neste sentido, registra-se no contexto atual da SEC/BA uma abertura importante à relação de parceria entre a política educacional do estadual e as EFAs. Conforme relato de Costa (2018), entre 2016 e 2017, as EFAs da REFAISA participaram de Formação Modular para Gestores das Escolas do Campo realizada pela SEC/BA, cujo evento envolvia um coletivo de aproximadamente 200 participantes. Na oportunidade, a REFAISA expôs sobre o método pedagógico da alternância aos gestores estaduais das escolas do campo, podendo dialogar com referenciais teóricos através do processo de formação oferecido pelo Estado, em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

conjunto dos municípios do Território do Sisal, contemplados com o curso Técnico em Agropecuária em suas escolas estaduais estão: Araci, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia e Queimadas. O município de Serrinha é o único que oferece o curso Técnico em Agropecuária pela Rede Estadual e ainda pela Rede Federal, através do Instituto Federal Baiano, *Campus Serrinha*.

No caso do município de Monte Santo, a criação do curso Técnico em Agropecuária pela EFASE é anterior à política do Presidente Lula. Neste sentido, a Escola é partícipe da política de educação da Rede Estadual enquanto instituição filantrópica/privada conveniada. Segundo dados do SEFAZ (2016), a EFASE é a escola com o maior número de matrículas no território, com 590 alunos matriculados (Fundamental II e Ensino Médio), seguida de São Domingos, com 325, e Santaluz, com 180 (BAHIA/SEFAZ, 2016). Nos dois últimos casos somente para o curso Técnico em Agropecuária. Uma hipótese para o elevado número de matrículas apresentado pela EFASE é que este fenômeno esteja relacionado ao fechamento de escolas no campo. Tal como analisado por Marrafon, Santana e Nunes (2017, p. 200):

[...] o fechamento de escolas multisseriadas, localizadas próximas às comunidades do meio rural, tem desagregado tais núcleos impondo aos alunos sacrifícios, que tornam o estudo um trabalho muito penoso e com pouco retorno, haja vista que os alunos chegam a permanecer dentro dos transportes escolares por até seis horas diárias em deslocamentos, para terem acesso às escolas.

Frente a este cenário, o estudo por alternância (em regime de internato) é uma alternativa de muita importância para as famílias do campo do Território do Sisal, por tudo que este modelo de educação representa: contextualização do ensino, acolhimento, engajamento social, mas, principalmente, pela garantia da conclusão da Educação Básica sem maiores transtornos para os alunos e seus responsáveis.

5.4 PLANO DE FORMAÇÃO

Na análise e discussão anterior, falamos sobre o *destinatário* do curso Técnico em Agropecuária da EFASE, colocando em relevo a importância dos conteúdos clássicos para uma educação omnilateral dos estudantes do campo. Também adentramos à discussão sobre a *forma* de ensino (o método da Pedagogia da Alternância), reafirmando a sua eficácia ao partir da realidade concreta dos alunos e do campo seminário, com todas as suas complexidades e dimensões.

A seguir, colocaremos em destaque a reflexão sobre o Plano de Formação para o curso Técnico em Agropecuária da EFASE, observando a sua organização didática e estrutura

pedagógica, para uma abordagem mais específica acerca da questão dos conteúdos escolares na Educação Profissional no campo.

O Plano de Formação, também chamado de Currículo, é o instrumento que organiza a política pedagógica nas EFAs, e representa uma estratégia de organização das alternâncias. Através dele se articulam “os espaços e tempos de estudo na escola com os espaços e tempos na família, comunidade, enfim, no meio socioprofissional” (COSTA, 2018, p. 120). Nas EFAs, o Plano de Formação é pensado “a partir dos Eixos Geradores, que se consolidam através dos Planos de Estudo” e estes, por sua vez, norteiam os demais instrumentos pedagógicos e as práticas educativas e disciplinares, em uma perspectiva de interdisciplinaridade do ensino.

É importante registrar que, o PPP da EFASE para o curso técnico ao qual nos referimos, é uma fusão do estatuto da ACOTERRA (associação mantenedora da EFA) e do Regimento Interno Escolar para o Ensino Técnico em Agropecuária Integrado ao Médio, não sendo uma proposta estrutural exclusiva do curso. Em nossa avaliação, o não desmembramento do PPP do Curso dos demais documentos da Escola (Estatuto e Regimento), torna a proposta um tanto quanto confusa. A título de sugestão, seria conveniente uma proposta específica com justificativa e missão do curso - demonstrando qual é a sua importância para os territórios rurais de abrangência da Escola, sua relação com os desafios e potencialidades do campo semiárido baiano, bem como a necessidade de qualificação/formação técnica, para os processos de desenvolvimento deste espaço geográfico⁶⁸. Tudo isso apoiado em dados históricos, demográficos e socioeconômicos.

Mediante o exposto, trataremos do tema da organização didática do curso técnico em evidência a partir das informações contidas no Regimento Escolar para o Ensino Médio e Profissionalizante (EFASE, 2017), especificamente do item “Da organização Didática”, Capítulos II - III e, mais adiante, nas sessões Projeto Profissional do Jovem e Estágio, abordaremos o Capítulo IX - Do Estágio Curricular.

A respeito da organização didática, o curso em análise possui uma duração de 04 anos (1º, 2º, 3º e 4º ano), com uma carga horária mínima de duzentos dias letivos e oitocentas horas letivas anuais (REGIMENTO ESCOLAR. EFASE, Art. 34). Para esta formação se adota a

⁶⁸Caso se opte, futuramente, por uma proposta de Projeto Político Pedagógico específica para o curso Técnico em Agropecuária, se poderia organizá-la a partir de uma sequência de informações compostas de: justificativa; base legal; objetivo geral e específico; perfil do egresso; perfil do curso; organização curricular do curso; estrutura curricular; metodologia do curso; projetos integradores; matriz curricular; ementa das disciplinas, com referenciais bibliográficos; dentre outros elementos próprios do Projeto Político Pedagógico.

Matriz Curricular, modelo padrão, elaborada em conjunto com as EFAs da REFAISA, demonstrada abaixo.

Tabela 6. Matriz Curricular dos Cursos de Educação Profissional das Escolas Famílias Agrícolas da REFAISA (2016).

Instituição: Escola de Família Agrícola - EFA. Vigência/Ano Início: 2016.
 Curso: Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária. Duração: 04 anos.
 Habilitação: Técnico em Agropecuária. Eixo Tecnológico: Recursos Naturais. Nº Semanas Letivas: 80.
 Carga Horária Total 6.620 hs. Estágio Supervisionado: 400 horas Integralização Curso: 440 dias letivos
 Dias Letivos: 2ª a Sábado/06 dias/Semana Duração hs. aula: 50min. Nº hora-aula diária/semanal: 8/48.

EIXO	DISCIPLINAS	ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL										TOTAL GERAL	
		1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		SUBTOTAL			
		SE	SFC	SE	SFC	SE	SFC	SE	SFC	SE	SFC		
Base Nacional Comum Curricular - BNCC	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	80	0	80	0	80	0	80	0	320	0	320	
	Metodologia do Trabalho Científico e Redação	0	0	0	0	40	20	40	20	80	40	120	
	Língua Estrangeira (Inglês/Espanhol)	20	0	20	0	20	0	40	0	100	0	100	
	Artes	40	0	40	0	0	0	0	0	80	0	80	
	Educação Física	40	0	40	0	0	0	0	0	80	0	80	
	Física	40	0	40	0	40	0	40	0	160	0	160	
	Química	40	0	40	0	40	0	40	0	160	0	160	
	Biologia	60	0	60	0	40	0	40	0	200	0	200	
	Matemática	80	0	80	0	80	0	80	0	320	0	320	
	História	40	0	40	0	40	0	40	0	160	0	160	
	Geografia	40	0	40	0	40	0	40	0	160	0	160	
Sociologia/ Antropologia	20	0	40	0	20	0	0	0	80	0	80		
Filosofia	40	0	20	0	20	0	0	0	80	0	80		
		540	0	540	0	460	20	440	20	1980	40	2020	
Diversificado	Desenho Técnico e Topografia	0	0	0	0	40	0	40	0	80	0	80	
	Administração e Economia Rural	60	0	40	0	0	0	0	0	100	0	100	
	Agricultura e Manejo Solo e da Água.	80	0	80	0	60	0	60	0	280	0	280	
	Zootecnia e Manejo Sanitário e Alimentar	80	0	80	0	60	0	60	0	280	0	280	
	Construções e Instalações Rurais	0	0	0	0	40	0	40	0	80	0	80	
	Irrigação, Drenagem e Mecanização Agrícola	0	0	40	0	40	0	40	0	120	0	120	
	Informática Básica	40	0	20	0	20	0	40	0	120	0	120	
	Extensão Rural/ PPJ – Projeto Profissional do Jovem/ Planejamento/ Elaboração de Projetos Agropecuários.	40	0	40	0	40	0	40	0	160	0	160	
	Beneficiamento Produção Agropecuária-BPF	0	0	0	0	40	0	40	0	80	0	80	
	Gestão Ambiental/Agroecologia/ Convivência com o Semiárido	0	0	0	0	40	0	40	0	80	0	80	
	Fruticultura Sequeiro e Irrigada	40	10	40	10	0	0	0	0	80	20	100	
Culturas Regionais	0	0	0	0	40	0	40	0	80	0	80		
		340	10	340	10	420	0	440	0	1540	20	1560	
Atividades Obrigatórias	Pesquisa: Plano de Estudo/Caderno da Realidade	0	80	0	80	0	80	0	80	0	320	320	
	Prática Sócio Profissional – Estágio	0	0	0	100	0	120	0	180	0	400	400	
		0	80	0	180	0	200	0	260	0	720	720	
		0	880	90	880	190	880	220	880	280	3520	780	4300
Atividades Complementares e Interdisciplinares	Serões e Palestras	100	0	100	0	100	0	100	0	400	0	400	
	Visitas e Viagens de Estudo	20	0	20	0	20	0	20	0	80	0	80	
	Tarefas e Práticas Agropecuárias na EFAS	240	0	240	0	240	0	240	0	960	0	960	
	Prática de Esporte e Lazer	120	0	120	0	120	0	120	0	480	0	480	
	Práticas na Propriedade Familiar	0	100	0	100	0	100	0	100	0	400	400	
		480	100	480	100	480	100	480	100	1920	400	2320	
		1360	190	1360	290	1360	320	1360	380	5440	1180	6620	

Legenda: SE - Sessão na Escola. SFC- Sessão na Família e Comunidade. Fonte: Costa (2018).

Na proposta curricular das EFAs da REFAISA, a carga horária total é de 6.620 horas. As disciplinas do eixo da BNCC, destinada à formação geral, contabilizam 2.020 horas, para o período de 4 anos, com maior ênfase aos estudos de Língua Portuguesa (320h) e Matemática

(320h). No âmbito do currículo diversificado (técnico específico), tem-se uma carga horária de 1.560 h, com maior tempo dedicado aos estudos das disciplinas Agricultura e Manejo do Solo e da Água (280 h), Zootecnia e Manejo Sanitário e Alimentar (280h). No tocante às atividades extraclasse (tempo-comunidade), as mesmas estão contempladas com uma carga horária de 720 h, integrando as atividades obrigatórias de pesquisa de campo mais a prática socioprofissional, ou seja, Estágio.

Fazendo-se uma análise comparativa da Matriz Curricular da REFAISA (2016) com a Matriz Curricular para o Curso Técnico em Agropecuária da Rede Estadual de Educação da Bahia (2012)⁶⁹, modalidade Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPI), é possível observar uma importante diferença entre ambas as propostas. Na Rede Estadual o referido curso possui uma carga horária total de 4.920 horas (para 4 anos), o que significa um cômputo de 1.700 horas a menos, com relação ao curso ofertado pelas EFAs da REFAISA. Esta diferença encontra-se, fundamentalmente, no tempo dedicado à prática social das atividades de campo que, neste caso, dá ao currículo da EFASE 320 horas a mais, em comparação com a EPI estadual. Além das atividades complementares, ou interdisciplinares, envolvendo serões noturnos e palestras, bem como as práticas agropecuárias no interior da escola, tarefas e serviços diários do tempo-escola (2.320 horas).

Por outro lado, na proposta da SEC/BA (ver anexo 2) há uma maior carga horária para a parte de formação geral, com estudos orientados na BNCC, computando um total de 2.360 horas para Formação geral BNCC (1.920 h) e Formação Técnica Geral, com estudos orientados na BNCC (560 h). Neste último quesito, a diferenciação está na maior atenção para as disciplinas Sociologia, com os temas Organização dos Processos de Trabalho e Organização Social do Trabalho; e Filosofia, com ênfase em Ética e Direito do Trabalho. No item das atividades interdisciplinares (prática de campo e estágio), a Rede Estadual trabalha com a carga horária de 640 horas, contemplando: Pesquisa, Orientação profissional e Iniciação Científica (120h); Intervenção Social, Atividades de Campo e Visitas Técnicas (120h); mais o Estágio (400h).

Deste modo, é possível perceber que o exercício do trabalho prático na EFASE ganha um destaque importante, com relação aos conteúdos escolares. Já na proposta curricular do Estado há maior aproximação com o que propõe a política do MEC/BNCC, com uma característica de ser um curso voltado a uma formação mais técnica, próxima à demanda do

⁶⁹ Na SEC Bahia encontra-se em fase de reformulação de suas matrizes curriculares, orientada a partir da Nova Lei de Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Com relação ao EPI a matriz trabalhada no momento (2021) é a mesma de 2012, devendo ser atualizada para o exercício de 2022.

mercado produtivo da agricultura convencional, e menos social como na EFASE. Na proposta da EFASE há uma relação direta da educação/formação com os problemas reais do território camponês e da agricultura familiar, como é o caso da convivência com o clima semiárido, eixo basilar do PPP da Escola. Outra observação que podemos fazer é que nesta matriz da Rede Estadual, elaborada em 2012, o Projeto Profissional do Jovem ainda não se insere. Por esta razão, a análise e discussão sobre o PPJ no Ensino Médio da EFASE será feita logo a seguir de forma individualizada, sem o exercício comparativo que ora fazemos.

A título de ilustração, apresentamos o quadro das disciplinas pedagógicas que compõem o Pano de Formação do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária da EFASE:

Tabela 07. Plano de Formação do Ensino Médio - EFASE (ano 2017).

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Educação do Campo - Escola Família Agrícola: História, Princípios e Práticas (Instrumentos Pedagógicos). Família: história da família, relações de parentesco na organização da comunidade. Ling. Port., Sociologia, Filosofia.	PPJ - diálogo com a Família/comunidade. Agricultura; Zootecnia; L. Portuguesa; Matemática, Informática.	Ética e profissionalismo Filosofia; agricultura, Zootecnia, L. Portuguesa e Biologia (Bioética), Sociologia.	Projetos Sociais (Elaboração, monitoramento, avaliação)
			Metod. Científica, Informática, LP e Agricultura, Zootecnia.
Comunidade/Organização Ling. Port.; História, Sociologia e Inglês, agricultura.	Intervenção na Comunidade: Impacto/coerência/viabilidade e socioambiental.	Agroecologia e Convivência com o Semiárido	Territórios
	Zootecnia; Biologia; Sociologia; Agricultura; Geografia e Artes.	Zootecnia; Agricultura; Química; Matemática, física, geografia e Biologia.	Matemática; Agricultura, Sociologia Rural, História, Geografia.
Relação Sociedade/natureza (Meio Ambiente).	Profissional do campo	Globalização	Desenvolvimento Territorial e Projeto Popular para o Campo
Geografia; Zootecnia; física, Biologia; agricultura, Inglês; Artes, Química; L. Portuguesa.	Agricultura; Zootecnia, geografia, Sociologia; História.	Geografia, História, Sociologia, Zootecnia Agricultura, L. Portuguesa, Educação Física, Artes.	Agricultura, Sociologia, História, Geografia, Filosofia, L. Portuguesa.
Educação na Sociedade	Trabalho - Sociedade/Exploração.	Administração Rural	

Sociologia, filosofia, história, Artes.	Sociologia; Filosofia, Inglês; Geografia; Matemática, L. Portuguesa e História.	Matemática; Zootecnia; Agricultura e Informática, MC.	Mercado de Trabalho x Compromisso com a Transformação Social Matemática; Sociologia, Geografia.
Bases Práticas para a Metodologia Trabalho de Base. Ling. Port.; História; Sociologia e Filosofia.	Princípios Agroecológicos	Meios de Comunicação /redes sociais	Estágios, Formação Profissional (documentação, CREA) e TCC.
	Filosofia; Agricultura; Zootecnia; Biologia; Geografia e física, Química.	Ling. Portuguesa; Geografia; Física; Química; Inglês e Informática, MC, Filosofia	Metod. Científica; L. Portuguesa; Informática; Agricultura e Zootecnia.
Trabalho – Valorização/Importância	Metodologia de Trab. De Base.	Movimentos Sociais	Tecnologias Sociais de convivência com o semiárido.
Sociologia; Filosofia, Inglês; L. Portuguesa e História, agricultura.	Ling. Port.; Sociologia; Filosofia.	Ling. Portuguesa; história; Sociologia, Filosofia.	Geografia, Física, Agricultura.
Princípios e noções de elaboração de projetos.	Política	Políticas Públicas /Projetos Sociais/ Conselhos Paritários	Projetos Técnicos e Produtivos.
Agric.; Ling. Port.; Zootecnia.	Sociologia, Filosofia, Inglês, História, Geografia e Português.	Sociologia; Língua Portuguesa; Ed. Física; Geografia e Inglês.	Agricultura, História; L. Portuguesa; Zootecnia.
Identidade pessoal e coletiva (etnias).	Direitos e Cidadania/Cultura Afro	Organizações Sociais	CONCLUSÃO DO ESTÁGIO
Sociologia; Filosofia; LP, Ed. Física e Artes.	Ed. Física; Sociologia; L. Portuguesa e Inglês, Artes.	L. Portuguesa, Sociologia; Filosofia; História.	L. Portuguesa, MC, informática, Zootecnia.
Saúde/afetividade/sexualidade	Economia Popular e Solidária	Políticas Agrícolas e Agrárias	Identidade Camponesa Sociologia, Filosofia, geografia, história, LP, Inglês.
Biologia; Ling. Port.; Zootecnia; Agricultura e Ed. Física.	Matemática; geografia, História; Sociologia e Agricultura.	Agricultura; História; Geografia.	
Acesso à terra/recursos naturais.	Sexualidade e relação de gênero.	Debate Político LP, Sociologia, Filosofia, História.	
Ling. Port.; História, matemática e Sociologia.	Biologia; L. Portuguesa; Sociologia, Educação Física.		

Fonte: Documentos institucionais da EFASE (2017).

5.5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO DA EFASE

Para adentrarmos a discussão sobre o tema enunciado, começamos por enfatizar que as metodologias de ensino desempenham um papel fundamental em todo o processo pedagógico escolar. Através delas se ajustam e se materializam os modelos e os projetos políticos e institucionais de formação e de educação. Conforme adverte Freitas (1994, p. 89), “elas são a própria prática da sala de aula”, e o próprio trabalho pedagógico e educacional como um todo, acrescentamos.

De acordo com essas premissas, o estudo das teorias pedagógicas apresenta-se como de grande relevância a fim de que o trabalho docente não se reduza à repetição de receitas ou caia em “eventuais modismos” (FREITAS, 1994). O domínio das teorias pedagógicas e educacionais evita que as práticas educativas ocorram de forma alienada dos princípios que a fundamentam.

A propósito deste tema, Freitas (1994) esclarece que as teorias pedagógicas tratam do trabalho pedagógico formulando princípios norteadores da ação prática, incluindo, neste âmbito, a questão da Didática. Por outro lado, a *teoria educacional* cria a concepção de educação apoiada em um projeto ideal de sociedade e de desenvolvimento, que tipo de ser humano se deseja formar, além de definir sobre os fins da educação. Não obstante, ambas surgem como complementares e interdependentes. Nesta abordagem,

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola. (FREITAS, 1994, p. 90).

Feita essa explanação, situamos a discussão sobre o método da Pedagogia da Alternância e a Organização do Trabalho Pedagógico da EFASE como parte do instrumental teórico pedagógico a serviço da classe trabalhadora camponesa do semiárido baiano, buscando elucidar: Que papel cumpre o método de alternância pedagógica no curso técnico em Agropecuária da EFASE? Quais são as formas de Organização do Trabalho Pedagógico na referida escola e a que servem? Qual é o sentido do trabalho no Projeto Político Pedagógico do curso em análise?

No artigo 6º do Regimento Interno da EFASE se afirma que:

A EFA adota uma pedagogia própria, voltada ao meio rural e integrada aos princípios e fins da Educação Nacional, consubstanciados no artigo 2º da Lei 9.394/96, aqui

transcrito: “A educação, dever da Família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Observando estas diretrizes, a EFASE concebe o método pedagógico da alternância como parte essencial à organização do seu trabalho político educacional, tendo em conta a aproximação da escola com as famílias dos alunos e a sua realidade concreta. Considera-se, ademais, “que a formação no meio rural, para ser completa, depende das experiências vividas na escola, na família e na comunidade” (PPP, 2017, p. 9). Sob esta ótica, o meio em que vive o aluno e a EFA não são instituições antagônicas, que se excluem, ambas constituem uma unidade. É da relação com o meio que surgem as indagações, as inquietações, os problemas que norteiam toda a ação teórico-metodológica e político-pedagógica da Escola.

A fim de garantir a unidade entre escola, vida e trabalho, é que a EFASE adota a formação alternante, cujo tempo da formação dos jovens é organizado em dois períodos: o de vivência na escola (tempo-escola) e o da vivência na comunidade/família (tempo-comunidade), também chamado de meio socioprofissional. Nesta dinâmica de trabalho estão integrados pouco mais de 500 estudantes (Ensino Fundamental II e médio) que se revezam entre estes dois tempos. Destarte, quando uma metade do alunado (50%) está no regime de atividade do tempo escola (em regime de internato), a outra metade permanece em suas áreas de residência e trabalho desenvolvendo as atividades do tempo-comunidade.

Com relação ao tempo dedicado à formação no Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, este possui uma duração de quatro anos divididos em sessões, na Família/Comunidade e EFA, sendo cada sessão com duração de duas semanas, atendendo a carga horária mínima exigida de 200 (duzentos) dias letivos e 800 horas letivas anuais, conforme o Artigo 34 do PPP (2017). São contabilizados nesta carga horária as atividades gerais do tempo-escola e as do tempo-comunidade, como as intervenções práticas nas propriedades da agricultura familiar e nos espaços de organização sociocomunitária.

À vista disso, os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância atuam como catalisadores da realidade concreta das famílias do campo, realidade que se converte em material didático, político e pedagógico para o trabalho de aprendizagem e de ensino. Como ressaltam Andrade e Fernandes (2014), todo este arcabouço de conteúdos ganha corpo no Plano de Estudo (PE), instrumento considerado pelos autores como linha mestra da Escola. O P.E (conjunto de temas geradores) reflete “o contexto social, político, econômico e ambiental onde está inserida a EFA para possibilitar o desenvolvimento local que precisa ser, necessariamente, sustentável” (ANDRADE; FERNANDES, 2014, p. 7). Logo, “os conteúdos das disciplinas

normalmente estão relacionados ao dia-dia das comunidades sertanejas, portanto do aluno” (ANDRADE; FERNANDES, 2014, p. 9). Segundo Nosella (2013, p. 208), com base em MEPES,

O Plano de Estudo é o instrumento pedagógico fundamental da Escola-Família, ele é a pedagogicização da alternância; é a forma concreta de tornar em atos as potencialidades da alternância; é o vínculo que leva para a vida as reflexões, as questões, as conclusões [...] O Plano de Estudo é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe de professores, ao findar uma semana de aula, afim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências. As respostas ao P.E., que o aluno anota em seu caderno de propriedade ou do lar, são postas em comum ao voltar à escola no início da nova sessão de aula.

Na EFASE:

O Plano de Estudo parte de uma SUPOSIÇÃO para chegar a uma COMPROVAÇÃO: A partir de uma motivação, através de conversas, exposição de um questionamento que possibilite ao aluno ver (observar), julgar (avaliar) e agir (interagir), levantam-se suposições da realidade observada em estudo, na sala de aula. A partir das respostas obtidas pelos alunos em suas famílias e comunidades no período da alternância, procede-se a uma colocação em comum na escola, socializando-se o **saber local empírico**; isso possibilita a elaboração conjunta de uma síntese desse saber construído. Esta síntese fornece subsídios necessários para a problematização a ser trabalhada posteriormente na escola através dos cursos e atividades escolares. Com o tratamento aprofundado e ampliado dessa problemática pelas disciplinas e pela multidisciplinaridade, **torna-se possível o encontro científico de soluções explicadoras dos porquês**. (PPP, 2017, p. 16).

Metodologicamente, o aprofundamento dos temas do PE se apoia na utilização do recurso de Fichas Didáticas, cujas fichas são compostas de quatro elementos: “• O que eu sei (síntese pessoal do P.E.); • O que nós sabemos (síntese grupal); • O que a ciência sabe (teórico-científico); • Síntese pessoal (conclusões)” (PPP, 2017, p. 20).

Através dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, a Escola acredita poder formar profissionais técnicos para o desenvolvimento da agricultura familiar/camponesa mas, também, novas lideranças que participem do desenvolvimento mais amplo das comunidades, ou seja, o social, o político e o religioso (PPP, 2017).

Ressalta-se que na experiência em análise, o PE é o instrumento guia das atividades pedagógicas nas séries do Ensino Fundamental II. No Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária são adotados outros instrumentos, os quais serão abordados logo abaixo no item sobre as atividades do tempo-comunidade. No entanto, a forma metodológica adotada segue os mesmos princípios da problematização apresentados acima.

Nesta sequência, abordaremos como são organizadas as atividades do tempo-escola e do tempo-comunidade e para quais finalidades estas se desenvolvem.

5.5.1 As atividades do tempo-escola

No período do tempo-escola os alunos realizam atividades ao longo dos turnos matutino, vespertino e noturno, com início às 5:30 da manhã até as 21:00 horas. Durante estes turnos são distribuídas atividades de aulas teóricas, aulas práticas, socioculturais, práticas esportivas e serviços gerais de manutenção e organização dos espaços. À noite são realizados serões, ou seja, momentos formativos e informativos com cada turma, onde são discutidas temáticas diversas e situações do cotidiano escolar. Estes serões são concebidos como indispensáveis no ambiente educativo do internato por favorecerem o debate de questões que promovem tanto o crescimento individual do aluno como do coletivo de maneira geral (PPP, 2017).

Ainda integram o conjunto das atividades programadas pela Escola momentos de oração e celebração, preparados pelos estudantes, dentro de uma visão ecumênica⁷⁰.

Sobre a questão do trabalho como princípio educativo na EFASE, a partir do trabalho pedagógico desenvolvido na sessão escola/aula, se pode perceber a existência de ações concretas que se materializam em dois momentos: nas atividades teórico-práticas, associadas aos estudos das disciplinas específicas do Curso Técnico em Agropecuária e nas atividades práticas diárias (extracurriculares), direcionadas à manutenção de serviços úteis ao coletivo. Assim veremos a seguir.

5.5.2 Atividades teórico-práticas do eixo curricular

No âmbito das atividades curriculares, além das aulas das disciplinas gerais da BNCC, constam as aulas práticas da parte diversificada, específicas do Curso Técnico em Agropecuária (Agricultura, Zootecnia e Administração Rural), conforme Currículo do Ensino Médio e profissionalizante, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-Ba) e pelo Conselho Regional de Engenharia e Agronomia da Bahia (CREA-Ba). No total, são 13 aulas práticas para cada turma, no período da sessão de 15 dias. As aulas têm duração de 90 minutos cada e o dia letivo consta de 4 aulas teóricas e uma prática.

⁷⁰ Neste caso, trata-se de uma experiência que se diferencia da “mística” praticada pelos movimentos sociais de luta pela terra, a exemplo do MST, antes da abertura ou encerramento de uma atividade de caráter político-pedagógico. No caso da “mística” se inserem performances, textos e fatos históricos com teor político-ideológico, poemas e músicas revolucionárias, enquanto na EFASE estes momentos de celebração são acompanhados de reflexões sobre a vida cotidiana e a luta dos trabalhadores, dramatização, textos bíblicos e orações, dentro de uma visão ecumênica.

As atividades teórico-práticas mencionadas se realizam nos setores produtivos e de experimentação da escola: pocilga, apiário, aprisco para caprinos e ovinos de corte e de leite, hortas, piscicultura, aviário, viveiro, banco de proteínas e esterqueira. Estas são atividades consideradas pedagógicas que mediatizam e contribuem para a formação dos estudantes. Além de algumas aulas experimentais de Ciências Físicas e Biologia, realizadas no laboratório da escola.

A seguir, apresentamos a estrutura física existente na EFASE, em cujo espaço se realizam as práticas de trabalho/serviços e didático-pedagógicas diárias, envolvendo os alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária e demais estudantes da escola:

- Área total: 20 hectares, que foram doados por duas Associações de Fundo de Pasto;
- Dormitório, Lavanderia e Sanitários Feminino com capacidade para 112 meninas;
- Dormitório, Lavanderia e Sanitários Masculino com capacidade para 172 meninos;
- Casa das Monitoras: com três quartos, sala, cozinha e banheiro;
- Casa dos monitores casados: com três quartos, sala, cozinha e banheiro;
- Casa dos monitores solteiros: com um quarto, sala e cozinha;
- Secretaria com quatro computadores, telefone, fax e três impressoras;
- Almojarifado;
- Oito salas de aulas (cada uma com área de 48m²);
- Biblioteca com acervo de livros, publicações, CDs e DVDs;
- Refeitório, Cozinha e duas dispensas;
- Uma sala de Informática com vinte e dois computadores ligados em rede;
- Quinze cisternas com capacidade total para 810 mil litros;
- Aprisco para cabras de corte e ovelhas;
- Aprisco e sala de ordenha para caprinos de leite;
- Aviário com três repartições;
- Unidade de Extração de óleo e torta de licuri com três galpões com área total de 120m²;
- Pocilga para 42 animais;
- Dois silos trincheiras com capacidade total para 30 toneladas;
- Cinco galpões para implementos e ração;
- Um galpão para feno;
- Uma represa de terra de 380 h de trator;

- Três poços artesanais com vazão total de 5.400 litros por hora;
- Uma cacimba (poço com água minada) com 11 m;
- Reservatório de Água Elevado para 16.000 litros;
- Dois tanques para cria e recria de peixes;
- Área de ½ hectare irrigada de fruteiras (Acerola, Limão, Laranja e Caju);
- Área de ¼ de hectare irrigado para hortaliças diversas (PPP, EFASE, 2017, p.4).

5.5.3 Atividades práticas diárias (extracurricular)

Ademais das atividades teórico-práticas, referidas anteriormente, fora da carga horária das disciplinas, têm-se as atividades diárias de manutenção da propriedade, em diferentes áreas dos setores produtivos e de serviços. Estas atividades ocorrem, diariamente, por um período de 90 minutos, envolvendo grupos de trabalhos formados por alunos de diferentes turmas e faixas etárias, que se revezam, ao longo do dia, entre o trabalho nos setores produtivos e as atividades em sala de aula. Somam-se a estes os serviços diários, também chamados de diárias.

Baseado no Relatório Institucional da EFASE (2017), no período de internato, todos os estudantes são responsabilizados por uma diária. Isto é, uma tarefa diária de manutenção e bem-estar do ambiente, como: serviço de garçom, limpeza do refeitório, lavar a louça, limpeza de banheiros, limpeza das salas de aula, limpeza dos dormitórios, limpeza de áreas externas (terreiros), colher frutas, selecionar grãos de feijão (catar feijão), entre outras. Ainda que não constem da grade curricular do curso, todas estas são atividades consideradas educativas e seguem um rigoroso sistema de organização com detalhamento de horários e formação dos grupos. Neste processo os alunos são acompanhados por um adulto (monitor/professor), pessoa responsável pela coordenação do dia e que os motivam, os auxiliam na disciplina e aprimoramento das tarefas.

São ainda atividades pedagógicas realizadas no tempo-escola intervenções com troca de experiências, palestras, oficinas e cursos com convidados de entidades parceiras (sindicatos, cooperativas, etc.), pais ou representantes comunitários, de acordo com os conteúdos e temáticas estudadas em sala de aula; bem como viagens de estudo, cujas viagens consistem em visitas às entidades parceiras e comunidades, com o objetivo de favorecer a troca de experiências e o aprofundamento de conhecimentos (EFASE, 2017).

Tabela 08. Quadro síntese das atividades do tempo-escola.

Atividades	Turnos e Frequência	Responsáveis
Aulas teóricas	Matutino e Vespertino (segunda a sábado).	Monitores/professores e alunos
Aulas teórico-práticas	Matutino e Vespertino (segunda a sábado).	Monitores/professores, alunos e técnicos
Manutenção dos setores produtivos	Matutino e Vespertino (segunda a domingo).	Alunos, técnicos e outros colaboradores
Diárias (serviços)	Matutino, Vespertino e Noturno (segunda a domingo)	Alunos e trabalhadores
Orações	Noturno (segunda a sábado – 18h00)	Alunos
Celebrações	Noturno (domingos)	Alunos e convidados religiosos
Momentos culturais	Noturno (2ª quarta-feira da sessão)	Alunos e professores
Práticas esportivas	Matutino e Vespertino (segunda a sábado)	Alunos e professor da área
Intervenções (troca de experiências, palestras, oficinas e cursos)	Atividade esporádica	Alunos, entidades parceiras, lideranças comunitárias, pais e professores
Viagens de estudo	Duas vezes ao ano	Alunos, pais e professores

Fonte: sistematizado pela autora, com base nos documentos institucionais da EFASE.

5.5.4 As atividades do tempo-comunidade

Como destacamos acima, os tempos escola-comunidade/família são tempos/espços de articulação entre teoria e prática. Nesta forma de organização do ensino, prioriza-se o diálogo entre os saberes tradicionais, o trabalho e a vida no campo e os conhecimentos científicos, de maneira que a realidade concreta se torna o ponto central do processo de ensino e de aprendizagem. No âmbito das escolas da REFAISA, esta realidade concreta atua como um guia para o direcionamento do que deve ser prioritário, ou não, na grade dos conteúdos curriculares, além de direcionar as práticas de intervenção sócio comunitária dos alunos.

Seguindo esta orientação, conforme resume Andrade J. (2016, p. 11), a EFASE planeja sua ação pedagógica considerando, fundamentalmente, “a valorização do campo (semiárido) e sua gente, sua cultura e o trabalho de extensão/socialização do saber”. Portanto, trata-se de um trabalho que busca mobilizar conhecimentos (saberes), vinculados à vida e a produção material da existência no campo, com vistas à convivência com o clima semiárido. Por esta razão, as atividades do tempo-comunidade dos alunos devem estar imbuídas de motivação que os levem

a mobilizar os conhecimentos apreendidos e, em processo de construção, a resolver problemas sócio comunitários reais, partindo, sempre, das questões de interesse coletivo. Aqui, o contexto local/territorial rural, com todas as suas problemáticas e desafios, é o elemento motivacional para a ação da escola, é o fio condutor da práxis educativa.

Observa-se que esta práxis é a mesma referida por Paulo Freire (1987), enquanto resultado da tríade reflexão-ação-reflexão, tal como destaca Andrade J. (2016). Desta maneira, através da relação teoria/prática, e do exercício de reflexão crítica, a Pedagogia da Alternância na EFASE se viabiliza como **método ativo de educação**, por meio do qual se busca atingir os objetivos do ensino. Estes objetivos consistem, fundamentalmente, em transformar a realidade do campo (semiárido), identificada pelo aluno alternante, na observação e no diálogo com a família, a comunidade e, em consequência, transformar este aluno na qualidade de ser social e profissional.

Este trabalho de contextualização do ensino, para uma educação como práxis transformadora, se efetiva pelo método freiriano da problematização e dos temas geradores. Neste sentido, as problemáticas do campo semiárido, convertidas em temas geradores, são parte da estratégia metodológica do processo de formação da consciência crítica dos estudantes, atuando como motivadores no decorrer do percurso de ensino. Assim, as disciplinas integradoras que fazem parte da formação profissional/específica (Agricultura, Zootecnia e Administração Rural), incorporam uma dimensão técnico-profissional e social, cujos conteúdos curriculares estão interligados com a própria realidade circundante.

No modelo de ensino em evidência, o aluno assume protagonismo agindo de maneira ativa, sendo levado a “problematizar o contexto social, cultural, econômico, político, ambiental e transformá-lo em conteúdos escolares” (ANDRADE. J, 2016, p. 98) e logo, agir, intencionalmente, sobre o objeto da problematização.

Isto posto, os temas/problemas levantados pelos alunos no tempo-comunidade retornam à escola no tempo-escola para serem colocados em comum e estudados à luz dos conteúdos teóricos das disciplinas para, posteriormente, em etapas subsequentes do curso, serem socializados pelos aprendizes/pesquisadores, junto às comunidades partícipes. Nesta via de mão dupla, os alunos são desafiados a agir com certa autonomia, porém, guiados pelos interesses comunitários, manifestados nas reuniões e visitas às famílias e as associações dos agricultores.

É importante destacar, com base no Regimento Interno da EFASE (2017), que a inclusão do aluno à escola é uma decisão tomada em conjunto com a família deste e a associação comunitária local à qual a família encontra-se vinculada. Desta forma,

No processo de formação/educação das escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, como as EFAs, as entidades que indicam os alunos são, também, cofomadores dos mesmos, recebendo-os para realizar estágios durante o processo formativo do estudante no tempo comunidade, contribuindo com a diversidade de experiências educativas e com o aperfeiçoamento da atividade pedagógica proporcionada pela troca de saberes com a(s) realidade(s) circundante. (J. ANDRADE, 2016, p. 103).

A intencionalidade desta ação está relacionada à política de desenvolvimento integral e socioprofissional dos alunos, mas também ao desenvolvimento das famílias e de suas respectivas comunidades. Tendo em vista o alcance destes objetivos, no tempo-comunidade os alunos têm como principais tarefas a cumprir: 1) visitas às famílias para pesquisa e assistência técnica rural; 2) socialização de práticas agropecuárias e agroecológicas; 3) participação em reuniões da associação comunitária; participação em reuniões de grupos de jovens da Pastoral da Juventude Rural (PJR)⁷¹, dentre outras de interesse sociocomunitário.

Nesta etapa do trabalho, o instrumento pedagógico adotado para as turmas do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária consiste na Atividade de Retorno (AR). Somado a AR, tem-se o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), os Estágios e a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A propósito da Atividade de Retorno, Andrade (2016, p. 113) argumenta:

A Atividade de Retorno é um dos principais instrumentos pedagógicos da Escola Família Agrícola do Sertão porque propicia o envolvimento do aluno com a comunidade favorecendo a formação socioprofissional e preparando o estudante para o exercício profissional na prática e não apenas na teoria. As atividades práticas do/no Tempo Comunidade são muito importantes porque permitem a formação e a interação social do aluno com a comunidade e promove a difusão dos conhecimentos adquiridos na escola em benefício da comunidade. A Atividade de Retorno permite que os conhecimentos, técnicas e tecnologias muitas vezes restritas ao ambiente escolar sejam transmitidos e multiplicados pelos estudantes nas suas respectivas comunidades ampliando o alcance e a utilidade social do saber.

Verifica-se, portanto, que na EFASE, o contato direto com as comunidades rurais e entidades de representação da agricultura familiar/camponesa possibilita a ampliação da visão social e política do aluno que irá influenciar, conseqüentemente, na escolha futura sobre o local de realização do Estágio Curricular, na elaboração do Projeto Profissional, bem como na escolha do tema de pesquisa do TCC. Cabe ressaltar que esta é a única escola da REFAISA a adotar o TCC como pré-requisito à conclusão do Curso Técnico em Agropecuária (COSTA, 2018). Com isso se viabiliza o que Gimonet (2007) denomina por *alternância real* ou *alternância integrativa*. Para o referido autor,

⁷¹ Organização de jovens católicos habitantes no meio rural.

Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio (GIMONET, 2007, p. 120).

Em seguida, apresentamos uma síntese do trabalho dos alunos do curso Técnico em Agropecuária da EFASE no tempo-comunidade.

Tabela 9. Síntese das atividades dos alunos da EFASE no tempo-comunidade.

Atividades	Local da ação	Conteúdo	Responsáveis
Visitas às famílias.	Comunidades rurais.	Pesquisa, troca de saberes e experiências etc.	Alunos, monitores/professores e entidades parceiras.
Pesquisas.	Comunidades rurais e famílias.	Diverso.	Alunos, monitores/professor e entidades parceiras.
Reuniões de associação comunitária.	Associações comunitárias.	Organização social, políticas públicas, questão agrária, produção, comercialização, economia solidária, convivência com o semiárido etc.	Alunos, monitores/professor e entidades parceiras.
Reuniões de grupo de jovens da PJR.	Igreja Católica.	Diverso.	Alunos, monitor/professor e entidades parceiras.
Práticas agropecuárias e agroecológicas.	Propriedades da agricultura familiar/camponesa.	Manejo sustentável e agroecológico da produção na agricultura familiar, técnicas de convivência com o semiárido.	Alunos, monitores/professor e entidades parceiras.
Assistência técnica rural.	Propriedades da agricultura familiar/camponesa.	Convivência com o semiárido, manejo agropecuário, políticas públicas, crédito rural etc.	Alunos, monitor/professor e entidades parceiras.
Estágio curricular supervisionado.	Entidades parceiras.	Diverso.	Aluno, mestres de estágio e entidades parceiras.
Projeto Profissional do Jovem (PPJ).	Propriedade familiar.	Agropecuária.	Aluno, monitor/professor, pais e entidades parceiras financiadoras.
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).	Escola e comunidade.	Diverso.	Aluno e monitor/professor orientador.

Fonte: sistematizado pela autora, com base nos documentos institucionais da EFASE.

5.6 PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS COM AS PROPOSTAS DO MEC

Como já foi abordado neste trabalho, as experiências das Escolas Famílias Agrícolas possuem uma mesma característica, que é o fato de surgirem de demandas concretas nas mais diferentes realidades que envolvem as crianças e jovens habitantes do meio rural. Por outro lado, elas estão organizadas com base em quatro elementos comuns, fundamentais, que as identificam:

- 1) metodologia pautada na alternância educativa, que associa formação profissional e geral dos estudantes;
- 2) constituição de uma associação das famílias, responsável pelas questões de ordem jurídico, econômico, de gestão, dentre outros;
- 3) educação e formação integral, com ênfase na promoção pessoal e da coletividade; e
- 4) a promoção do desenvolvimento do meio, através da melhoria do crescimento cultural, educacional e social dos sujeitos.

No campo teórico-filosófico, estas são experiências que se baseiam em uma perspectiva de educação orientada ao desenvolvimento das pessoas, ideia que se alicerça na vertente do idealismo personalista de Mounier (OLIVEIRA, 2008; CAMBI, 1999), muito presente no ideário dos movimentos sociais católicos e que está materializada na metodologia do “ver, julgar e agir” (KLENK, 2014). Porém, ao longo do seu desenvolvimento, outras tendências são incorporadas, transitando entre vertentes ditas liberais (Escolanovista) e progressistas. E, não poderia ser diferente, uma vez que a escola é uma instituição “determinada socialmente” (SAVIANI, 2002, p. 30).

Conforme constata Saviani (2014, p. 31):

Quanto à orientação didático-pedagógica propriamente dita é possível encontrar, no âmbito das escolas da família agrícola, diferentes orientações teóricas. Algumas escolas, por exemplo, tenderam a uma orientação mais próxima da pedagogia construtivista, entendendo que a vida ensina mais do que a escola e que o aluno e sua realidade imediata devem ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. Já a mobilização do campo nos últimos anos tem conduzido as Escolas da Família Agrícola a adotar orientações pedagógicas contra-hegemônicas como a pedagogia libertadora, inspirada em Paulo Freire, e a pedagogia histórico-crítica.

Nessa trajetória elas conservam o seu princípio de educação voltada ao fortalecimento da agricultura familiar, como contraponto ao modelo produtivo do agronegócio, sempre articulado com “o componente do desenvolvimento local sustentável, como elemento direto da ação-reflexão-ação e do ver-julgar-agir” (COSTA, 2018, p. 132). No entanto, este é um movimento que vai se ressignificando. Como enfatiza Costa (2018, p. 134):

[...] além de uma ressignificação do pilar “Associação Local” de Gimonet para “Associação Comunitária” no caso da REFAISA, também se faz uma releitura do pilar “Desenvolvimento do Meio” para “Projeto de Vida e de Nação” que nesta rede de EFAs também se desdobram em mais dois novos pilares. Logo, na REFAISA a “Agroecologia” e a “Educação Contextualizada e Ambiental” se apresentam como dois novos pilares da Pedagogia das escolas que integram a rede.

No terreno da política educacional do MEC, como discutido anteriormente, a formação dos estudantes assume como princípio a preparação dos jovens para o trabalho na atual sociedade capitalista. Logo, o trabalho pedagógico das escolas de Ensino Médio está voltado

ao desenvolvimento de competências para o “saber fazer”, desalinhado do saber escolar clássico. Trata-se de uma educação unilateral e pragmática, que dicotomiza teoria e prática, o que contradiz a própria argumentação usada na Base Comum Curricular (2018) de ser uma educação orientada “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática” (BRASIL, 2018, p. 7).

Ao assumir a perspectiva de formação por competências e habilidades, conforme a demanda do modelo de acumulação flexível, o MEC assume uma posição teórico-filosófica que tem por bases o pensamento pedagógico liberal burguês e a tendência liberal tecnicista (LUCKESI, 1994; SAVIANI, 2002).

Luckesi (1994) e Saviani (2002) elucidam que as pedagogias liberais se enquadram em uma perspectiva redentora, pois estas entendem ser a escola um instrumento de redenção da humanidade. Nesta perspectiva, a escola atua como “um instrumento de consolidação da ordem democrática” (SAVIANI, 2002, p. 43). Para esta teoria pedagógica, a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, de modo que todos são levados a acreditar na ideia de igualdade de oportunidades, independente da desigualdade de condição de acesso.

A educação seria, assim, uma instância quase que exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade. Deve “reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social”. Nesse contexto, a educação assume uma significativa margem de autonomia, na medida em que deve configurar e manter a conformação do corpo social. Em vez de receber as interferências da sociedade, é ela que interfere, quase que de forma absoluta, nos destinos do todo social, curando-o de suas mazelas. Este é um modo ingênuo de compreender a relação entre educação e sociedade. (LUCKESI, 1994, p. 38).

Sobre o problema da concepção educacional na sociedade capitalista neoliberal, Freitas (2018) pontua que do ponto de vista dos neoliberais, a educação é defendida a partir da concepção que estes têm de sociedade, enquanto um livre mercado, cuja lógica se baseia no princípio da concorrência como produtor de avanço social com qualidade. Considerando que a lógica da concorrência é parte da lei natural da sociedade, o esforço de cada indivíduo (o mérito) é que definirá a sua posição social neste terreno onde todos são livres para competir. Dessa visão de mundo advêm as finalidades que se atribui à educação, como a formação de indivíduos competitivos, empreendedores. Logo, “o modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento” que expressa o “empreendedorismo” dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a ‘empresa’” (FREITAS, 2018, p. 31). Esta visão se legitima na forma de flexibilização do

currículo escolar do Ensino Médio e na ideia de escolha, pelo aluno, da área do saber que deseja se especializar e construir o seu projeto de vida.

Kuenzer (2017, p. 341), entende que,

[...] o Ensino Médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis [...] de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.

Nesta proposta pedagógica, ressalta Kuenzer (2017, p. 345):

A prática é tomada como ponto de partida e de chegada do conhecimento, mas não na perspectiva materialista histórica, que supõe a reflexão teórica sobre a prática, levando a sínteses teóricas mais elaboradas, que, por sua vez, orientam práticas diferenciadas, de caráter transformador. Aqui, a prática é tomada em seu sentido de atividade, destituída de caráter teórico.

Neste caso, a BNCC responde ao apelo da preparação de sujeitos habilidosos e competentes, dentro da perspectiva do pensamento liberal, tendo em vista a preparação dos jovens para os novos desafios da contemporaneidade, como cidadãos, fundamentalmente, como trabalhadores. Assim sendo, a máxima defendida pelo MEC é que os estudantes precisam desenvolver competências e habilidades práticas para se adaptar ao novo mundo do trabalho, cada vez mais competitivo, em constante e aceleradas transformações, que não há emprego para todos. Neste cenário, como discutimos anteriormente, a qualificação flexível assume papel importante na preparação do novo cidadão “empreendedor”. Esse é o sentido do estímulo ao protagonismo juvenil e a construção de um projeto de vida pelo novo Ensino Médio, conforme mencionado no §7º do Art. 3º da Lei 13.415/2017.

Em termos filosóficos, a epistemologia da prática tal como defende o MEC, com base nos princípios universais defendidos pela UNESCO para a educação, corresponde ao pragmatismo. Na concepção pragmática, a validade do conhecimento está vinculada a necessidades práticas imediatas. Daí, o verdadeiro se reduz ao que é útil (KUENZER, 2017). Para Kuenzer (2017), é esse pragmatismo que fundamenta a escolha de apenas uma área no Ensino Médio, de modo a atender às trajetórias de vida e aos projetos de futuro. Daí,

a totalidade é substituída pela fragmentação e as disciplinas que podem fornecer elementos para a crítica e consequente apreensão das relações sociais concretas em seu caráter de totalidade, são relegadas a um lugar secundário na parte comum do currículo. Assim, perde-se a capacidade de reflexão e de crítica. (KUENZER, 2017, p. 347).

Na ótica da autora, uma questão muito importante a ser enfatizada é que a aprendizagem flexível, ao depreciar o ensino baseado na visão academicista, acaba por reduzir a necessidade de domínio da teoria. Isso ocorre ao se conceber o conhecimento como resultante das

aprendizagens individuais advindas do acesso livre/voluntário às redes sociais, dos discursos que ocorrem em fóruns virtuais, *chats*, das vivências particulares de cada indivíduo. Por consequência, o processo educativo tende a reduzir o conhecimento a narrativas sobre as atividades cotidianas, em prejuízo do estudo e das discussões conceituais teóricas que instrumentalizam os educandos para uma leitura mais inteligente do mundo, historicamente fundamentada e, por isso, menos ingênua.

Com efeito, no Brasil, a introdução da “pedagogia das competências” como proposta hegemônica nas escolas (e nas empresas) assume a função de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao ideário de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo em curso (SAVIANI, 2012). Esta pedagogia tem por princípio basilar os quatro pilares da educação defendido pela UNESCO: aprender a conhecer (aprender a aprender), aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser (DELORS, 1988). Essas são diretrizes gerais orientadoras da reforma curricular para a educação no Brasil, desde a década de 1990, que ganham corpo e forma nos PCNs e atualmente, na Base Comum para a Educação Básica, conforme já mencionado neste trabalho. O conceito de “aprender a fazer”, neste sentido, é definido como “adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe” (DELORS, 1988, p. 101).

Saviani (2013, p. 431) destaca que, enquanto concepção liberal de educação, a teoria pedagógica do “aprender a aprender” assume que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender. O essencial é que o aluno aprenda a aprender, ou seja, aprenda a estudar e a buscar o conhecimento do seu interesse, a resolver situações novas. Logo, o papel do professor e da escola, nesta visão, deixa de ser o de ensinar e passa a ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Isto é, o professor se coloca diante do aluno como quem está ali não como alguém que sabe, mas como aprendiz, “igual” que seus alunos. “O professor é o principal aprendiz na sala de aula” (BERGMANN; SAMS, 2018, s.p.).

A propósito, nas escolas do MEC o “aprender a aprender” dos alunos, em linhas gerais, vem assumindo um caráter espontâneo, guiado pelos meios virtuais de aprendizagem, tendo como suporte as metodologias ativas. Neste sentido, orientado pela BNCC, o objetivo de ensino do professor, nas escolas da Educação Básica, passa a ser o “conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas e os conteúdos de aprendizagem, são meios para atingir tais objetivos” (SANTOS, 2020, p. 3295).

Baseado em Berbel (2011) e Mitre (2008), apoiadores das metodologias ativas no Brasil, desde uma visão hegemônica, uma defesa para as metodologias ativas está no princípio teórico

de *autonomia* do educador Paulo Freire. Para Berbel (2011, p. 29), a ideia é que “o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos”. Neste ponto de vista, a vivência do percurso metodológico pelos estudantes é compreendida como mais importante que a apropriação primeira do conhecimento elaborado (científico).

Segundo Moran (2018, p. 39):

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor. [...] Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.

No formato metodológico evidenciado a aprendizagem se constrói num processo complexo e equilibrado entre três movimentos ativos:

- 1) **individual** - na qual cada aluno percorre e escolhe seu caminho, ao menos parcialmente;
- 2) **grupar** - na qual o aluno amplia sua aprendizagem por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos, com diferentes níveis de supervisão docente;
- 3) **tutorial**, em que aprende com a orientação de pessoas mais experientes em diferentes campos e atividades (curadoria, mediação, mentoria). (MORAN, 2018, p. 39).

Dentro desta concepção, a aprendizagem se dá de forma inversa (invertida). Daí, a ênfase no protagonismo do aluno pelo uso das metodologias ativas: sala de aula invertida⁷², Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), Aprendizagem por Pares - *peer instruction*, Ensino Híbrido, Gamificação⁷³, Estudos de caso, etc., cujo trabalho pode ser auxiliado por ferramentas digitais diversas: *Google Meet*, *WhatsApp*, *Google Classroom*, *Google Forms*, *ThingLink*, *Jamboard*, dentre outros dispositivos disponíveis nas plataformas digitais no campo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A concepção é que as metodologias ativas permitam o desenvolvimento de atividades interativas, de maneira que os alunos aprendam colaborativamente, problematizando a realidade e construindo soluções. Entretanto, no que se refere à prática do trabalho como princípio de educação nas escolas esta tende a ser baseada na simulação de problemas, contrária à perspectiva materialista histórico-dialética da educação, a

⁷² BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

⁷³ ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 1. ed. São Paulo: DVS Editora, 2014.

partir do trabalho útil, socialmente necessário⁷⁴. Cabe destacar que, na realidade concreta da Educação Básica do MEC, essas experiências são, geralmente, de baixa qualidade e carregadas de improvisações, dada às condições precárias de trabalho dos professores (e dos estudantes) e a formação incipiente dos mesmos para uma educação que se diz contemporânea e inovadora.

No âmbito das Escolas Famílias da Pedagogia da Alternância, o entendimento é que, enquanto proposta pautada pelos interesses do mercado capitalista, a orientação do MEC, através da BNCC, não condiz com a proposta política do trabalho educativo desenvolvido pelas EFAs (LIMA, 2021). Para Lima (2021), essa divergência se explica da seguinte forma:

[...] a BNCC traz como foco central a implementação de uma proposta curricular concebida a partir dos princípios políticos e ideológicos defendidos pelo projeto neoliberal, associados aos interesses econômicos das grandes corporações nacionais e internacionais voltadas: a) para a formação técnica dos jovens a partir das necessidades formativas do setor industrial que permita a oferta de mão de obra de qualidade a baixo custo, possibilitando a produção eficiente das empresas com menos investimento financeiro; b) um modelo de formação que estimule a competitividade e o individualismo entre os jovens, reforçando os princípios do capitalismo, distanciando-os das possibilidades de organização política e social, tornando-os vulneráveis aos sistemas de dominação político e cultural; c) uma educação que estimule e potencialize a lógica do consumo em detrimento da adoção de práticas e atitudes associadas à sustentabilidade, à justiça social, à cooperação e à solidariedade que dão sustentação aos projetos de sociabilidade que se contrapõem ao modelo de sociedade capitalista, injusto e desigual. (LIMA, 2021, p. 12).

Outro ponto em desacordo a favor das EFAs está na noção de defesa da “formação de um profissional comprometido com projeto de desenvolvimento pautado na sustentabilidade, no fortalecimento da agricultura familiar de base agroecológica e na organização política e comunitária dos camponeses” (Lima, 2021, p. 13), em desfavor do modelo hegemônico de desenvolvimento do campo, pautado no agronegócio (*agrobusiness*). Nesse cenário, as EFAs que atuam através da Pedagogia da Alternância se colocam no esforço de “evitar que a educação seja reduzida ao processo de treinamento de competências e habilidades voltadas exclusivamente para atender aos interesses do mercado” (LIMA, 2021, p. 4).

Na afirmação do autor supracitado:

Os conhecimentos construídos a partir da proposta curricular das EFAs vão além da formação técnica e profissional dos jovens, permitindo-os compreender o contexto social, político e econômico do campo, permeados por contradições e injustiças sociais. Neste contexto, os conhecimentos construídos nas distintas áreas revelam um caráter político importante quando assumem o compromisso de denunciar as mazelas históricas instituídas neste território. (LIMA, 2021, p. 8).

⁷⁴ A perspectiva do trabalho como princípio educativo, a partir do materialismo histórico-dialético foi uma tentativa ensaiada nos governos do PT, com a proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Quanto à orientação da formação por competência, a concepção das EFAs, segundo Queiroz (2004, p. 102) é de que,

Trabalhando o tema da competência profissional, a alternância contribuirá decisivamente para superar a oposição entre teoria e prática, pois “entre os saberes adquiridos na escola e a experiência adquirida no trabalho, a alternância visará diretamente as competências como saber-em-ação num contexto de produção. Entendendo que competência é “a atitude de colocar em atividade os saberes, os conhecimentos e as capacidades, de maneira responsável, nas situações determinadas”, sem separação entre ação e responsabilidade, a alternância será compreendida e praticada como “um sistema de produção de competências profissionais”. Mas, como indica o relatório Farroux (*Apud* Geay, 1998:38), “a alternância não tem por primeiro objetivo a produção de competências profissionais imediatamente utilizáveis pelas empresas”.

Baseado no exposto, esta é uma experiência que não se distancia, por completo, das intenções do MEC em preparar sujeitos com competências e habilidades práticas, que saibam fazer e aprender a aprender. No entanto, com o diferencial de ser uma experiência formadora de sujeitos mais humanos e solidários, em contraposição a perspectiva liberal de formação da personalidade egocêntrica, individualista.

No campo metodológico, ao colocar no centro do processo de ensino o aluno “alternante”, que é compreendido como o “ator socioprofissional” em formação permanente (QUEIROZ, 2004, p. 96), a orientação adotada pelas EFAs da Pedagogia da Alternância coincide com a perspectiva do MEC/BNCC. Porém com um viés humanista, conforme discutido anteriormente. Como afirma Queiroz (2004, p. 96), com base em Gimonet (1998), “o alternante, com sua experiência socioprofissional e com sua maturidade, torna-se o centro do sistema educativo [...]. Com isso rompe-se com a lógica escolar tradicional e o alternante torna-se centro e sujeito de sua formação”.

No contexto das EFAs, o trabalho com as pedagogias ativas envolve uma rede de co-formadores, na qual atuam junto aos alternantes, pais, organizações sociais, sindicatos, empresas, mestres de estágio, monitores, tutores e formadores. O pensamento, neste sentido, é partilhar o poder educativo, mantendo clareza na divisão dos papéis e do poder. Fator que envolve a valorização dos saberes dos alunos, das famílias e suas respectivas comunidades, “valorização dos saberes construídos nas práticas sociais, principalmente a experiência do trabalho” (COSTA, 2018, p. 163). A lógica adotada nesse sistema educativo é a de que todos possuem saberes e estes saberes devem ser valorizados e socializados pela escola.

A opção pelos métodos ativos na Pedagogia da Alternância é mencionada por Chartier e Legroux (1997, p. 97 *apud* Queiroz, 2004, p. 77), com os quais acredita-se gerar maior interesse por parte dos jovens estudantes. Nas EFAs, a referida prática é orientada, ainda, pela

ideia de pensamento complexo, conforme concebe Morin (RIBEIRO, 2013). Neste entendimento, “o projeto de formação por alternância é, então, um sistema complexo, onde emerge a necessidade de tomar distância e ver a realidade com outros olhos” (RIBEIRO, 2013, p. 353). A abordagem da realidade como sistema complexo não deve ser confundida, portanto, com o materialismo histórico-dialético, visto que as bases do materialismo dialético se sustentam na ideologia marxista.

Na síntese elaborada por Costa (2018, p. 198) sobre os resultados do trabalho por alternância nas EFAs da REFAISA, enfatiza-se que:

A Alternância permitirá aprender a saber (que inclui a aprender a aprender, quer dizer, seguir formando-se ao longo da vida, aprender e empreender e aprender a desaprender); aprender a fazer e a abordar situações reais complexas no trabalho cooperativo; aprender a ser a melhor pessoa, melhor família, melhor comunidade, partindo da própria retidão moral, a responsabilidade, o juízo ponderado e a autonomia; aprender a viver juntos para fortalecer a compreensão e o respeito mútuos na sociedade globalizada na qual, com uma educação e uma formação pertinentes, se pode influenciar partindo do meio local.

Assim, se reafirma que o aprender a aprender dos alunos se fundamenta no paradigma do pensamento filosófico humanista, com tendência de adoção, no contexto atual de reforma do Novo Ensino Médio, à ideologia do empreendedorismo, tal como orienta a BNCC. Evidentemente, não se trata de uma orientação pedagógica liberal, mas que, também, não se revela como essencialmente materialista histórico-dialética (marxista). Cabe destacar que na perspectiva marxista de educação (marxismo-leninismo), o aprender a aprender dos alunos (aprender por si mesmo) se difere das demais tendências aqui abordadas (liberal e humanista), por partirem de bases filosóficas diferentes. As tendências liberal e humanista se sustentam no construtivismo psicológico de Piaget (psicologia genética), respaldado na filosofia de Kant, com inspiração idealista. Na educação sob o enfoque teórico do materialismo histórico-dialético e do marxismo-leninismo, como explicitado por Tomaschewsky (1966), a base de sustentação é o construtivismo social de Vygotsky (sócio construtivismo), que se apoia no pensamento de Marx.

A concepção educacional materialista histórico-dialética, respaldada pelo socioconstrutivismo, permite situar o aluno como um sujeito que aprende, em seu ambiente social, em cujo espaço recebe influências e mantém relação de aprendizagem com os demais. Logo, é na prática social que se constrói uma aprendizagem concreta e significativa, conforme demonstrado no livro *Didáctica General* (TOMASCHEWSKY, 1966). Isso implica em uma relação que envolve todo o entorno social: escola, família, comunidade (real e virtual), etc., de onde vêm as influências que acompanham os estudantes em suas experiências de construção do

conhecimento. Na referida perspectiva o aprender a aprender dos estudantes, isto é, a atividade cognitiva independente, é uma construção sociocultural e educativa com relativa autonomia. Recordar-se que, na teoria do desenvolvimento proximal de Vygotsky, o aluno, como sujeito ativo do processo de aprendizagem, sujeito que aprende por si mesmo, de modo independente, possui uma autonomia relativa para o que pode aprender sozinho ou com a ajuda de outros alunos ou de instruções sociais. Outro ponto que marca uma diferenciação importante desta corrente teórica, em relação às tendências liberal e humanista, diz respeito à discussão sobre quais são as fontes do conhecimento no decurso da aprendizagem escolar.

Para as pesquisadoras cubanas Guillermina Reyes e Gladys Pairol, estas fontes são, fundamentalmente, a experiência e o trabalho. É aí onde entram em jogo os produtos primários do conhecimento: as sensações que constituem a forma mais elementar de conhecimento, a percepção e as representações. Não obstante, “tanto as sensações como as percepções e representações são formas primárias ou elementares de conhecimento” (REYES; PAIROL, 1988, p. XX, traduzido do espanhol pela autora) e, assim sendo, não podem revelar a essência dos objetos e fenômenos. A este saber primário, oriundo do contato do aluno no meio social, se acrescenta a atividade do pensamento abstrato (teórico). Tal pensamento tem por objetivo elevar o saber sensorial, primário, à condição de conhecimento racional. Portanto, o resultado, o produto do conhecimento racional são os conceitos, os juízos e as leis que constituem as formas superiores do conhecimento.

Ainda segundo as referidas autoras, na construção do conhecimento, desde o ponto de vista do marxismo (marxismo-leninismo), concede-se um importante lugar à prática, tal como defende o didático alemão Tomaschewsky. “*La práctica constituye la fuente del conocimiento, el conocimiento es el objetivo de la práctica y, al mismo tiempo, la práctica es la esfera de aplicación de los conocimientos*” (REYES; PAIROL, 1988, p. 34). Porém, esta prática, sem a conexão com o teórico (ciência) não pode levar-nos à compreensão dos fenômenos em sua essência. Por isso, todo o processo de ensino, aqui, tem como princípio a fundamentação teórica seguida do exercício prático. Essa prática se expressa tanto na atividade pedagógica docente como nas atividades extra docentes: atividades políticas, culturais, trabalho produtivo, dentre outras. Com isso, afirma-se que o processo de conhecimento no ensino tem como único objetivo a apropriação de conhecimentos em suas mais diversas áreas (esportiva, produtiva, estética etc.).

Neste sentido, Reyes e Pairol (1988, p. 41) argumentam que “*los conocimientos pasan a ser patrimonio del individuo solo a través de su actividad práctica e intelectual. Esto es lo*

que permite que el alumno sea sujeto de la enseñanza. [...] Es en el plano operativo donde con mayor énfasis se revela la actividad cognoscitiva independiente de los alumnos”.

A educação escolar, na concepção do marxismo (marxismo-leninismo) e do construtivismo social, tem por finalidade formar indivíduos desenvolvidos em suas máximas capacidades humanas, com condições e capacidades plenas para se posicionar diante dos problemas e planejar soluções sustentadas desde os fundamentos da ciência e dos interesses da classe. Nesse contexto, o trabalho útil é o ponto de partida para uma prática educativa que tem por finalidade o desenvolvimento ontológico do ser. Baseado em Efraín Silva (2017)⁷⁵, esta é uma concepção que também coincide com o proposto pela pedagogia histórico-crítica. Na afirmação do referido autor, “o que a pedagogia histórico-crítica defende é a possibilidade do desenvolvimento das máximas capacidades humanas e são estas que não estão imediatamente disponíveis em nossas relações cotidianas” (SILVA, 2017, p. 09).

No campo da pedagogia histórico-crítica, como discutido no Capítulo 2, item que trata dos fundamentos da Didática Histórico-Crítica, a ideia do aprender por si mesmo (aprender a aprender) é concebida como uma proposta inaplicável, inadmissível, ao processo ensino-aprendizagem da classe trabalhadora. Sobre esse tema Duarte (2001, p. 28) responde: “Não deveríamos tentar tirar a bandeira do ‘aprender a aprender’ das mãos da burguesia e colocá-la nas mãos daqueles que estão comprometidos com a superação do capitalismo? Nossa resposta a essas perguntas é não!”

Para a defesa desse ponto de vista o autor argumenta:

Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. Essa é a razão pela qual, em outro trabalho, caracterizamos os ideários escolanovista e construtivista como “concepções negativas sobre o ato de ensinar” (DUARTE, 1998a) A escola unitária não é a generalização da escola do “aprender a aprender”. A escola unitária é a superação das concepções burguesas de educação, tanto na vertente da escola tradicional como na vertente escola-novista, na qual está enraizado o “aprende a aprender”, atualizado e revitalizado pelo construtivismo (DUARTE, 2001, p. 28).

Convém sublinhar que, no Brasil, a construção da Pedagogia Histórico-Crítica é um movimento relativamente novo, que caminha na contramão da educação hegemônica do MEC e das políticas neoliberais do Estado brasileiro. No estágio atual, importantes discussões vêm

⁷⁵ SILVA, Efraim Maciel. **O trabalho educativo e a natureza humana: fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 115 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

sendo desenvolvidas em torno dos fundamentos teórico-filosóficos e didáticos desta pedagogia, tendo como um dos seus principais pontos de discussão *Como concretizar, na prática pedagógica das escolas públicas, da cidade e do campo, as concepções materialista histórico-dialética e da Psicologia Histórico-Cultural para a educação dos estudantes da classe trabalhadora?*

Diferente dos países socialistas, nos quais existe uma proposta de educação marxista consolidada, em países capitalistas como o Brasil o contexto atual é de luta por parte dos professores e dos teóricos, no que se refere à construção de um referencial teórico-metodológico e didático-crítico (contra-hegemônico) para a educação da classe trabalhadora. A instrumentalização dos estudantes, ou seja, o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos são colocados como prioritários, para que estes tenham condições de pensar e agir, intelectual e conscientemente, com vistas à transição social.

Em face desta realidade e dos desafios postos às elaborações teórico-metodológicas da educação histórico-crítica (materialista histórico-dialética) no Brasil, resulta conveniente destacar o pensamento do líder revolucionário russo Vladimir Ilitch Lênin, acerca da tarefa de elaboração da proposta educativa da classe trabalhadora: saber distinguir “o que há de mau e o que há de útil” da educação burguesa (LENIN, 2015).

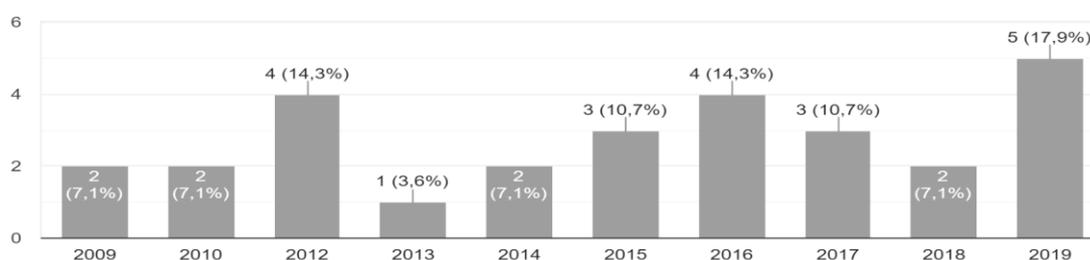
6. TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DA EFASE

Este capítulo tem como objetivo discutir o trabalho como atividade vital e princípio educativo na EFASE, a partir da análise das vivências dos egressos do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico Profissional em Agropecuária, sob os princípios da Pedagogia da Alternância. Com esse propósito, à luz do materialismo histórico-dialético, nos debruçamos sobre um conjunto de documentos que nos ajudam a compreender qual é a relação das práticas concretizadas pelos aprendizes nos diferentes tempos e espaços da alternância, com o princípio educativo do trabalho. Compõem estes documentos: Projetos Produtivos dos Jovens (PPJs), Relatórios de Estágio e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs).

No referido capítulo, ademais, analisa-se o conteúdo da consulta realizada aos egressos, através de questionário *on-line* do *Google Forms* (Anexo III), no período de junho a agosto de 2020. Para tal consulta, utilizou-se como amostragem o percentual de 5 a 10 % dos 500 cursistas concluintes, desde a criação do Curso, em 2005, até o ano de 2019, privilegiando os originários dos vinte (20) municípios do Território do Sisal. Deste quantitativo, 38 questionários foram preenchidos pelo público-alvo convidado (egressos concluintes, pertencentes ao Território do Sisal), mas somente 30 considerados válidos, conforme o critério anteriormente estabelecido.

Gráfico 3. Quantitativo de participantes da pesquisa por ano de conclusão do curso.

Ano de conclusão do curso Técnico em Agropecuária:
28 respostas



Fonte: Formulário da pesquisa

Quanto à seleção da amostragem para a realização da consulta aos egressos, o mecanismo adotado foi o convite para participação voluntária, viabilizado por meio dos meios virtuais de comunicação, os quais foram disponibilizados pela Escola e ex-alunos previamente contactados: *Facebook*, *e-mails* e *WhatsApp*.

Em relação aos municípios de origem dos egressos participantes da consulta, houve uma maior participação de Monte Santo com 10, Santaluz 6, Araci 5, Cansanção 3, Quijingue, Itiúba, Conceição do Coité, Queimadas, Retirolândia e Valente com um (1) participante cada. Esta somatória corresponde a 50% de representação dos 20 municípios investigados.

A finalidade do diagnóstico consistiu em captar as seguintes informações: perfil dos egressos; razões que levaram ao ingresso no curso técnico em Agropecuária; impactos da escola nas vidas dos egressos e na transformação sociopolítica e cultural do Território do Sisal. Para isso utilizamos o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016).

No exercício de análise, as produções feitas pelos egressos, bem como as declarações extraídas dos formulários, são confrontadas com as concepções teóricas e correntes político-filosóficas estudadas ao longo dos capítulos, objetivando-se identificar e analisar possíveis acertos, contradições e possibilidades da prática pedagógica da escola. Por outro lado, tendo em vista a perspectiva da educação para o desenvolvimento multidimensional/omnilateral dos estudantes da classe trabalhadora.

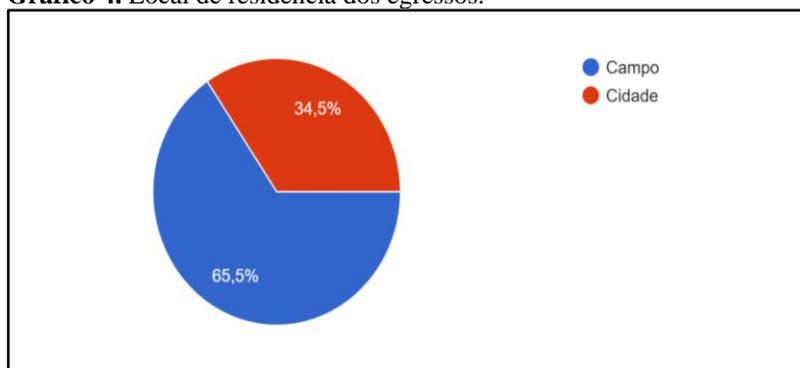
Assim, buscamos responder a quatro questões fundamentais: 1) Qual é o papel do trabalho na educação dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária da EFASE? 2) Quais são os limites desta experiência educativa, à luz do materialismo histórico-dialético? 3) Em que medida o trabalho político-pedagógico da escola contribui para o desenvolvimento territorial rural e a emancipação da classe trabalhadora, a partir do seu processo de ensino-aprendizagem? 4) Quais são os pontos favoráveis da experiência, tendo em vista a defesa da escola como espaço, por excelência, da formação dos alunos da classe trabalhadora?

Para estas discussões, as categorias ou unidades de análise adotadas são as seguintes: perfil dos egressos, desempenho da EFASE, trabalho, trabalho e educação, PPJ, Estágio, TCC, engajamento, impactos da formação e conhecimentos científicos.

6.1 PERFIL DOS EGRESSOS E IMPRESSÕES SOBRE O CURSO

Os participantes da pesquisa são pessoas nascidas entre os anos 1990 e 2000, com faixa etária de 22 a 32 anos. 62, 1% são do sexo feminino e 37, 9 % masculino, revelando, neste sentido, uma presença notável das mulheres no curso de agropecuária da EFASE.

No que concerne ao local atual de residência, 65, 5% dos egressos declararam ser residentes do campo e 34, 5% informaram residir na cidade.

Gráfico 4. Local de residência dos egressos.

Dos egressos consultados e que declararam ter fixado moradia na cidade foram dados como motivos: fazer faculdade (3) e acessibilidade ao trabalho (7). Entre estes, há os que foram para outras regiões do Estado da Bahia: Baixa Grande-BA (1), Jacobina-BA (1), capital Salvador-BA (1), Senhor do Bonfim-BA (1) e um para o Estado de São Paulo⁷⁶.

O que dizem os egressos sobre a escolha do curso técnico em Agropecuária ofertado pela EFASE?

Baseado no método de análise de sistematização por codificação, sugerido por Bardin (2016), as informações obtidas sobre os elementos decisivos à realização do referido curso pelos egressos foram:

Quadro 1. Elementos decisivos à realização do curso técnico em Agropecuária pelos egressos da EFASE.

Elemento decisivo	Frequência de cada elemento
a) Ensino contextualizado com a realidade do campo.	6
b) Influência de familiares egressos.	6
c) -Referência de ensino de qualidade.	6
d) Identificação com a proposta.	5
e) Modelo de ensino diferenciado na região (organização e estrutura educacional).	3
f) Indicação de família e comunidade.	2
g) Oportunidade de emprego no longo prazo.	1
h) Escola dos Movimentos Sociais.	1

⁷⁶ Sabe-se da existência de outros egressos que migraram. Porém, devido a tímida participação destes na pesquisa, não será possível uma análise mais aprofundada a respeito desse fenômeno. Uma maior participação de egressos migrantes, indubitavelmente, seria de grande valor para o enriquecimento das reflexões sobre a realidade da juventude camponesa da região semiárida da Bahia, desde o enfoque dialético.

Quando questionados se seria possível frequentar o curso, caso não fosse oferecido em regime de alternância, 62, 1% afirmaram ser impossível devido a razões como: a necessidade do deslocamento diário, exigido pelo formato de ensino regular e dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho na propriedade familiar. Deste modo, as falas indicam que o método de alternância pedagógica é um diferencial importante da educação na EFASE por tornar possível aos alunos camponeses a frequência à escola, bem como aprender na relação direta com o trabalho e a realidade concreta da vida sociocomunitária.

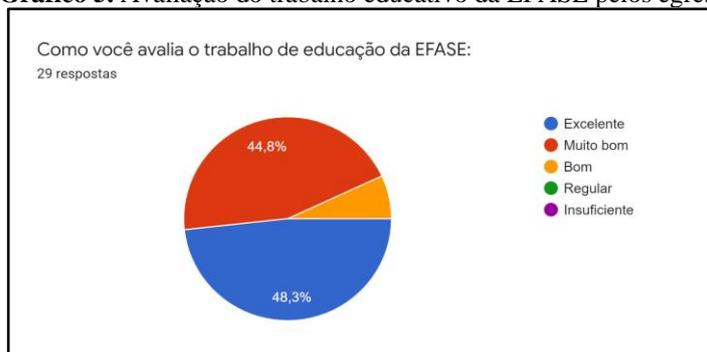
Para ilustrar esta afirmação destacamos a fala de um dos egressos que diz:

Na Educação do Campo aprendemos que o saber/aprender está para além da sala de aula, aprendemos e temos momentos de trocas não somente com os monitores, mas com os/as camponeses/as, as crianças, com as relações sociais, com a vida em comunidade. A escola e a comunidade estão ligadas e a interação da alternância é muito importante no processo educativo.

Tal como discutido nos Capítulos 4 e 5 desta pesquisa, o problema do acesso e permanência dos jovens da classe trabalhadora do campo à escola, precisamente, aos estudos de Nível Médio, todavia não foi superado no Território do Sisal e no Estado da Bahia, como um todo. Neste sentido, é possível perceber que o método da Pedagogia da Alternância e a organização do trabalho didático-pedagógico adotados pela EFA de Monte Santo cumpre dois importantes papéis: ajudar os jovens camponeses do território na conclusão da Educação Básica e, ao mesmo tempo, prepará-los para o trabalho.

Logo, na avaliação dos participantes da pesquisa o Curso de Nível Médio Técnico Profissional em Agropecuária da EFASE, por sua forma de organização do processo ensino-aprendizagem, além de possuir maior qualidade é, também, de grande relevância para a formação e Educação Básica dos estudantes do campo, estando à frente dos cursos ofertados pelo sistema de ensino regular urbano. Neste sentido, conforme demonstra o gráfico abaixo, os egressos classificam o trabalho desempenhado pela EFASE como excelente (48, 3%) e muito bom (44, 8%). Não havendo, portanto, avaliações negativas neste item.

Gráfico 5. Avaliação do trabalho educativo da EFASE pelos egressos.



Apoiado nas falas analisadas, esta aprovação se justifica pelas seguintes razões:

Elementos da aprovação
Modelo de educação diferenciada que contribui para a formação acadêmica do aluno e para a cidadania.
Aprendizagem em tempo integral.
Profissionais qualificados nas áreas específicas.
Espaço de boa convivência - “uma família”.
Ensino Médio e Profissional voltado à agricultura familiar.
Ensino contextualizado, crítico, que forma jovens militantes engajados na vida sociocomunitária.
Formação da consciência política dos jovens.
Escola de formação humana.
Preocupação com a aprendizagem dos alunos, “com a formação de formadores de opinião” e a formação para a vida.
Relação entre aulas teóricas e práticas.
Aprendizado de questões técnicas e sociais.
Aproximação entre estudantes, famílias e comunidades.
Dedicação e compromisso com o campo.
Metodologia que permite a integração de estudantes e professores para realização das tarefas de planejamento, avaliação, com o fim de melhorar o desempenho de todos.

Estas impressões podem ser observadas em algumas das declarações dos egressos, reunidas abaixo, para justificar a resposta favorável ao desempenho da Escola:

1 - A EFASE nos permite uma formação completa como costume dizer. Nos prepara para o mundo, tanto a educação em termos curriculares quanto na formação política, no engajamento social, na nossa construção enquanto seres sociais, nos possibilitando enxergar e problematizar a sociedade em que vivemos, e oferecendo alternativas em forma de conhecimento para transformá-la. Em especial para a nossa realidade de campesinato.

2 - Os trabalhos estão voltados para uma educação que transcende, protagonista da transformação social, forma bons profissionais, críticos com uma outra visão de mundo e com uma excelente formação política.

3 - Em meio ao sistema educacional do nosso país, sobretudo o ensino público, a EFASE presta um ótimo ensino curricular e também humano, formando não só um profissional, mas um homem melhor pra sociedade, com ótima consciência política social.

4 – O ensino é outra realidade, nos proporciona um conhecimento além do português e da matemática; é uma formação voltada para o campo com formação política e humana, de formação de pessoas solidárias e responsáveis pelo o meio que vivemos.

Apesar da aprovação, como foi demonstrado acima, dois egressos chamam a atenção para o que pode ser melhorado no trabalho da EFASE. O primeiro destaca a necessidade de melhoria do ensino das matérias técnicas e acrescenta: “Acho que precisa melhorar áreas como língua portuguesa, língua inglesa, e o campo de biologia, química, muitos alunos já vem muito defasados devido às estruturas de educação das cidades não se importarem e acaba que a escola precisa nivelar isso para recuperar”. Para o segundo, a Escola “falha em alguns sentidos. Acho que poderia ter aprendido mais”, conclui.

Questionados sobre os desafios e as dificuldades enfrentadas ao longo do processo ensino-aprendizagem por alternância, os egressos apresentaram como principais problemas a resistência cultural dos agricultores ao aprendizado e o experimento de novas práticas de produção na agricultura familiar a partir de uma base científico-técnica, somado ao descaso dos poderes públicos municipal e estadual. Sobre o primeiro problema, os relatos revelam uma problemática que está muito relacionada aos grandes índices de analfabetismo no Território do Sisal. Neste sentido, o uso do termo resistência dos agricultores e comunidades à implementação de novas tecnologias orientadas pela EFASE é feito por uma quantidade expressiva de egressos. Assim se observa nas falas destacadas abaixo:

1. A **resistência** da comunidade (agricultores). Muitas vezes, era complicado repassar aquilo que aprendemos na escola para a comunidade porque muitas pessoas não acreditavam que algumas técnicas poderiam dar certo.
2. Acredito que é a **resistência** da família e comunidade no apoio de atividades propostas pela EFA para serem realizadas com família ou comunidade. Sabemos que a troca de saberes é muito importante e faz parte do processo de aprendizagem, mas há **resistência** quando conhecimentos na área agropecuária é passado por jovens e ainda mulheres para pessoas mais experientes.
3. O maior desafio era realizar algumas atividades advindas da escola como Atividade de Retorno, pois a comunidade "agricultores(as)" tinham muita **resistência** na implantação de novas tecnologias como EXPERIMENTO em suas propriedades.
4. Conquistar a confiança dos agricultores, lidar com **resistência** cultural etc. (Santo de casa não faz milagre).
5. As maiores dificuldades eram os agricultores **acreditarem** nos nossos trabalhos, principalmente quando era levada alguma técnica inovadora, esse problema era mais visível no início.

O segundo problema está relacionado aos problemas financeiros enfrentados pela escola, como resultado do descaso dos poderes públicos com a Educação Básica dos alunos da classe trabalhadora do campo. Esta questão pode ser resumida no depoimento do egresso que diz:

Então, enfrentamos dificuldades financeiras dentro e fora da Escola. Dentro, no que se refere a falta de recursos para comprar alimentos e outros itens necessários para o bom funcionamento, e fora quando não tínhamos transporte adequado ou de nenhum tipo, com estradas em péssimas condições para chegar até a escola por falta de apoio do poder público local e do estado. Considero o fator econômico a principal dificuldade enfrentada, pois isso acaba limitando o processo educacional da EFASE.

Com respeito à relação trabalho e educação no interior da proposta educativa da EFASE, a partir da questão “*como você visualiza o processo de estudar e trabalhar, dentro da proposta educativa da EFASE?*”, se evidencia que a categoria trabalho desde o ponto de vista dos egressos se relaciona a tudo aquilo que se faz em casa e nas atividades práticas do campo. O trabalho é também considerado como sendo uma preparação para a realidade futura. Com efeito, ainda há quem não considere as atividades de varrer, lavar prato etc. realizadas no interior da escola como um trabalho, mas como parte da formação do cidadão.

No âmbito da relação trabalho e educação, a partir da filtragem de dados são observados como pontos de vista dominantes:

Definição trabalho x educação
Meio que proporciona colocar em prática o estudo feito em sala de aula. É a aplicação do conhecimento adquirido, através da escola, na comunidade e na propriedade familiar.
Forma de aprender assumindo responsabilidades, cumprindo as tarefas domésticas e agrícolas. É a teoria somada a prática que forma para a vida.
A relação trabalho x educação está nas experiências técnicas e nas experiências para a vida pessoal.
É uma ação pedagógica-educativa em que se aprende vivendo e praticando/fazendo.
É uma metodologia em que se aprende alternando estudo com trabalho na propriedade da família.
É um método que se fundamenta em Paulo Freire, junção da teoria x prática.

É evidente que as experiências de trabalho vivenciadas pelos estudantes da Escola possuem o seu valor. Como apontado pelos egressos, elas ajudam a transformar pessoas em cidadãos mais responsáveis. Desde o ponto de vista dos teóricos, esta é uma visão que se dá na perspectiva do trabalho baseado na corrente teórica do humanismo cristão.

Observa-se que a conceituação do trabalho feita pelos participantes da pesquisa se dá desde o campo da experiência pessoal, subjetiva, enquanto uma ação que se executa por uma necessidade mais imediata. O trabalho, neste sentido, está relacionado à necessidade de sobrevivência no campo (semiárido), conforme indica o pensamento de Ribeiro (2013). Em geral, as ideias se confundem com o conceito de atividade diária (lavar, varrer etc.) não apresentando, em sua essência, o caráter científico do trabalho enquanto elemento parte do

processo de desenvolvimento mais amplo (ontológico) do ser social, como temos visto no estudo dos teóricos. Estas evidências também podem ser observadas nos documentos produzidos pelos egressos. Assim, veremos a seguir.

Vale rememorar que o objetivo das análises que ora fazemos é revelar qual é o papel do trabalho na educação dos alunos do Curso técnico em Agropecuária da EFASE, podendo, assim, detectar, desde os fundamentos do materialismo histórico-dialético, os possíveis limites e possibilidades da proposta educativa em estudo para a formação dos sujeitos da classe trabalhadora do campo.

6.2 PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM (PPJ)

Neste item, faremos uma discussão sobre o instrumento PPJ no Curso Técnico em Agropecuária da EFASE, buscando compreender qual é a sua contribuição e importância no processo ensino-aprendizagem dos jovens do campo. Esta discussão é ilustrada tendo como exemplo projetos elaborados entre 2015 e 2017, por seis (6) egressos do curso. No exercício da análise observamos, fundamentalmente, as justificativas que embasam estas propostas, seus objetivos e áreas do conhecimento mobilizadas no processo da elaboração. Porém, sem a pretensão de esgotar o debate acerca do tema. Importa-nos aqui introduzir o estudo do tema da formação por projeto nas EFAs e sua relação com o que propõe a nova política de formação do MEC-BNCC. Afinal, para qual finalidade o PPJ se insere, tendo em conta a formação socioprofissional dos alunos na Pedagogia da Alternância? Essa é a questão que nos motiva na presente análise.

Quanto aos critérios da seleção do material analisado, optou-se pela variação dos municípios alvo dos projetos, o que nos favorece um panorama um pouco mais amplo das realidades socioeconômicas e produtivas trabalhadas pelos autores (alunos egressos). Na síntese abaixo encontram-se os PPJs elegidos, identificados por ano de elaboração, título do projeto, área de interesse e objetivo principal.

Tabela 10. Relação dos Projetos Profissionais dos Jovens egressos da EFASE.

Projeto Profissional do Jovem - PPJ				
Ano	Aluno	Título do Projeto	Área	Objetivo
2015	1	Ovinocultura de cria no Projeto de assentamento Morada Nova, no município de Cansanção-BA.	Ovinocultura	Melhorar a renda familiar.
2015	2	Ovinocultura de cria e recria na comunidade de Tapuio, Araci-BA.	Ovinocultura	Criar unidade produtiva familiar de referência

				comunitária.
2016	3	Caprinovinocultura de leite na Comunidade de Rose, Santaluz-BA.	Caprinovinocultura	Produzir leite de cabra.
2016	4	Suinocultura de cria na comunidade Lagoa do Saco, Monte Santo-BA.	Suinocultura	Melhorar a produção de suínos da família.
2017	5	Ovinocultura de cria na Comunidade de Santa Rita de Cássia, Município de Valente-BA.	Ovinocultura	Gerar renda para a família.
2017	6	Palma Forrageira (<i>Opuntia ficus - indica Mill</i>), no distrito de Salgadália, Conceição do Coité-BA.	Forragem animal	Promover o desenvolvimento da família.

Nas CEFFAs, segundo Puig-Calvó (2006), a ideia do projeto produtivo, elaborado pelos jovens estudantes, consiste em melhorar a produção e economia familiar, além de capacitá-los para o desenvolvimento e uso desta ferramenta de trabalho na vida socioprofissional. Para o citado autor,

La importancia de este instrumento es la capacitación que adquiere el alumno en la construcción de proyectos, que le permitirán constantemente, tanto en el ámbito personal como social, individualmente o asociado a otras personas, desarrollar proyectos que permitan la evolución y el desarrollo. (PUIG-CALVÓ, 2006, p. 237).

Sobre esse tema, Begnami (2010) pontua que o PPJ na Escola Agrícola possui, antes de tudo, uma função pedagógica. Isso significa que:

[...] um dos objetivos da EFA é que o jovem termine o curso com um domínio sobre os processos da elaboração de um projeto. O PPP é uma estratégia concreta para primeiro aprender a elaborar projetos. Mesmo que o jovem não o aplique depois, a sua função primeira é pedagógica. (BEGNAMI, 2010, p. 121).

Em relação à metodologia de trabalho com o PPJ na EFASE, há um processo de trabalho que, baseado no Plano de Formação do Ensino Médio (2017) disposto acima, se inicia no 1º ano do curso com o estudo de princípios e noções de elaboração de projetos, passando pelo 2º ano quando o aluno entra em processo de elaboração do instrumento em diálogo com a família e a comunidade.

Para facilitar a compreensão deste instrumento, apresentamos abaixo o escopo de criação do PPJ na EFASE:

1. Apresentação do projeto
2. Introdução
3. Objetivo geral
4. Objetivos específicos
5. Justificativa
6. Desenvolvimento
 - 6.1 Viabilidade econômica
 - 6.2 Viabilidade técnica

- 6.3 Viabilidade ambiental
- 6.4 Viabilidade social
- 7. Quadros
 - 7.1 Quadro de usos e fontes⁷⁷
 - 7.2 Memorial descritivo⁷⁸
 - 7.3 Memorial descritivo
 - 7.4 Memorial descritivo
 - 7.5 Quadro de evolução
 - 7.6 Quadro de devolução
- 8. Sustentabilidade
- 9. Conclusão
- 10. Croqui

Aplicado apenas aos estudantes do Ensino Médio, na EFASE o PPJ possibilita o exercício profissional do aluno, antes mesmo do término dos seus estudos na unidade escolar.

Neste processo, tal como evidencia J. Andrade (2016, p. 116):

O estudante desenvolve, sob orientação de um monitor, seu projeto de experimentação profissional que precisa estar em sintonia com a realidade cultural, econômica, social e ambiental de sua comunidade. No processo de elaboração, o educando estuda a realidade na qual seu projeto se desenvolverá. Analisa, por exemplo, a viabilidade social, econômica e ambiental para só em seguida o estudante começar sua implementação.

Observando os projetos dos seis egressos, informados anteriormente, constata-se que a motivação para a elaboração deles gira em torno da necessidade de geração de renda no campo semiárido, preocupação primeira dos jovens camponeses dos territórios rurais de atuação da Escola, bem como das famílias e comunidades participantes da EFASE.

Desta forma, no projeto da “Aluna 2”, Ovinocultura de cria e cria na comunidade de Tapuío, Araci-BA, a aluna descreve que o PPJ no curso evidenciado tem por finalidade:

[...] aprofundar os conhecimentos dos alunos, na área técnica, além de garantir que o educando continue com o projeto após concluir o ensino médio na escola, tem também o objetivo de garantir uma melhora financeira futuramente para o mesmo, sendo que, o PPJ poderá também ajudar socialmente. (EFASE, 2015, Aluna 2).

Como objetivo geral do projeto a aluna supracitada define: “Aumentar a renda da família, e os conhecimentos técnicos da estudante, além de fazer com que o projeto sirva de exemplo para a comunidade como forma de criação rentável e sustentável” (EFASE, 2015, Aluna 2). Dos objetivos específicos do projeto:

⁷⁷ Plano orçamentário do projeto.

⁷⁸ Detalhamento orçamentário da atividade produtiva.

- Comprar 5 matrizes SRD (Sem Raça Definida), que terão idade média de 2 nós e peso vivo de 34 kg;
- Comprar um reprodutor mestiço de *Dorper*;
- Construir um aprisco que terá medidas de 9x8m;
- Separar uma área de 1 hectare, onde será plantado palma e leucena;
- Aproveitar a palha do milho para a alimentação dos animais;
- Fazer palestras em associações sobre o projeto.

Em um dos argumentos que justificam a proposta do projeto pela Aluna 2 se defende que:

A escolha do tema se deu, em uma conversa com a família da responsável. Inicialmente o projeto seria direcionado a avicultura, mas após uma análise, foi possível perceber que não seria viável. Então em mais uma conversa, foi sugerido que a responsável, escolhesse entre caprinocultura ou ovinocultura de cria e recria e assim se fez a escolha para ovinocultura, a decisão se deu por conta de a família já ter uma experiência aprofundada na atividade, além de que em relação a animais de porte médio, quando a ocorrência de surgimento de doenças, o controle se torna mais fácil (EFASE, 2015, Aluna 2).

Feita essa argumentação, na sequência, a autora apresenta a viabilidade econômica do projeto, fazendo a seguinte explicação:

Na viabilidade econômica apresenta investimentos de retorno, ou seja, é a partir desses que podemos saber se o projeto é viável.

O projeto custa um total de R\$3.410,39 sendo que R\$ 2.118,19 é investimento de retorno. Para descobrirmos se o projeto é viável ou não, é necessário calcular o investimento de retorno vezes o custo total do projeto e dividir por 100, a partir do resultado em porcentagem saberemos se o projeto é viável.

Esse projeto tem 62,10% de viabilidade. Lembrando que é necessária uma porcentagem de 40% de viabilidade. Com isso conclui-se que esse projeto é sim viável.

$$3.410,39 \quad 100$$

$$2.118,19 \quad x = 62,10\% \text{ viável.}$$

O projeto é viável! (EFASE, 2015, Aluna 2).

Aprender a fazer análise dos potenciais produtivos locais, estudar a viabilidade das propostas de projeto, é um exercício que leva o aluno do curso em análise a mobilizar conhecimentos das diferentes áreas de estudo. Tal como se observa no exemplo acima, na elaboração do PPJ, faz-se necessário ao aluno ter domínio de cálculos matemáticos, possuir noções de matemática financeira, conhecimentos técnicos específicos, conhecimentos climáticos e histórico-geográficos das comunidades, além do domínio do uso da informática, domínio das normas de produção textual em bases científicas etc.

Neste sentido, J. Andrade (2016, p.115) explica que na EFA,

O Projeto Profissional do Jovem (PPJ) é um dos instrumentos pedagógicos fundamentais que mais contribui com a formação técnica e socioprofissional do estudante. O PPJ possibilita desenvolver no educando conhecimentos sobre a economia local onde o educando está inserido desenvolvendo habilidades de percepções sobre a viabilidade ou não de seu Projeto Profissional do Jovem tendo em

vista o conjunto de fatores da realidade local que podem influenciar no sucesso de sua atividade econômica.

O valor orçado para os PPJs, na EFASE, varia entre R\$ 2.000,00 a R\$ 3.500,00 (dois mil a três mil e quinhentos reais). Em alguns casos, estes são financiados por instituições financeiras do Estado⁷⁹ ou ONGs, através de Fundos Rotativos de crédito solidário, devendo ser o recurso do empréstimo devidamente devolvido no prazo firmado. Na avaliação feita pelo diretor da Escola Nelson Lopes (2020), esta é uma experiência desafiadora, devido à ocorrência de inadimplência entre os beneficiários, que, muitas vezes, alegam perdas econômicas no desenvolvimento das atividades produtivas, ocasionadas por questões climáticas. Mas que também se relaciona à questão cultural de pouco uso e domínio de processos técnicos sistemáticos pelos agricultores familiares no manejo e cuidados com o rebanho animal em clima semiárido (grifos da autora). É importante reconhecer que estes são projetos de subsistência. Geralmente, são atividades de criação de animais de pequeno porte (ovinos e caprinos).

Outra questão importante a ser destacada é que, embora o estudante tenha autonomia na escolha do tema do seu projeto, essa autonomia é relativa porque depende das condições materiais disponíveis pela família (e da aceitação desta), do tamanho da propriedade da terra, da viabilidade social, ambiental e econômica. Mas, sobretudo, conforme assinalado acima, dos recursos financeiros para sua implementação.

Concluimos, nesta análise, que, nestas experiências da EFASE, não há, necessariamente, uma preocupação com a política de formação para o empreendedorismo, nos moldes da BNCC para o novo Ensino Médio. Vê-se que se trata de uma proposta elaborada anteriormente à Lei de Reforma nº 13.415/2017, do novo Ensino Médio, estando sujeita, portanto, a alterações futuras, em decorrência da lei vigente.

Recorda-se que na nova política do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a defesa maior é a de formação de indivíduos empreendedores, competitivos, que respondam às demandas da formação reclamadas pelos empresários, dentro do modelo de acumulação flexível (LUCKESI, 1988; SAVIANI, 2002; KUENZER, 2017). Logo, a tarefa da educação escolar é formar jovens talentosos, protagonistas, cuja prioridade passa a ser o desenvolvimento do projeto de vida, em desfavor da apropriação mais ampla dos conteúdos escolares acadêmicos. No âmbito da formação técnica em Agropecuária, a tendência é a da formação do jovem empreendedor rural, dotado de habilidades e competências (BNCC, 2018), que lhes permitam uma melhor

⁷⁹ Banco do Nordeste e Secretaria do Trabalho Emprego e Renda (SETRE).

adaptação, dentro do novo mundo do trabalho, conforme requer o modo capitalista de produção em vigor.

6.3 ESTÁGIO

Na EFASE, o Estágio, assim como o PPI, constitui-se em mais um dos recursos utilizados na estrutura pedagógica da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, cuja atividade é realizada a partir do segundo semestre do 3º ano. Para essa atividade a carga horária delimitada é de 400 horas.

No Regimento Escolar da Escola para o Ensino Médio Técnico em Agropecuária, se estabelece que:

f) Estágios: São atividades programadas para iniciarem a partir do 3º ano, com duração de uma ou mais semanas em empreendimentos agrícolas, comerciais e outros. O estágio deve ser mais diversificado possível, para que o aluno possa ao final do curso ter definido a sua vocação para a Educação Profissional (EFASE, 2017, p. 34).

Este trabalho é orientado pelos “mestres de estágio”. Os referidos mestres são pessoas que “possuem a função de orientador profissional e geral no crescimento do jovem” (EFASE, 2017, p. 12). Eles atuam ao longo do percurso formativo do aluno auxiliando-o no seu crescimento integral, desde a concepção da Pedagogia da Alternância. Neste sentido, cabe ao mestre de estágio ajudar o jovem em sua inserção no ambiente e na reflexão sobre o futuro; favorecer a sua progressiva participação no conjunto dos trabalhos do empreendimento e/ou empresa em que se realiza o estágio e permitir, dentro do possível, o acesso do aluno estagiário a diferentes iniciativas e responsabilidades ao longo desta tarefa.

Ao final do estágio obrigatório o aluno deve apresentar à EFASE um relatório das atividades realizadas, como um dos pré-requisitos à conclusão do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, contendo: introdução, apresentação, justificativa, histórico da entidade, objetivos gerais e específicos, atividades desenvolvidas, aprendizados técnico profissional, técnico social e tecnológico, considerações finais e referências.

Conforme a Lei nº 11.788/08, Art. 1º, o estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, objetivando a preparação para o trabalho produtivo de estudantes que estejam frequentando o ensino regular “em instituições de educação superior, de Educação Profissional, de Ensino Médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental”, e na modalidade profissional da EJA. Ainda segundo a citada lei, “§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária

é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008). No Curso de Formação Técnica e Profissional em Agropecuária da EFASE, o estágio é componente curricular obrigatório, parte integrante do PPP da escola e um dos pré-requisitos para conclusão do curso, assim como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o PPJ.

Visando uma maior compreensão acerca dessa atividade, buscamos nesta seção analisar e discutir as contribuições do estágio obrigatório para a formação do técnico em Agropecuária na EFA de Monte Santo, a partir da análise das experiências de estágios desenvolvidos pelos egressos do curso entre os anos 2015 e 2017. Neste exercício, observamos quais são as justificativas utilizadas por estes para a realização dos estágios nas entidades escolhidas e os aprendizados (profissional, social e tecnológico) adquiridos. Ao todo, são analisados 9 relatórios. Como critério de escolha optou-se pela diversificação das áreas temáticas em que as experiências ocorreram, de acordo com o material disponível no banco de dados organizado pela escola. Abaixo, segue tabela com síntese das produções dos egressos referentes às experiências de estágio e que servirá de base para as discussões da seção.

Tabela 11. Síntese das produções dos egressos referentes às experiências de estágio.

Relatórios de Estágio - 2015 a 2017			
Ano	Aluno	Área de estágio	Entidade/Instituição
2015	A	Cooperativismo de Crédito	Associação das Cooperativas de Apoio à Economia Familiar do Vale do Itapicuru (ASCOOB Itapicuru), Cansanção-BA
2015	B	Economia Solidária	Associação Regional dos Grupos Solidários de Geração de Renda (ARESOL)
2015	C	Sindicalismo	Sindicato dos Trabalhadores Rurais da Agricultura Familiar de Araci-BA (SINTRAF)
2016	D	Sindicalismo	Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares do Município de Cansanção-BA
2016	E	Associativismo	Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão (AREFASE)
2016	F	Agricultura Familiar	Fundação de Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia (FATRES)
2017	G	ONG	Movimento de Organização Comunitária (MOC)
2017	H	Educação	Escola Família Agrícola de Itiúba (EFAI)
2017	I	Agropecuária.	Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias Semiárido (EMBRAPA), localizada em Petrolina-PE e Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (Fundação APAEB)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em documentos institucionais da EFASE.

Em nossas análises, constatamos que a escolha das áreas de estágio e das instituições, pelos alunos estagiários, em geral, se dá em função do reconhecimento da boa atuação da instituição escolhida, em favor da melhoria das condições de vida e de trabalho dos agricultores familiares. Este fato pode ser notado no argumento utilizado pela “Aluna A”, com experiência de estágio na Cooperativa de Crédito Rural Solidário ASCOOB Itapicuru, que diz:

Qualquer esforço empreendido para o desenvolvimento da agricultura familiar, que venha atender as necessidades dos pequenos agricultores rurais em função da subsistência dos mesmos no campo, é de fundamental importância para a redução da pobreza e das desigualdades regionais. Foi com base nesses argumentos, que a estudante desenvolveu o interesse de realizar o estágio na ASCOOB Itapicuru, uma vez que, a entidade trabalha em prol da sustentabilidade econômica, alimentar e cultural das comunidades.

Sabendo que a cooperativa contribui muito para a agricultura familiar por meio dos seus créditos rurais, surge a necessidade de conhecer com mais afinco a referida entidade, já que é uma instituição bastante procurada pelos agricultores do município. [...] Portanto, devido à interação da entidade com o PA-Projeto de Assentamento Mucambinho, a estudante desenvolve o interesse de estar realizando o estágio nesta instituição, para conhecer com mais profundidade os trabalhos desenvolvidos pela entidade e as suas influências mútuas com o município. (EFASE, Aluna A, 2015).

Comungando deste entendimento, o “Aluno F”, por sua vez, pontua:

A formação dada na EFASE–Escola Família agrícola do Sertão é voltada para a formação profissional, social e humana. Isso motiva o educando a se importar mais com o estilo de vida que leva o povo no campo e buscar a cada dia meios que venham buscar a melhoria da vida dessas pessoas. É nesse âmbito que o educando [...] decidiu realizar seu estágio de conclusão na FATRES, uma vez que a mesma desenvolve ações que contribuem com a vida dos agricultores e visam à permanência do homem no campo. Como filho de agricultor o educando vê isso como algo muito relevante e nota que o conhecimento obtido durante o estágio vai contribuir muito com sua formação, para que assim o mesmo possa crescer no campo profissional e ajudar ainda mais o povo do campo.

Verifica-se, a partir dos relatórios examinados, que ao longo do estágio obrigatório, além do aprendizado técnico para o exercício da profissão, as experiências vividas pelos estudantes, junto às diferentes instituições (Cooperativas, Sindicatos, Fundações, ONGs, Escola Agrícola), os possibilita, ademais, entrar em contato com a realidade objetiva mais ampla da agricultura familiar-camponesa.

A propósito, as aprendizagens apresentadas nos referidos relatórios demonstram que o estágio obrigatório oportuniza o aperfeiçoamento das atividades técnicas específicas, mas, sobretudo, a aprendizagem social sobre a atuação e funcionamento das instituições de defesa da classe trabalhadora do campo nos territórios rurais. Logo, evidencia-se o aprofundamento de conhecimentos teórico-práticos acerca de questões econômicas, produtivas, político-organizativas e das políticas públicas para o campo, bem como dos direitos e das lutas da classe trabalhadora camponesa.

Essas constatações nos levam a afirmar que a atuação em diferentes ramos da agricultura familiar pelos alunos do Curso Técnico em Agropecuária no estágio obrigatório é fundamental para a inserção futura destes não só no campo específico da produção, mas em outras instâncias que a qualificação recebida os permite. Citamos como exemplo a atuação no setor do crédito rural para a agricultura familiar; na gestão de organizações sindicais, associativas e cooperativas, na organização política da agricultura familiar camponesa, nos espaços de educação e formação, dentre outros. Ao nosso ver, áreas estratégicas ao fortalecimento de processos de luta e emancipação dos trabalhadores, com vistas à transformação social.

Registra-se ainda que nos relatórios analisados também se observa a participação de alunos estagiários em visitas a empreendimentos produtivos da agricultura capitalista. Estas visitas, em nossa avaliação, possuem um caráter pedagógico para o desenvolvimento da capacidade crítico-analítica dos estudantes sobre os diferentes modelos produtivos na agricultura (agricultura familiar e agronegócio) e das contradições presentes no meio rural brasileiro. Contudo, não se observa, no campo da análise crítica, o exercício da discussão sobre as contradições existentes no interior das organizações da classe trabalhadora do campo (Território do Sisal).

A respeito da discussão anterior, em nosso critério, isso revela um problema de limitação teórica e do domínio do método materialista-dialético de análise e compreensão da realidade, no sentido de ir além das aparências e mergulhar na essência dos fatos. Quase sempre a crítica é externa às práticas de produção capitalistas do agronegócio, evitando-se o exercício da crítica interna das contradições e dos limites que encerram o trabalho das organizações representantes e de defesa da classe trabalhadora do campo (cooperativas, sindicatos, associações, ONGs etc.). Este fato acaba impactando, negativamente, os processos de emancipação dos trabalhadores.

Não se trata, por esse motivo, de ministrar disciplina de materialismo histórico-dialético aos alunos da Educação Básica, mas adotar, na prática pedagógica, as concepções do método em todo o seu processo de trabalho: no ensino, na pesquisa e na extensão. Isso tornaria possível aos alunos da classe trabalhadora do campo o exercício de leitura e análise da realidade objetiva, que fica fora da nossa consciência, em uma dimensão de totalidade, condição crucial aos processos de transformação da essência da realidade social.

Seguindo com a análise acima, consideramos importante sublinhar, com base em Triviños (1987), que não será qualquer concepção materialista da realidade capaz de desenvolver nos alunos a capacidade de leitura e compreensão do mundo para além das aparências. Para tal, deve-se evitar uma análise materialista ingênua. Sobre esse tema, Triviños

(1987, p. 22) explica: “o materialismo ingênuo é acrítico e carente de visão científica do mundo”.

Para o materialismo ingênuo, a realidade objetiva é tal como a percebemos e corresponde ao posicionamento do indivíduo comum, cujos questionamentos/interrogativas não ultrapassam as preocupações da vida cotidiana. Em contrapartida, o materialismo dialético apoia-se na ciência para formar a sua concepção do mundo e da realidade concreta. Nesta concepção, a essência do mundo é a matéria que de acordo com as leis do movimento se transforma e que a matéria é anterior a consciência. Logo, a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. Isto é, são passíveis de nossa compreensão porque nos oferecem elementos base para que alcancemos uma compreensão científica, menos idealista e ingênua da realidade.

Para uma maior compreensão acerca dessa questão, recorremos a Reyes e Pairol (1988, p. 238) que afirmam: “*la educación científico-materialista debe propiciar, entre otras cosas, el conocimiento de la origen del mundo, de su unidad material, la relación entre hechos y fenómenos...*”

Para isso, as autoras deixam claro a necessidade de domínio por parte dos estudantes de conteúdos distintos: conteúdo que os auxiliem na descrição de objetos e fenômenos; conteúdos que explicam esses objetos e fenômenos e os conteúdos que permitem ao aluno aplicar os conhecimentos para resolver uma situação nova. No entanto, estes tipos de conhecimentos estão intimamente relacionados. Na descrição dos fatos existem elementos de explicação e esta não é possível ser feita sem descrição. Porém, uma coisa é descrever um fato, outra coisa é explicá-lo, pontuam Reyes e Pairol (1988). A propósito desta questão, Gil (2021), pontua que a ausência das contradições, pelo olhar do pesquisador, muitas vezes não significa dizer que elas não existam, apenas são desconsideradas temporariamente.

Quanto à análise crítica das contradições presentes nas relações internas e externas das instituições da classe trabalhadora do Território do Sisal (que possuem caráter de causa e efeito no movimento da luta de classes), nossa compreensão é que esta análise deve se calçar em argumentos lógicos e de feitos históricos que se relacionam e explicam a trajetória de subordinação destas instituições aos intelectuais orgânicos de grupos dominantes (GRAMSCI, 2001)⁸⁰. A título de exemplo destacamos os técnicos de governos, ONGs, igreja, setor da agricultura patronal etc.

⁸⁰Como observou Gramsci (2001), a não compreensão da cultura livresca, deixa a massa trabalhadora impedida de participar do mundo da cultura com autonomia intelectual, o que a torna refém dos intelectuais orgânicos de grupos dominantes e intelectuais tradicionais.

Estes intelectuais, ao aproximar os trabalhadores da ideologia da classe dominante, em detrimento da ideologia do proletariado e de sua base teórica (marxista), retardam o processo de emancipação da classe, tendo em vista a formação da cultura proletária e a instrumentalização destes trabalhadores para as lutas e transformações que conduzam à superação da sociedade de classes.

Assim sendo, a tendência é de uma relação entre intelectuais hegemônicos e trabalhadores simplesmente limitada aos interesses mais imediatos do plantio e da colheita, do crédito rural e das técnicas de controle de pragas, da convivência com o clima semiárido. Daí, sem o domínio das concepções teóricas sobre as diferentes visões de mundo e de sociedade, da concepção teórica sobre a sociedade de classes, os trabalhadores do campo são aprisionados ao universo folclórico do saber imediato e utilitário, tendo, assim, reduzida a sua capacidade de análise e compreensão mais ampla da realidade concreta/objetiva, na perspectiva do proletariado.

Considerando a história de precarização da educação dos trabalhadores do campo do Território do Sisal, evidenciada na ausência de estudo dos clássicos e de referenciais teóricos que auxiliem os camponeses na elevação de suas funções psíquicas superiores, e da compreensão do mundo e da sociedade em bases científicas, entendemos que no trabalho de formação contra hegemônica dos alunos do campo, pela EFASE, se deve educá-los “*en el conocimiento de las leyes que rigen el desarrollo histórico, para facilitar una mejor comprensión e interiorización del papel de la clase obrera en la transformación revolucionaria de la sociedad, junto a los campesinos y sectores progresistas*”(REYES; PAIROL, 1988, p. 238).

Neste processo, segundo as autoras supracitadas, faz-se necessário ao educador não só o domínio de conhecimentos, mas também domínio dos métodos de educação e de difusão científico-materialista, entre os quais figurará a observação, a análise, a experimentação e a investigação. Nessas condições se torna possível aos educandos da classe trabalhadora conhecer e interpretar a realidade, podendo eliminar tudo o que “limita-os em sua interpretação do mundo que o rodeia, tudo o que os limite em sua participação na prática revolucionária, na vida social”. (Reyes; Pairol, 1988, p. 238, traduzido do espanhol pela autora).

Dentro desta perspectiva educacional,

[...] los trabajadores y sus hijos tienen que sentir las limitaciones y desventajas de una posición idealista anticientífica ante la vida, tienen que comprender que una actitud contemplativa, de resignación, de temor, resultantes de su propia ignorancia, lo sitúan en un plan de desventajas ante el desarrollo de las fuerzas de la naturaleza y la sociedad (REYES; PAIROL, 1988, p. 238).

Retomando a discussão sobre o estágio na EFASE, reconhecemos que apesar da limitação aqui sinalizada, a visão do estágio como possibilidade de integração da formação técnica em agropecuária com o princípio do trabalho socialmente útil, através das instituições da agricultura familiar, foi um fator que se destacou em sentido positivo na práxis pedagógica da escola. Sob esse prisma, situamos o Estágio no curso Técnico em Agropecuária Integrado como possibilidade de diminuir as lacunas existentes entre teoria e prática e das lacunas entre prática educativa e prática social, em uma perspectiva de educação socialmente referenciada.

Assim sendo, outra compreensão a que chegamos é que, sendo uma atividade de viés puramente técnico, o estágio se revela enquanto uma proposta utilitarista e pragmática, cuja ideia de preparação para o trabalho assalariado obscurece a perspectiva de formação para a emancipação humana. Em contrapartida, ao incorporar a dimensão social do trabalho e o estudo dos direitos e das lutas da classe trabalhadora no campo, em uma perspectiva histórico-crítica, o estágio contribui para a formação humana e o desenvolvimento da capacidade investigativa, podendo aguçar a dimensão técnico-científica da Educação Profissional do/no campo. É neste viés que buscaremos analisar a prática da pesquisa científica pelos alunos do Curso Técnico em Agropecuária da EFASE.

6.4 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

Nesta seção, propomos analisar a produção do conhecimento científico pelos alunos do Ensino Médio Técnico da EFASE. O objetivo da análise é evidenciar a relevância dos TCCs produzidos pelos egressos do curso Técnico em Agropecuária da Escola e suas contribuições à formação intelectual/científica e profissional dos alunos, tendo em conta processos de transformação social no campo semiárido.

Para a realização deste estudo, foram eleitos oito (8) TCCs, concluídos entre 2015 e 2018 (dois trabalhos para cada ano), visto que estes são os anos com maior produção científica armazenada pela escola em formato digital. De outro modo, seria necessário nos debruçarmos sobre alguns dos materiais impressos, arquivados em formato físico pela instituição, o que, no contexto de isolamento social imposto pela pandemia da Covid -19, desde o início do ano de 2020, inviabilizaria este nosso trabalho de pesquisa.

Sobre os critérios para definição dos TCCs analisados, a orientação adotada foi primar por temas abrangentes e de áreas diversas, como forma de perceber o alcance dos estudos feitos

pelos alunos, a visão de mundo e capacidade teórica de reflexão e análise sobre questões científicas, para além do campo técnico específico do curso.

Como vivência de produção de conhecimento, o TCC, segundo Severino (2016) contribui significativamente para uma boa aprendizagem, devendo ser praticado como um trabalho científico fundamentado em bases teóricas. Este fato pressupõe o domínio do método científico de pesquisa, considerando-se, ademais, os paradigmas epistemológicos que a sustentam. Isso porque a percepção de uma situação problemática que envolve um objeto, que é o fator que desencadeia a indagação científica do pesquisador, não é capaz de explicar-se por si só. Daí a importância do rigor científico na elaboração dos estudos, ainda que nas atividades de iniciação científica com os estudantes, como é o caso dos alunos do Ensino Médio integrado ao Técnico e Profissional.

Para Severino (2016), a elaboração do TCC deve estar articulada

ao próprio conteúdo do curso, as disciplinas e o convívio com os professores, no ambiente acadêmico [...] quaisquer que sejam as perspectivas de abordagem, a atividade visa articular e consolidar o processo formativo do aluno pela construção do conhecimento científico em sua área. (SEVERINO, 2016, p. 2014).

A importância atribuída à prática da pesquisa científica pela EFASE pode ser verificada no seu Regimento Interno, Art. 11 (2017, p. 26) em que se destaca o meio (contexto sociocomunitário) como fator privilegiado do processo ensino-aprendizagem, na Pedagogia da Alternância, “sendo o ambiente escolar o local de sistematização científica e ponto de partida para organizar pesquisas, integrando, desta forma, teoria com prática, ação com reflexão” (EFASE, 2017. p. 26).

Assim, o trabalho de elaboração do TCC no Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da EFASE tem como finalidade estabelecer a articulação entre as aprendizagens construídas pelos alunos no tempo-escola (ensino) e no tempo-comunidade (extensão), devendo ser uma produção técnico-científica, contextualizada a partir das problemáticas do território rural semiárido. Trata-se de uma atividade estabelecida como pré-requisito à conclusão do curso e contempla os campos das ciências da natureza e o das ciências humanas e sociais. Em geral, são pesquisas com base nos métodos qualitativos, envolvendo estudo de caso e pesquisa-ação (MINAYO, 2015; SEVERINO, 2016) culminando, quase sempre, em uma ação de intervenção comunitária. Também se observa a utilização do método hipotético-dedutivo o que para Marconi e Lakatos (2021, p. 108) “inicia-se pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos sobre a qual formula hipótese e, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos

abrangidos pela hipótese". Não sendo observada, portanto, a adoção do método materialista histórico-dialético em nenhuma das abordagens metodológicas dos TCCs analisados.

Na experiência em evidência, a elaboração da pesquisa pelos alunos deve atender as regras de construção e formatação sistematizadas pela escola, com base na Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), cujo roteiro elaborado para este fim consta dos seguintes elementos textuais: introdução, problema e hipótese, justificativa, objetivos (geral e específico), fundamentação teórica, metodologia ou materiais e método, resultados e discussões e conclusões. Nas conclusões, os TCCs devem trazer “reflexão final e proposições de ação ou continuidade da pesquisa” (EFASE, 2015).

A leitura do conjunto dos trabalhos comprova que estas pesquisas consistem na realização, pelo aluno concluinte, de um estudo científico acerca de uma realidade problematizada a partir das suas vivências no meio em que vive, relacionada à sua formação técnico-científica, ou a experiências do campo sociocultural e comunitário. Nesta perspectiva, os temas não estão vinculados, necessariamente, ao curso, seus eixos tecnológicos ou áreas relacionadas. Dada essa abertura, foram identificados temas de investigação que versam sobre questões amplas de interesse dos alunos e das comunidades partícipes como: associativismo, cooperativismo, cultura popular, questão agrária, educação, fertilização do solo, cadeia produtiva do sisal, controle de pragas, economia solidária, dentre outros. Abaixo, segue tabela com síntese das produções científicas dos egressos do curso Técnico em Agropecuária da EFASE, selecionadas para as discussões desta seção.

Tabela 12. Síntese das produções científicas dos egressos do curso Técnico em Agropecuária da EFASE.

Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) - 2015 a 2018		
Nome	Título	Orientador
Fernanda Quele da Silva	Utilização da manipueira da mandioca (<i>Manihot esculenta Crantz</i>), do resíduo sólido do sisal (<i>Agave Sisalana Perrine</i>) e da cinza no aumento do nível de potássio (K) no solo.	Márcio Santana
Valdir Reis da Silva	Importância socioeconômica do sisal (<i>Agave sisalana Perrine</i>) para as famílias de baixa renda e fatores de sua produção no Assentamento de Alto Bonito e Nova Esperança, Cansanção-BA.	Nelson de Jesus Lopes
Josiene da Silva Andrade	Controle alternativo do Pulgão (<i>Aphis Gossypii Glover</i>) na cultura do quiabo (<i>Abelmoschus Esculentum</i>) com o substrato líquido do sisal (<i>Agave sisalana</i>)	Gabriel Troilo
Aldo da Silva Lima	O associativismo na comunidade Salgado: principais projetos e como eles beneficiam os	Gilmar dos Santos Andrade

	agricultores familiares.	
Adailson Cardoso Rocha	A relevância da Pedagogia da Alternância através da Escola Família Agrícola de Itiúba para a Juventude Camponesa.	Crispim de Matos Andrade
Alany da Silva Moura Lima	O reisado enquanto manifestação cultural popular do Grupo Cultural “Cultura e Diversidade” da Comunidade de Itapicuru, Monte Santo-BA.	Erica Lourdes Moura
Larissa Alves Soares Santos	Reconhecimento e certificação dos Territórios das Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto: um estudo de caso a partir das comunidades Monte Alegre e Paredão do Lou, Monte Santo-BA.	Gabriel Troilo
Eligiane dos Reis Silva	As implicações da formação dos jovens egressos de escolas profissionalizantes em Agropecuária no município de Santaluz-BA.	Gabriel Troilo

Fonte: Elaborado pela autora, com base em arquivos da EFASE.

Baseado em informações documentadas pela escola, afirma-se que ao adotar o exercício da pesquisa como exigência do Curso Técnico em Técnico em Agropecuária, a EFASE cumpre com um dos seus principais objetivos que é a formação de pessoas/jovens capazes de intervir na realidade em que vivem, gerando conhecimentos úteis às suas comunidades. Neste sentido, se espera contribuir diretamente na solução de problemas reais que emergem da prática social das comunidades e grupos sociais, dos quais os estudantes fazem parte.

Ao assumir essa tarefa é que as pesquisas dos alunos buscam contemplar temas diversos, diretamente ligados à vida dos sujeitos históricos, no tempo atual. Estes temas, como sinalizado anteriormente, tendem a tomar uma dimensão maior e que está para além das áreas de domínio da formação dos estudantes, como são os do eixo da cultura, de gênero, sexualidade, identidade LGBT (este último, inserido mais recentemente, conforme consta dos registros da EFASE, 2019).

Como demonstram os TCCs listados para este exercício de análise, cujos resumos são apresentados a seguir, os estudos de pesquisa desenvolvidos pelos egressos possuem, em geral, objetivos práticos, tendo em conta a resolução de problemas reais vinculados à vida no campo e a produção na agricultura familiar camponesa.

A seguir apresentamos os resumos dos 8 TCCs elaborados pelos egressos do Curso Técnico em Agropecuária da EFASE, conforme os eixos definidos pela Escola: Ciências Sociais e Humanas e Ciências Naturais e Exatas.

EIXO - CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS

Utilização da manipueira da mandioca (*Manihot esculenta Crantz*), do resíduo sólido do

sisal (*Agave Sisalana Perrine*) e da cinza no aumento do nível de potássio (K) no solo.

Fernanda Quele da Silva

A busca por inovações que aperfeiçoem a qualidade do solo acontece de maneira cada vez mais intensa. Isso vem gerando uma série de efeitos que resultam na criação de novas tecnologias que, conseqüentemente, têm essa finalidade. O que pouco se sabe, é que resíduos do beneficiamento de produtos agrícolas – que não passam por nenhum processo, senão o de beneficiamento – que são de fácil acesso e de custo quase zero, detém a mesma capacidade de aperfeiçoamento dos atributos químicos do solo que tanto buscam nessas inovações. Estes produtos alternativos e que apresentam total sustentabilidade, se utilizados de maneira correta, podem, eficientemente, potencializar os níveis de fertilização do solo, o fazendo permanecer como protagonista da produção nas flutuações sazonais na região semiárida, que sofre com as variações das tipologias de solo e com o período de escassez de chuva e alimento. Seguindo essa lógica, este trabalho comprova, por meio de análises químicas do solo, a eficiência que três, de vários desses produtos alternativos, têm de substituir com sucesso a adubação potássica e fazer do solo a principal fonte de nutrientes assimiláveis pelas plantas.

Palavras-chave: resíduos, fertilização, adubação potássica, análises químicas.

Importância socioeconômica do sisal (*Agave sisalana Perrine*) para as famílias de baixa renda e fatores de sua produção no Assentamento de Alto Bonito e Nova Esperança, Cansanção-BA.

Valdir Reis da Silva

Este trabalho de pesquisa busca compreender qual a importância socioeconômica e a contribuição do sisal (*Agave sisalana Perrine*) para as famílias de baixa renda moradoras do Assentamento Alto Bonito e Nova Esperança em Cansanção-Ba. Para tanto, abordou-se uma problemática de como a produção sisaleira contribuiu e contribui para a sustentabilidade de tais famílias. Identificando os principais fatores que estão ligados, diretamente ou indiretamente, com a sua cadeia produtiva, buscando compreender a rotina diária das pessoas que estão ininterruptamente inseridas no processo de beneficiamento do sisal e que, em algumas ocasiões, são responsáveis pelo declínio produtivo da planta, acarretando e agravando prejuízos, normalmente, sofridos pelo produtor da cultura. Desta forma, o mesmo tenta, a partir dos resultados obtidos, apresentar sugestões necessárias para o aprimoramento das atividades realizadas no processo de beneficiamento e em todo o setor produtivo do sisal.

Palavras-chave: sisal, assentamento, produção e importância.

O associativismo na comunidade Salgado: principais projetos e como eles beneficiam os agricultores familiares.

Josiene da Silva Andrade

O objetivo principal deste trabalho se deu em analisar o desenvolvimento econômico e social e as principais conquistas da comunidade de Salgado como resultantes do associativismo comunitário. O estudo do associativismo está fundamentado na investigação das práticas associativas de grupos de pessoas que compõem o segmento da sociedade, sendo estes os agricultores familiares. O associativismo chegou na comunidade Salgado com o intuito de promover desenvolvimento econômico e social através dos programas governamentais, da troca

de experiências e pela organização que ela promove. Apesar de toda a evolução que o associativismo promove, os agricultores familiares ainda não têm uma boa participação e não valorizam a mesma devidamente, e este trabalho e para conhecer e analisar os principais motivos dos moradores não valorizarem o órgão que proporciona tal desenvolvimento para a comunidade. Para realizar este trabalho foram realizadas entrevistas semiestruturadas na comunidade, em entidades parceiras, e em comunidades pioneiras do associativismo no município, para assim poder ver a opinião dos agricultores e entidades frente ao associativismo local. Diante deste trabalho realizado foi possível perceber que a falta de conhecimento é o principal entrave para as pessoas não participarem das atividades associativistas. Para tentar solucionar este problema foram organizadas palestras para se falar sobre o trabalho que os sócios realizam e principalmente falar sobre os fundamentos do associativismo. Foi perceptível também a pouca participação dos jovens e para tentar resolver este impasse estão sendo organizados pequenos cursos de formação associativista para os jovens da comunidade.

Palavras-chave: Associativismo, Economia camponesa, Desenvolvimento rural.

Controle alternativo do Pulgão (*Aphis Gossypii Glover*) na cultura do quiabo (*Abelmoschus Esculentum*) com o substrato líquido do sisal (*Agave sisalana*).

Aldo da Silva Lima

O trabalho trata de um possível tóxico do substrato líquido do sisal no controle de pulgões na cultura do quiabo e contribuir na redução do uso de agrotóxicos. Avaliando a eficiência do substrato líquido do sisal sobre esta praga pulgão, durante um período experimental. Em seguida, incentivar os horticultores das comunidades de Santo Ambrósio e Lages, a substituir os agrotóxicos por práticas alternativas naturais. A pesquisa de campo, abrange duas diferentes concentrações avaliativas do substrato líquido do sisal, no controle de pulgões na cultura do quiabo, sendo organizada em três parcelas contendo a cultura do quiabo infestada com os pulgões, mais só apenas duas receberam as aplicações, pois uma ficou de testemunha para uma melhor avaliação. O experimento foi realizado na comunidade de Santo Ambrósio, município de Cansanção-BA. Dessa forma, conclui-se que o substrato líquido do sisal, tem efeito tóxico sobre o pulgão como demonstrou os resultados, e pode ser uma alternativa para os agricultores estarem utilizando como bioinseticida no controle de pulgões na lavoura do quiabo.

Palavras-chave: agrotóxicos, substrato, pulgão e oleráceas.

EIXO - CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

A relevância da Pedagogia da Alternância através da Escola Família Agrícola de Itiúba para a Juventude Camponesa.

Adailson Cardoso Rocha

As Escolas Famílias Agrícolas têm o diferencial das demais escolas porque nas EFAs têm o período de alternância, além disso se distingue mais ainda por causa da educação ser voltada para a realidade do jovem camponês. O objetivo geral deste trabalho é analisar o papel da Pedagogia da Alternância na formação humana e social dos educandos que estudam e já estudaram na EFAI. Este trabalho vai no eixo da área de Ciências Sociais e Humanas tem como base qualitativa e participativa, tendo como público-alvo para as entrevistas ex-alunos/as, pais e mães, monitores/as da EFAI. Para tanto, foram realizados estudos e pesquisas de alguns autores como Paulo Freire, Paolo Nosella e entre outros pesquisadores que estudaram bastante

a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância. No primeiro Capítulo trabalhamos sobre o surgimento da EFAs e da Pedagogia da Alternância na França, bem como as experiências por outros países e inclusive no Brasil. No segundo capítulo trazemos o surgimento da pedagogia da alternância no estado da Bahia, e ainda, alegamos também o surgimento da EFAI. No terceiro capítulo citamos sobre os Instrumentos Pedagógicos e o período de alternância. E por fim no quarto capítulo apresentamos os resultados e discussão, sendo, que a EFAI surge com bastante semelhança das primeiras EFA's, principalmente as da França, onde os agricultores viam a necessidade de ter uma escola no campo e para os jovens camponeses pudesse suprir as suas necessidades. Outro resultado encontrado nesta pesquisa e que é muito importante foi constatado através das entrevistas que de fato a EFAI contribui para o processo de formação intelectual, social e humana dos educandos que estudam e já estudaram na mesma.

Palavras-Chave: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Juventude Camponesa.

O reisado enquanto manifestação cultural popular do Grupo Cultural “Cultura e Diversidade” da Comunidade de Itapicuru, Monte Santo-BA.

Alayn da Silva Moura Lima

Este Trabalho de Conclusão de Curso no ensino médio, apresenta a pesquisa e reflexão realizada em torno do Reisado da comunidade Itapicuru, Monte Santo, Bahia. O objetivo geral foi compreender o Reisado enquanto manifestação cultural popular para o grupo “Cultura e Diversidade” da comunidade Itapicuru. E nesse processo avaliar as manifestações culturais já manifestadas na comunidade, observando as principais dificuldades encontradas pelo grupo “Cultura e Diversidade”, além de investigar se existem políticas públicas de cultura/arte para o mesmo e ainda avaliando a participação da juventude da comunidade Itapicuru na cultura popular. Para desenvolver a investigação foi utilizado a abordagem qualitativa, e os dados foram coletados através de uma entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora do grupo “Cultura e Diversidade, alguns integrantes do grupo (idosos, adultos, jovens e criança) e com alguns jovens da comunidade que não participam do grupo. Os estudos teóricos foram em torno de conceitos de cultura em geral, cultura popular, culturas impostas pelo capitalismo, os elementos que se incorporam ao reisado e o reisado na comunidade Itapicuru, Monte Santo Bahia. O resultado da pesquisa com os integrantes mostrou que, tanto para a coordenadora do grupo quanto para os demais participantes do mesmo, o reisado é uma forma de resgatar a cultura que a comunidade havia perdido, e que nessa cultura são poucos jovens que mostram interesse em conhecer e participar, isso por conta da cultura da atual modernidade, que vem padronizando a juventude a uma só cultura. Enquanto com o público externo questionado, o reisado é uma cultura de idosos e que é uma forma deles se divertirem, além de resgatarem a cultura de seus antecedentes. Os resultados também demonstram a importância da afirmação da juventude através da transmissão de saberes de geração em geração a fim de preservar a memória cultural dos sujeitos envolvidos, bem como acreditar que o mesmo fortalece a afirmação da identidade do povo, percebendo melhor a realidade, onde possam se sentir incentivados a construir ou a potencializar novas formas de participação no meio sociocultural.

Palavras-chave: Reisado; Cultura Popular; Cultura de Massa; Juventude; Itapicuru.

As implicações da formação dos jovens egressos de escolas profissionalizantes em Agropecuária no município de Santaluz-BA.

Eligiane dos Reis Silva

Este trabalho de conclusão de curso busca apresentar algumas reflexões sobre a relação entre a atuação profissional dos técnicos em Agropecuária com a qualificação obtida pelos mesmos em diversos centros de formação que desenvolvem o curso profissionalizante em agropecuária. Sabe-se que os desafios enfrentados pelos técnicos na atuação, nas áreas técnica, política, e social são fatores que comumente a formação obtida pelos profissionais muitas das vezes não os prepara para lidar com tais situações. Deste modo, o objetivo da pesquisa, portanto, foi compreender a forma de atuação de uma parcela dos profissionais do município Luzense, com base na análise dos princípios e práticas educacionais de suas escolas, além disso, os desafios e dificuldades encontradas na ação profissional no âmbito técnico e sociopolítico. Para o desenvolvimento deste trabalho foi executada uma investigação de abordagem qualitativa junto às entidades nas quais os profissionais atuam, inserindo os técnicos como maior parcela colaboradora desta pesquisa, assim dispondo de ferramentas metodológicas que vieram a facilitar a obtenção dos dados almejados. O principal instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada para melhor compreensão do problema, por meio do envolvimento dos técnicos que obtiveram formação em diferentes instituições e desenvolvem a ação profissional em distintas entidades. O trabalho foi estruturado sendo subdividido em três capítulos: em um primeiro será apresentado os princípios que desencadearam a formação técnica, descrevendo-a desde a um período inicial até avançar e oferecer capacitação a nível superior, inclusive a forte influência da classe dominante diante do atraso educacional dos povos do campo, por fim irá abordar a construção de propostas educacionais que visem e atenda realmente às exigências das famílias camponesas. Em um segundo capítulo foi discutido a ATER desenvolvida por meio de práticas extensionistas frente aos ideais do capital, e em seguida, buscou-se apresentar um modelo de assistência técnica pautado através da metodologia do diálogo dos saberes. Com os resultados adquiridos neste trabalho torna-se compreensível que as propostas pedagógicas oferecidas pelas instituições possuem grande influência na atuação do técnico podendo qualificar ou reduzir, além disso, os desafios e dificuldades apresentados são fatores decorrentes da formação que os mesmos estiveram provocando assim tais consequências.

Palavras-Chave: Formação profissionalizante; ATER; Técnico em Agropecuária.

Reconhecimento e certificação dos Territórios das Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto: um estudo de caso a partir das comunidades Monte Alegre e Paredão do Lou, Monte Santo-BA.

Larissa Alves Soares Santos

As comunidades tradicionais de fundos de pasto são espaços fortemente caracterizados pelo modo de vida peculiar que cada uma carrega e as lutas pelas quais deram origem ao surgimento e formação destas, principalmente se tratando das questões contemporâneas referentes a seu reconhecimento. Este trabalho compreende a organização das comunidades de fundo de pasto na luta pelo reconhecimento e certificação do seu território, esclarecendo o estudo de como se desencadeiam os encaminhamentos para consolidar estes processos e a sua importância; nesta dinâmica, seus objetivos foram promover um estudo de caso em Monte Alegre para conhecer suas perspectivas perante a certificação e a comparação com Paredão do Lou, analisando as situações de existência da certidão; constata-se também a análise da atuação da CAFFP como articuladora das comunidades tradicionais. O desenvolvimento deste trabalho foi de caráter social e abordagem qualitativa, onde a pesquisadora utiliza a metodologia de entrevista semiestruturada com moradores e lideranças das comunidades de fundo de pasto Monte Alegre e Paredão do Lou, membros da equipe da CAFFP, Advogado da AATR e agentes da CPT. O presente trabalho se divide em três capítulos, onde apresentam os fundos de pasto dentro da estrutura fundiária brasileira e os fatores que deram base ao surgimento e a integração dessas

comunidades na estrutura fundiária do estado da Bahia; os procedimentos administrativos da situação territorial e o envolvimento do Estado nos encaminhamentos, incidindo também na discussão sobre a articulação dos grupos sociais para solicitar suas demandas para o reconhecimento; o terceiro momento trata-se dos resultados da pesquisa, onde aborda o contexto das comunidades de fundo de pasto dentro da perspectiva de organização e luta pela manutenção do território através do reconhecimento e certificação e como a CAFFP mobiliza estas comunidades dando a elas todo o apoio que falta do Estado, ao mesmo tempo em que analisa as características da Lei 12.910/2013 como forma de regularização fundiária e a certificação como um requisito com marco temporal para ser protocolada.

Palavras-chave: território tradicional; fundo de pasto; reconhecimento; regularização fundiária.

Tomando como referência as orientações didáticas de Tomaschewsky (1966), o processo de ensino-aprendizagem tem a função de desenvolver habilidades e hábitos de estudo e de pesquisa, conforme os preceitos teóricos-metodológicos da ciência.

Levando em consideração que o desenvolvimento da atividade cognoscitiva (intelectual) independente/autônoma dos alunos é uma exigência da sociedade contemporânea/pós-moderna, na qual o acúmulo e volume de informação produto da revolução científica-técnica aumenta de modo considerável em curto espaço de tempo, compreendemos ser importante, por parte da EFASE, propiciar aos alunos oportunidades de estudo e pesquisa que criem nos mesmos, habilidades e hábitos de busca pela apropriação da nova informação, do novo conhecimento. Neste sentido, é importante compreender que a transmissão dos conhecimentos científicos clássicos, pelo trabalho das disciplinas, é o que instrumentaliza os estudantes na prática do estudo do saber científico, no domínio e descrição de conceitos e, conseqüentemente, na compreensão científica do mundo.

A propósito desta discussão, reconhece-se que o exercício da elaboração do TCC, pelos alunos do Curso Técnico em Agropecuária da EFASE, possui um valor imprescindível à formação intelectual e científica dos estudantes do campo, não pela intenção mais imediata em dar respostas aos problemas da agricultura familiar camponesa e das comunidades rurais. Paraphrasing o líder da revolução cubana Fidel Castro⁸¹, a importância maior desta experiência está no processo de formação de “homens e mulheres de ciência no campo”. Isso significa dizer que a escola profissional no campo deve assumir, como primeira tarefa, a transmissão dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade. Ao cumprir com essa

⁸¹Discurso proferido pelo Comandante Fidel Castro Ruz, Primeiro-Ministro do Governo Revolucionário, na cerimônia realizada pela Sociedade Espeleológica de Cuba, na Academia das Ciências, em 15 de janeiro de 1960. Fonte: [Jornal Granma. Disponível em: https://www.granma.cu/granmad/secciones/fidel_en_1959/fidel_en_1960/art-001.html](https://www.granma.cu/granmad/secciones/fidel_en_1959/fidel_en_1960/art-001.html). Acesso: 29 set 2021.

tarefa, se cumpre o desafio da compreensão científica do mundo. Isso implica, como temos destacado em outro momento deste estudo, em uma opção clara acerca do método científico a ser adotado para este fim e na concepção de homem e de sociedade que se pretende construir através das políticas e projetos de educação.

No caso específico do trabalho de pesquisa, orientado aos alunos da EFASE, a pesquisa científica através do TCC possui, de fato, uma notável relevância: a primeira está em oportunizar ao aluno a iniciação do trabalho científico, podendo aprender com base nos preceitos acadêmico como se faz ciência, a segunda é o estudo dos problemas locais reais (prática social) que afetam a vida das famílias da classe trabalhadora do campo, submetidos à luz do conhecimento científico. Neste aspecto vale destacar os estudos de base experimental e dos métodos comparativos através dos quais se torna possível o novo conhecimento das técnicas e das tecnologias para a manutenção da vida material no campo sisaleiro, a exemplo dos experimentos sobre tratamentos culturais e da própria produção agropecuária em todos os seus aspectos (Eixo Ciências Naturais e Exatas).

Conforme salientam Reyes e Pairol (1988), Zayas (1999) e Tomaschewsky (1966), a necessidade da apropriação dos conhecimentos por meio da atividade prática dos próprios alunos tem o seu fundamento teórico. Não seria correto dar nosso conhecimento aos alunos sem ter em conta a atividade que devem realizar. Isso porque os conhecimentos passam a ser patrimônio do indivíduo somente através de sua atividade prática intelectual. Isto é o que permite que o aluno seja sujeito do processo de ensino e de aprendizagem.

No plano operativo, do saber fazer, há demonstração de que os alunos da EFASE são capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos de forma crítica e contextualizada. Contudo, a ausência de uma opção clara pelo método materialista histórico-dialético, em especial para os estudos e pesquisas das áreas de humanas, e o pouco aprofundamento literário sobre questões mais gerais, tende a limitar os estudos a um extenso exercício de descrição fenomênica dos objetos investigados. Estes fatos deixam uma lacuna no que diz respeito ao exercício de análise crítico-analítica dos limites e das contradições que estão imbricadas na prática social, objeto de estudo dos alunos, o que induz a conclusões pouco consistentes, do ponto de vista científico. Diante disso, o risco é de que se realize uma prática de pesquisa pseudocientífica.

Por outro lado, enquanto parte da metodologia ativa do método de educação por alternância na Escola Agrícola, o TCC, é, sem dúvida, uma ferramenta que contribui sobremaneira para a elevação da capacidade crítico-analítica e do pensamento criativo dos alunos do campo, podendo ser, evidentemente, uma estratégia à compreensão do mundo pela ciência.

Como se sabe, no Brasil, os modelos de ensino em que é dado aos alunos “autonomia” em seu processo de construção do conhecimento são vistos negativamente como sendo parte e influência da Escola Nova, da visão escolanovista. Para Freitas (2013), esta seria uma visão equivocada. Nas palavras do autor:

No Brasil, qualquer mudança que vise redefinir o papel da escola, que retire à aula a posição de centralidade no processo de instrução com conseqüente redefinição do papel do professor, tornando em contraponto o aluno mais comprometido e autônomo, gera suspeitas de ser adesão a posição da Escola Nova. Além disso, a tendência a considerar um passo equivocado qualquer alternativa à sala de aula como instância de aprendizagem, inibe que se pensem outras formas de se conduzir o processo formativo, condenando-nos à sua forma escolar capitalista. Entretanto, as técnicas da Escola Nova podem ser utilizadas, desde que sob outros objetivos educacionais. Não vemos nisso nenhuma tragédia... (FREITAS, 2013, p. 87).

Neste caso, a ênfase dada ao método de aprendizagem ativa (operativa) não se trata da mesma visão defendida pelas pedagogias burguesas dos métodos construtivistas piagetianos do “aprender a aprender”, desde o ponto de vista liberal, da educação voltada à adaptação e o conformismo dos sujeitos ao modelo de sociedade capitalista. Mas cumpre o papel de formar pessoas desenvolvidas em suas múltiplas dimensões, que saibam atuar, criar, agir e transformar em favor do projeto da classe proletária.

Como assegura Lênin (2015), em *As tarefas revolucionárias da Juventude*, a moral comunista, princípio a ser seguido pela juventude proletária, deve se basear na unidade dialética entre teoria e prática, tendo a solidariedade como valor central e a valorização do conhecimento acumulado pela humanidade como instrumento imprescindível à luta contra a sociedade de classe. Neste sentido, Lênin chama de equívoco a crítica às acusações dirigidas ao modelo de escola tradicional, livresca, também chamada de escola de ensino de memória. Para ele, toda a crítica ao ensino tradicional (burguês) é certa, contudo, “é preciso saber distinguir o que na velha escola há de mau e o que há de útil para nós”, o que dela é indispensável à formação do homem e da mulher comunista. Nas palavras do autor,

A velha escola era livresca, obrigava o jovem a acumular uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, sem vida, que entulhavam a cabeça e transformavam a geração jovem num exército de funcionários padronizados. Mas, concluir, a partir disso, que é possível ser comunista sem ter assimilado os conhecimentos acumulados pela humanidade, seria cometer um erro grosseiro. (LENIN, 2015, p. 17).

Para que haja entre a classe trabalhadora jovens, homens e mulheres intelectual e culturalmente desenvolvidos, faz-se necessário tomar da velha escola tudo o que ela tem de bom. Para isso, não é preciso imitá-la, sobrecarregando a memória dos jovens com uma enorme quantidade de conhecimentos, dos quais muitos são inúteis ou errados. (LENIN, 2015). Ao

fazer essa defesa, Lênin coloca no centro do debate da formação da classe trabalhadora a necessidade de assimilação de toda a soma de conhecimentos humanos, para construir a nova sociedade, sob as bases da instrução moderna, o que não deve ser obra de ignorantes. Logo, a principal tarefa da juventude, nesse sentido, é aprender. Aprender o legado da ciência construída pela sociedade burguesa capitalista não para reproduzi-la, mas para compreendê-la e construir, a partir daí, uma sociedade estruturada em novas bases e princípios, conforme o projeto da sociedade socialista.

Nesta perspectiva, embora a formação profissional técnica de Nível Médio no Brasil esteja atrelada a interesses de mercado, é possível fomentar nesse nível educacional o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e hábitos de estudo e de trabalho para uma formação humana integral da classe trabalhadora, para além da visão técnica/instrumental de educação para o capital. Tudo isso desde que não se limite a uma visão pragmática do estudo e da ciência.

Baseado no entendimento anterior, afirmamos que o exercício da pesquisa pelos alunos em processo de formação profissional de Nível Médio é, sim, uma estratégia educativa de formação de sujeitos ativos, na perspectiva da educação contra-hegemônica e dos ideais do proletariado. Deste ponto de vista, nos parece crucial discutir a importância do domínio teórico-prático do saber científico pelos trabalhadores do campo para uma práxis revolucionária, desde o ambiente escolar até outros espaços de organização da classe. Esta é uma questão que precisa ser debatida e valorizada também pelas organizações e movimentos representantes dos trabalhadores, tendo em conta processos de desenvolvimento para o território em dimensões mais amplas: humano, cultural, social, econômico, política... sem dúvidas, estes são elementos de impacto no processo.

6.5 IMPACTOS DA EFASE NA VIDA DOS EGRESSOS E NAS TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS E SOCIAIS DO TERRITÓRIO DO SISAL

A análise sobre os impactos do curso de Nível Médio Técnico em Agropecuária da EFASE no Território do Sisal é feita considerando duas dimensões: a pessoal e socioprofissional dos egressos e a dimensão sociopolítica e cultural do território.

6.5.1 Impactos na vida pessoal

Aqui analisamos os depoimentos dos egressos, tratando de entender como seria a realidade em caso de que estes não houvessem passado pela formação técnica na EFASE. Com base nas respostas da grande maioria, podemos deduzir que, em caso de não haver passado pela referida formação, os jovens, na atualidade, estivessem trabalhando na área de serviço, especialmente na construção civil (ajudante de pedreiro) nos grandes centros urbanos. Neste caso, São Paulo foi o destino mais apontado. Outro contingente de jovens egressos acredita que poderiam permanecer no campo em condições precárias de vida e de trabalho, vivendo como trabalhador da roça (diarista), ou desempregado “em casa”. Referente às mulheres, as hipóteses apresentadas indicam que elas poderiam estar unicamente casadas, com filhos e dependentes, sem conhecimento dos seus direitos enquanto mulher. Essas reflexões podem ser sintetizadas em uma das falas que diz:

A formação na EFASE teve grande impacto positivo. No momento não visualizo algo afirmativo que pudesse estar fazendo. Mas talvez estivesse em São Paulo, pois tenho irmãos residindo lá, ou fazendo outra atividade aqui no campo, com menor impacto caso não tivesse a formação que tive.

Em vista disso, no âmbito pessoal, são destacados ganhos e aprendizados positivos, construídos mediante o contato com a diversidade entre as pessoas no ambiente escolar, o respeito às diferenças e, sobretudo, da experiência do método de ensino-aprendizagem por alternância.

Quadro 2. Principais elementos destacados da experiência do estudo na EFASE, pelos egressos.

Convivência e amizades com colegas e monitores.	7
Experiências de Estágio (prática profissional).	7
Processo de elaboração do TCC.	4
Falar em público.	3
Saber se relacionar com pessoas.	2

São citados também o aprendizado sobre questões de gênero e feminismo, formulação de ração animal, manejo sanitário, práticas apícolas, valorização do semiárido, dentre outros. Deste modo, na fala de uma egressa ela enfatiza:

Eu sempre fui muito tímida, e o curso me construiu nesse sentido de ganhar segurança em mim mesma. Pra mim, todas as experiências vividas durante o curso impactaram positivamente na minha formação, até mesmo aquelas que no momento que aconteceram foram ruins. Não consigo destacar uma no momento.

Em um outro depoimento se diz “São tantas experiências positivas. Mas vou destacar meu TCC, foi um trabalho lindo de pesquisa feito em 4 comunidades rurais.

Logo, quando questionados se gostaram de passar pelo curso de Nível Médio Técnico profissional da EFASE 100 % dos egressos consultados responderam positivamente. Neste sentido, em algumas falas se justificam:

1. A região onde moro exige que tenhamos um conhecimento básico com relação à realidade, isso é muito importante. Além do curso ser técnico, a escola trabalha com relação à formação para a vida, mostra de um jeito diferente a nossa realidade.
2. Sim, uma experiência que vai muito além do profissional, costume dizer que é humanitária.
3. Abriu um leque de possibilidades tanto em questão do conhecimento acerca das produções agropecuárias familiares quanto a experiência que hoje ajuda na faculdade. Além disso, minha desenvoltura em relação a me expor em público em palestras e trabalhos seja em espaço acadêmico ou em espaço comunitário frente a agricultores.
4. O que sou hoje, agradeço em grande parte à EFASE. A mesma possibilitou a expansão de minha visão de mundo, a construção do meu pensamento crítico, a firmar a ideia de que nós somos extremamente importantes para a transformação do campo e extinguir essa visão de que aqui não é possível viver, entre muitas outras coisas.
5. [...] desencadeou sonhos, ou seja, fez com que eu buscasse além do curso técnico.
6. Porque pude obter muitas experiências práticas; tive a oportunidade de obter muitos conhecimentos que hoje são base para desenvolver novos conhecimentos; porque tive a oportunidade de ter uma formação humana, política e socioambiental voltado para a caatinga.

Portanto, de maneira geral, nota-se o reconhecimento dos alunos pelo que consideram importante não apenas para o campo da formação para o trabalho, mas para o crescimento intelectual, da consciência política e visão crítica do mundo. “Ver a realidade com outros olhos”. Ademais, são sinalizados como elementos de mudança na vida pessoal: forma de pensar e de agir; hábitos, rotina, comportamento, atitude, sapiência, valorização do trabalho no campo, geração de renda na propriedade familiar, melhores condições de vida, independência financeira, conhecimentos, capacidade intelectual para ingresso na universidade, interesse pela leitura e pela luta política e maior responsabilidade. Também se relata a participação nos movimentos sociais e associações.

6.5.2 Impactos no campo acadêmico

Com relação à continuação dos estudos após a conclusão do curso técnico, do conjunto dos ex-alunos consultados, 51, 7% informaram estar cursando ou já ter concluído a educação superior (nível de graduação). Dentre os cursos informados estão: Engenharia Agrônômica - UNEB (2), Direito - UNEB/PRONERA (2), Língua Portuguesa e Literatura - UNEB (2), História - Universidade Federal da Fronteira Sul/PRONERA (1), Ciências Contábeis - UNEB

(1), Licenciatura em Educação do Campo - UFBA (1), Ciências Sociais (1), Fisioterapia - UNEB (1), Fisioterapia - Faculdade Santo Antônio de Queimadas - FASAQ (1) e Nutrição - Universidade Salvador/UNIFACS (1). Na opinião dos egressos, o estudo na EFASE tem facilitado o ingresso no ensino superior porque “[...] a educação oferecida pela EFASE tem um poder de formação maior do que as escolas tradicionais”. Na EFA de Monte Santo, além da proposta de ensino, considerada como “diferenciada”, “de qualidade”, pelos egressos, há, por parte dos monitores (professores) um incentivo, um estímulo, para que os alunos ingressem na educação superior.

6.5.3 Impactos no campo profissional

Em se tratando do campo profissional, constata-se que a formação recebida no curso de nível técnico profissional da EFASE se configura como um dos principais elementos de promoção dos jovens camponeses. Para eles, esta formação ampliou os horizontes de possibilidades, tanto para a ocupação em vagas de trabalho remunerado (assistência técnica, assessoria, educação, dentre outros), como no desenvolvimento de novas técnicas e práticas de produção na própria propriedade familiar.

Isto posto, as experiências de trabalho remunerado entre os ex-alunos representam 50%, sendo estas: monitor da EFASE (2), advocacia - particular e em organizações sociais (2), assistência técnica e extensão rural (2), assistente de cartório e projetista em empresa de regulamentação de imóvel rural e urbano(2), agente comunitário rural em cooperativa de produção (2), auxiliar administrativo na ARESOL (1), técnico em Agropecuária no Sindicato dos Trabalhadores da Agricultura Familiar-(SINTRAF- Araci) (1), assessor técnico em projeto de beneficiamento de licuri (1) e produção solidária na mandiocultura (1). Também se registram na área de nutrição e saúde (01) e uma prestação de serviço no setor gastronômico. Os demais encontram-se trabalhando na produção agropecuária familiar ou continuando os estudos na Universidade. Deste total, apenas um (1) declarou estar desempregado.

Mesmo sendo instigados a alterar o percurso de suas vidas, de suas escolhas pelas diversas circunstâncias e determinações sociais, os valores trabalhados pela Escola, de alguma maneira, permanecem na base da conduta humana dos indivíduos, exercendo influências em seus projetos de vida. Assim revelam algumas falas dos egressos sobre seus projetos de vida:

1. Não sair do campo, poder contribuir com os agricultores no melhoramento de técnicas de convivência com a seca e a EFASE proporcionou esse projeto.

2. Estou estudando e trabalhando, ambos na área das agrárias (o que me deixa feliz). E ainda estou em constante caminhada.
3. Contribuição com a militância e, agora, seguir com a advocacia popular, apoiando os agricultores e movimentos.
4. A EFASE prepara seus educandos para serem independentes, a maioria filhos de agricultores tem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na instituição, muitos como eu imaginava transforma a propriedade de meus pais em um negócio produtivo e lucrativo para não ter que trabalhar fora. No meu caso, não foi possível colocar em prática, mais ainda penso que posso viver do campo da roça.
4. [...] a nossa vida e aspirações mudam. Mas acredito que a essência de respeito e harmonia com o meio ambiente, modos de produção, respeito ao ser humano, natureza e animais ficam para a vida. E nutrição é um curso muito político também. Pensar. Em segurança alimentar e nutricional pensar em tudo isso.

É compreensível que para uma minoria a formação em Agropecuária no âmbito profissional não chegue a ser tão relevante, por não haver identificação com a área do curso. É o caso do egresso que optou por migrar para o setor da prestação de serviço gastronômico, em outro Estado da Federação. Em sua fala ele diz:

Eu imaginei ter um trabalho, viver e morar próximo a minha família tendo uma renda satisfatória. Por um período foi sim possível, porém eu percebi que não estava fazendo o que gostava. Então decidi migrar pra cidade buscando novos desafios, outras realidades.

Com base nos depoimentos, grande parte dos egressos acredita serem vistos por suas comunidades como pessoas de referência, nas quais podem confiar para tratar assuntos da área técnica agrícola, questões sociais, da organização comunitária etc. “Alguém que possa ajudar com as documentações de terra, informações sobre projetos, entre outros”. E, por isso, vistos muitas das vezes como pessoas que evoluíram um pouco mais, se comparadas aos demais jovens da mesma comunidade.

6.5.4 Engajamento sociopolítico

Embora haja manifestações positivas de identificação com a proposta de educação voltada para o desenvolvimento do campo no território, os dados revelam que o engajamento sociopolítico dos egressos, em espaços de organização dos trabalhadores no Território do Sisal ainda é pouco expressivo.

Na tabela a seguir, apresentamos os dados relacionados à participação dos egressos na vida sociopolítica e comunitária do Território do Sisal.

Tabela 13. Participação dos egressos na vida sociopolítica e comunitária do Território do Sisal. Engajamento	Sim - %	Não - %
Membro de associação comunitária	48,3	51,7
Filiação a sindicato	3,6	96,4
Filiação a cooperativa	25,0	75,0
Filiação a partido político	27,6	72,4

Como se observa, os maiores índices de engajamento estão na área do associativismo comunitário, com relatos de participação em funções de direção: presidente (1), vice-presidente (2) e secretária (3). No setor do cooperativismo são 3 filiações às cooperativas de crédito do sistema ASCOOB, mais 2 filiações a cooperativas de produção e comercialização (COOPERSABOR). No campo político partidário foram informadas 8 filiações ao PT. Por outro lado, as informações demonstram que a militância dos egressos se faz, em maior medida, no movimento social de luta pela terra (Comissão Pastoral da Terra e Movimento CETA), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), na economia solidária (ARESOL), grupos de jovens e Pastoral da Juventude Rural da Igreja Católica.

Quanto às formas diretas de contribuição dos egressos em suas comunidades são destacadas: palestras informativas em associações comunitárias, práticas alternativas e assistência técnica, suporte à organização comunitária e grupos de produção solidária, emissão de Declaração de Aptidão (DAP) ao PRONAF e Cadastro Ambiental Rural (CEFIR), documentos exigidos pelos governos para acesso às políticas públicas da agricultura familiar. Assim, comprova-se que o domínio dos conhecimentos adquiridos, nos diferentes tempos e espaços da formação (tempo-escola e tempo-comunidade), é útil à vida do território e às famílias camponesas. Evidentemente, estes são conhecimentos que possuem caráter técnico.

Logo, isso nos leva a pensar: que espaço tem os conhecimentos científicos, sistematizados historicamente pela humanidade (conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos) nesta relação entre a EFASE e as comunidades rurais? Que lugar ocupam os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos na vida dos estudantes e nos espaços da vida comunitária no Território do Sisal? Além dos saberes e dos cuidados com a agricultura não se faz necessário também aos agricultores o conhecimento científico, da cultura clássica e das artes? Estas são indagações que levamos para as reflexões a seguir e que nos direcionam às conclusões finais deste estudo de pesquisa.

6.6 O ACESSO AOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS CLÁSSICOS NA EFASE: REFLEXÕES E SUGESTÕES

Nesta seção, tomamos como ponto de partida da análise as respostas dos egressos à seguinte questão: “*Você considera o conhecimento dos livros (conhecimento teórico-científico) importante para os jovens do campo? Por quê?*”. Efetivamente, todas as manifestações fazem a defesa do acesso ao conhecimento teórico-científico como essencial para a compreensão da realidade, pelos jovens camponeses. Além disso, afirma-se que o conhecimento científico possui relevância pois serve de base para outros estudos. O estudo de tais conhecimentos possibilita ao aluno do campo fazer uma correlação do conhecimento empírico com o científico. Em resumo, são argumentos de defesa, apresentados acerca dessa discussão:

1. Considero essencial pois os jovens devem conhecer ou pelo menos ter um conhecimento básico com relação a sua realidade com validade científica [...].
2. Considero sim. Desde que ele seja ou esteja contextualizado com a realidade do jovem do campo. O conhecimento é necessário e precisamos estar abertos a conhecer os diversos campos, mas é extremamente importante que os mesmos dialoguem com a nossa realidade ou que tenhamos a capacidade de fazer essa leitura crítica. A EFASE possibilita isso.
3. É fundamental, pois à população do campo historicamente foi negado a possibilidade e o direito a ter acesso ao conhecimento, a educação é um direito e dever do estado.
4. Sim, a cada dia que passa o campo requer novas tecnologias de produção, de preferência tecnologias voltadas para produção agroecológica e sustentável muitas vezes só o conhecimento científico pode proporcionar isso, é preciso conhecer o clima, o solo, enfim, é preciso conhecimento para produzir alimento saudável e reduzir impactos...
5. Sim, porque precisamos dominar determinados saberes. E a luta começa na sala, porque informação todos têm, mas o conhecimento é diferente.

Portanto, os depoimentos retratam que o conhecimento científico é de grande relevância para a formação dos alunos do campo, assim como é também importante para os indivíduos que habitam no meio urbano. “*Se é importante na cidade, porque não seria importante no campo?*” Questiona uma das falas. “O conhecimento teórico-científico é intrínseco para todos, isso não se difere para jovens do campo, aliás, ‘nosso povo’ buscar por esses saberes é uma forma de quebrar paradigmas”, afirma-se.

A propósito dessa discussão, nas reflexões desenvolvidas se evidencia que “no campo existem pessoas com necessidades iguais às pessoas da cidade, mas nele (no campo) estão contidas necessidades que são específicas. Por isso, deve-se contextualizar os conhecimentos científicos estudados na escola.

No que se refere ao curso de agropecuária, a visão é a de que o conhecimento teórico auxilia os alunos na compreensão dos problemas próprios da área, sabendo resolver estes problemas. O conhecimento precisa ser contextualizado e útil para que o aluno possa contribuir com o desenvolvimento da família, da comunidade e do território. Por outro lado, também se faz a defesa do acesso ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade, a fim de tornar possível aos alunos do campo o entendimento sobre como funciona a vida em sociedade, seus direitos e deveres.

Por fim, fica claro para os egressos do curso que a atualidade do campo não condiz com antigos argumentos de que o campo é para quem não estuda. Tal visão deve ser ignorada, uma vez que a evolução da sociedade em bases científica e tecnológica passa a exigir dos residentes do campo, cada vez mais, conhecimentos necessários à manutenção da vida nesse espaço. “Através desses conhecimentos é possível saber as melhores formas de trabalhar e desenvolver as produções agropecuárias, na prática”.

Logo, na opinião de 66,7% dos egressos do Curso, que responderam ao questionário, a EFASE garante aos seus alunos o acesso dos conhecimentos científicos/teóricos clássicos, das diversas áreas do conhecimento. Em contrapartida, 33,3% opinam que garante “um pouco”, como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 6: Acesso aos conhecimentos científicos clássicos das diversas áreas do conhecimento.



Com o objetivo de averiguar o trato com os conhecimentos clássicos universais no interior do processo ensino-aprendizagem dos alunos do curso técnico em Agropecuária da EFASE, foi dirigida aos egressos a seguinte questão: *Sobre a prática da leitura na EFASE, você e seus colegas de turma leram obras completas de autores clássicos da literatura? Se sim, cite algumas.* A seguir, apresentamos os dados levantados acerca desse tema.

Tabela 14. Leituras completas das obras clássicas, feitas pelos egressos do Curso Técnico em Agropecuária da EFASE, turmas concluintes entre 2009 - 2019.

Ano de conclusão	S	N	N. L	Autores/Obras lidas
2009	2	-	-	Projeto Baú de Leitura: Jorge Amado, Clarice Lispector, Machado de Assis, Graciliano Ramos, José de Alencar, Érico Veríssimo e Euclides da Cunha.
2010	1	1	-	Euclides da Cunha e Machado de Assis.
2012	3	-	-	Machado de Assis: Dom Casmurro e Memórias Póstumas de Brás Cuba; Euclides da Cunha: Os Sertões; João Cabral de Melo Neto; Ariano Suassuna; Graciliano Ramos; Jorge Amado; Clarice Lispector; Dom Quixote; José de Alencar: Ubirajara. A moreninha e Iracema; A escrava Isaura; Grande Sertão Vereda e os Miseráveis.
2013	1	-	-	-
2014	1	-	1	Paulo Freire
2015	1	1	1	Dom Casmurro de Machado de Assis.
2016	2	2	-	Aristóteles, Karl Marx e Paulo Freire.
2017	2	-	1	“A caverna”.
2018	2	-	-	Mário Quintana, Clarice Lispector e Carlos Drummond de Andrade.
2019	3	2	1	Machado de Assis: Helena e Dom Casmurro; Capitães de Areia de Jorge Amado; O Pequeno Príncipe; O Cortiço de Aluísio Azevedo e Conceição Evaristo.
Não consta	2	-	-	Machado de Assis e Clarice Lispector.
Total:	20	6	4	

Legenda: S=Sim. Refere-se ao número de egressos ouvidos que leram obras completas. N=Não. Refere-se ao número de egressos ouvidos que não leram obras completas. N.L=Não Lembra. Refere-se ao número de egressos ouvidos que responderam não lembrar de ter lido alguma obra completa.

Os dados acima evidenciam duas questões que são relevantes: a primeira é que há, de fato, algumas iniciativas de leitura no ambiente escolar da EFASE, a segunda realidade, a mais conhecida e mais comum entre os estudantes da classe trabalhadora da Educação Básica, é a insuficiente prática de leitura e isso ocorre por diversos fatores que vão da pouca importância à leitura dos clássicos literários nos currículos ao sucateamento e frágil sistema de gestão das bibliotecas escolares. Neste caso, dizer que “eles é que são desinteressados”, não nos parece uma explicação convincente.

Baseado nas falas analisadas, uma justificativa para a falta de leitura das obras literárias clássicas, por alguns egressos, é porque muitos estudantes do Ensino Médio Técnico em Agropecuária da EFASE preferem as leituras mais focadas no “científico-técnico”, da área de formação. Esta questão pode ser resumida na fala de um dos egressos que diz: “Alguns liam

outros estavam mais focados no técnico/científico era o meu caso. Tínhamos momentos de leitura, não me recordo de obras que porventura tenha lido”. Por outro lado, há o caso dos que demonstram interesse pela leitura, mas as condições materiais para o acesso deste direito não os permitiram/permitem. Assim destaca outro egresso: “Não. Infelizmente a escola **não dispunha de obras para todos** os alunos na biblioteca que possibilitasse uma leitura completa”.

Nota-se que entre os egressos concluintes no período de 2009 a 2012, o estudo de obras literárias completas está marcado pela leitura de clássicos da literatura brasileira e, também, por um clássico da literatura francesa do autor Victor Hugo, *Os Miseráveis* (1862). Pelo que observamos nos relatos dos ex-alunos, neste período a Escola desenvolvia um trabalho de parceria com o Projeto Baú de Leitura⁸², idealizado pela ONG Movimento de Organizações Comunitárias (MOC) em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e prefeituras municipais, cuja criação data do ano 1999, dentro do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Assim sendo, a evidência é que o trabalho de parceria tenha sido um grande aliado à motivação das leituras feitas. Por outro lado, nos chama a atenção a pouca leitura indicada pelos egressos formados de 2013 ao período atual.

A fim de ilustrar o problema da desvantagem dos alunos da classe trabalhadora, no que diz respeito ao acesso à cultura livresca, na Educação Básica, trazemos, abaixo, uma síntese das obras literárias lidas pelos alunos das escolas da rede privada de ensino do Estado da Bahia, abrangendo o Ensino Médio.

Tabela 15. Síntese das obras literárias lidas pelos alunos das escolas da rede privada de ensino do Estado da Bahia.

Colégio Bernoulli - Salvador/Pituba. ENEM 744 (1º colocado)
1 Andrômeda . Autor: Ruy Espinheiro Filho. 2. O vestido . Autor: LOPES, Carlos Herculano. 3. Poema "Caso do vestido" . Autor: ANDRADE, Carlos Drummond de. 4. A morte e a morte de Quincas Berro D'Água . Autor: Jorge Amado. 5. O conto da ilha desconhecida Autor: SARAMAGO, José. 6. O auto da barca do inferno . Autor: VICENTE, Gil. 7. Trinta e poucos . Autor: PRATA, Antônio.
Colégio Ângulo - Salvador/ Patamares. ENEM 703 (3º colocado)
1. Tempos, Leitores e Leituras . Autores: Maria Luiza Abaurre e Marcela Pontara. 2. A Carta de Pero Vaz de Caminha . Autor: Pero Vaz de Caminha. 3. O Karaíba . Autor: Daniel Munduruku. 4. Terra Sonâmbula . Mia Couto. 5. Quarto de Despejo : Diário de uma Favelada. Autora: Carolina Maria de Jesus. 6. Sermão de Quarta-Feira de Cinzas . Autor: Padre Antônio Vieira. 7. Contos . Autor: Machado de Assis.

⁸² O Baú de Leitura foi criado nas escolas e Jornadas Ampliadas de ensino em áreas rurais do Território do Sisal, com o objetivo de contribuir para a Erradicação do Trabalho Infantil. Posteriormente, o Baú passou a fazer parte da vida de centenas de escolas do campo e da cidade em dezenas de municípios do Semiárido da Bahia. Disponível em: <https://www.moc.org.br/publicacao/geral/3476/moc-celebrou-os-20-anos-do-projeto-bau-de-leitura>. Acesso: 30 maio 2022.

Colégio Nobre - Feira de Santana. ENEM 636.

1. **Os 100 melhores contos brasileiros do século.** Autor: Ítalo Moriconi. 2. **Ética globalizada e sociedade de consumo.** Autor: Júlio José Chiavenato. 3. **Auto da Barca do Inferno.** Autor: Gil Vicente. 4. **Senhora.** Autor: José de Alencar. 5. **O destino dos mortos.** Autor: Aleilton Fonseca. 6. **Dom Casmurro.** Autor: Machado de Assis. 7. **O homem que sabia javanês.** Autor: Lima Barreto. 8. **Vidas Secas.** Autor: Graciliano Ramos.

Fonte: Sistematizado pela autora a partir de busca direta nas páginas digitais dos Colégios Bernoulli-BA, Ângulo-BA e Nobre-BA, em março de 2020.

O exemplo acima nos ajuda a entender a preocupação dos estudiosos marxistas da educação e da Psicologia Histórico-Cultural a respeito da importância da defesa dos conteúdos científicos clássicos na formação dos alunos da classe trabalhadora, pela escola. Vale recordar que a preocupação fundamental dos marxistas é que a construção de um conhecimento utilitarista, esvaziado da cultura universal e do estudo das teorias científicas, próprio da perspectiva hegemônica, compromete a função social da escola, enquanto espaço de formação, por excelência, dos alunos trabalhadores. Fora do espaço da escola não é possível a este público acessar os conhecimentos sistematizados, o que os deixa em desvantagem, frente aos filhos das classes abastadas. Assim nos lembra Souza (2019), quando denuncia o acesso incipiente do capital cultural pela classe trabalhadora como mecanismo de distinção social que privilegia a classe burguesa. “É o monopólio dos capitais que irá fazer com que uma classe social possa reproduzir seus privilégios de modo permanente” (SOUZA, 2019, p. 100). Apoiado em Gramsci (2001), sobre a formação dos intelectuais orgânicos, o privilégio da cultura letrada é o que separa o povo dos intelectuais e cria naqueles a dependência aos intelectuais orgânicos de grupos dominantes.

Para sintetizar a discussão anterior, colocamos em relevo a reflexão feita por mais um dos egressos da EFASE que diz: “O campo da literatura precisa melhorar, mas parte disso é que os estudantes entendam a importância de ler não apenas o que é técnico”. Evidentemente, a motivação para as leituras mais abrangentes envolve um conjunto de coisas, a exemplo das condições materiais (livros, bibliotecas), mas, também, implica na definição dos objetivos da formação, traçados pela Escola. Desta maneira, “ler não apenas o que é técnico” se revela como mais uma tarefa desafiadora, das mais importantes para o trabalho político-pedagógico e didático da Escola. Na atualidade, levando em consideração a necessidade da formação do jovem culto e revolucionário que as transformações do território camponês precisam, para uma sociedade sem classes.

Em nosso critério, no campo da prática, uma das formas de suprir ou minimizar essa carência de leitura de obras literárias na escola seria criar estratégias de leitura coletiva, em pequenos grupos temáticos no interior da carga horária das atividades diárias dos alunos no

tempo-escola, atividades como saraus literários com contação de histórias clássicas, recital de poesias e peças teatrais universais e nacionais, Brasil, Europa, África, América Latina, Ocidente, Rússia, China e Estados Unidos. Livros paradidáticos que ampliem a cultura, os conhecimentos e a visão de mundo dos estudantes em bases científicas.

Para concluir este exercício de análises apresentamos a seguir uma síntese com sugestões dos egressos para o que eles acham que pode ser melhorado no trabalho pedagógico da Escola:

1. Parcerias com universidades.
2. Profissionais para a diversidade das áreas do conhecimento.
3. Recursos materiais como laboratórios bem equipados, uma biblioteca rica e diversa etc.
4. Práticas produtivas mais pedagógicas.
5. Aulas teóricas mais didáticas e mais lúdicas.
6. Facilitar o acesso à internet para trabalhos de pesquisa.
7. Dar mais atenção ao campo da formação acadêmica, não somente ao técnico.
8. Acompanhamento aos alunos no período de alternância.
9. Vínculo dos egressos nas atividades educativas da Escola.
10. Mais oficinas, cursos e viagens de estudos.
11. Criar um plano de literatura.

Na sugestão dada para a criação de um plano de leitura pela EFASE, para seus alunos, se argumenta:

Não sei como está hoje, mas na minha época era muita correria, muitas atividades simultâneas, de modo que não sobrava muito espaço para além do técnico-científico, acho que a escola deveria criar um plano de literatura porque não basta ter livros disponíveis é preciso disponibilizar tempo para leitura.

Dentre as diversas sugestões, se observa, ainda, a indicação de temas atuais, da pós-modernidade, como: educação financeira e empreendedorismo, a questão das minorias (LGBT, por exemplo) e das religiões. Neste sentido se destaca:

Atualizar o regimento interno e adequar aos debates contemporâneos e inserir os estudantes nesta construção.

As questões contidas no regimento, desde sua fundação, foi uma construção coletiva com os pais e mães dos alunos e entidades colaboradoras, desta forma o regimento está mais adequado ao nível de consciência dos pais e mães, o que é contraditório. Ele tem sim que ser construção coletiva com as famílias, mas também com os estudantes e estar atento às questões colocadas em nosso tempo histórico. Podemos tomar como exemplo as múltiplas manifestações religiosas presente na escola ou a questão LGBT.

Como temos apontado no Capítulo 2, com base nos estudos de Malanchen (2014), a educação brasileira vem atravessando um momento complexo e de predominância do multiculturalismo pós-moderno no seu currículo escolar. Isso, de maneira direta, afeta a todas as escolas orientadas pela política do Ministério da Educação, incluindo as EFAs. Cabe a EFASE, enquanto escola da classe trabalhadora e com propósito de ser contra-hegemônica, avaliar que lugar devem ocupar as questões do multiculturalismo e os temas emergentes. O risco da opção pelo viés multiculturalista é a perda de vista dos conhecimentos clássicos universais que estão na essência do processo ensino-aprendizagem para o desenvolvimento humano dos indivíduos, independente da sua origem, credo, orientação sexual, lugar de residência (se no campo ou na cidade) etc. Neste sentido, vale a pena retomar o pensamento de Saviani (1995) que diz que a educação escolar deve se preocupar com a autonomia do aluno concreto e não do aluno empírico.

Além disso, se reafirma como uma das maiores preocupações a escassez dos recursos financeiros para a manutenção da escola. Neste ponto são apresentadas como reivindicações ao Estado: valorização e apoio à causa da EFASE com investimento em reforma da estrutura física, materiais didáticos para o desenvolvimento de estudos e pesquisas laboratoriais, alimentação dos alunos, bem como para o pagamento de funcionários.

Na atualidade, como temos mostrado neste estudo, mesmo tendo alcançado algumas conquistas no campo legal, constitucional, as limitações e dificuldades das instituições de ensino no campo, como é o caso das escolas da Educação Profissional, continuam a existir. Exceto quando esta educação envolve interesse do empresariado, conforme demonstra Rios (2015)⁸³.

Conforme abordado em capítulos anteriores, o projeto da EFASE é uma construção dos próprios trabalhadores com suas lutas coletivas. A ação desses trabalhadores, dentro de suas possibilidades, tem respondido às ausências do Estado que há muito tempo negligencia a educação no campo. Diante disso, afirmamos que as contradições da educação da classe trabalhadora só poderão ser superadas com a superação do modelo de sociedade vigente, baseado na divisão de classes cujo modelo a educação é dividida em medidas e pesos diferentes, para sujeitos de classes opostas (proletariado e burguesia).

⁸³ Trabalho de mestrado intitulado O projeto educativo da Fundação Odebrecht: um estudo sobre seus fundamentos, desenvolvido através da Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, Programa Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (IPPRI), em parceria com o PRONERA. Neste trabalho se discute o financiamento público educacional em escolas da Fundação Odebrecht, na Região do Baixo Sul da Bahia.

7. CONCLUSÕES

Entre os inúmeros problemas vividos pela educação pública brasileira, na atualidade, o enfrentamento às concepções construtivistas pós-modernas de ensino-aprendizagem se apresenta como um dos principais desafios à educação, desde a ótica da classe trabalhadora. Tais concepções se respaldam no discurso da multiculturalidade e nas pedagogias construtivistas neoescolanovistas, cuja tendência, desde 1990, vem orientando as reformas educacionais exigidas pelo modelo político e econômico do estado neoliberal, a exemplo da Lei nº 13.415/2017 do Novo Ensino Médio que rebaixa os conteúdos curriculares em favor do treinamento de competências necessárias à reprodução da economia capitalista.

Sob o enfoque do materialismo histórico-dialético, esta tese aponta um caminho para o ensino-aprendizagem, no âmbito do Curso de Nível Médio Técnico Profissional, por alternância, oferecido pela EFASE, o qual está orientado ao desenvolvimento humano, em contraposição às concepções hegemônicas do construtivismo neoescolanovista, predominantes na formação técnico-profissional dos alunos da classe trabalhadora.

A defesa desta proposta está embasada nas correntes pedagógicas e psicológicas da Psicologia Histórico-Cultural e do marxismo-leninismo, bem como no pensamento de Gramsci (2001), sobre a formação dos intelectuais orgânicos, Saviani (1995, 2002), dentre outros teóricos, defensores da educação como fator de desenvolvimento humano.

Considerando o modelo hegemônico e sua influência na educação profissional no campo, pelas escolas da Pedagogia da Alternância, buscamos responder o seguinte problema: Em que medida a Pedagogia da Alternância, como método de ensino fundamentado no construtivismo piagetiano, favorece o processo de desenvolvimento humano dos alunos do campo no Curso Técnico em Agropecuária da EFASE, em contraposição às formas de educação para o trabalho alienado, perspectiva predominante nos cursos de formação técnica?

Apoiada em análises preliminares sobre o objeto (concepções e método de ensino da EFASE), a autora defendeu a hipótese de que a visão construtivista piagetiana de educação e o pragmatismo pedagógico como seu desdobramento, na educação profissional no campo, por alternância, contribui para a construção de um conhecimento utilitarista, próprio da perspectiva hegemônica, e compromete a função social da escola, enquanto espaço de formação, por excelência, da classe trabalhadora, tendo em vista o projeto de construção da sociedade sem classes.

Sendo assim, discutimos as concepções teórico-filosóficas e metodológicas do Ensino Médio Técnico em Agropecuária por alternância na EFASE e suas contribuições para o desenvolvimento humano dos alunos do campo do Território do Sisal.

As tarefas cumpridas pela pesquisa foram: Compreender e discutir as concepções teórico-filosóficas e didáticas do Ensino Médio Técnico na EFASE e suas contribuições para o desenvolvimento humano dos sujeitos do campo; estudar a divisão técnica do trabalho e a sua relação com os processos formativos/educativos no atual contexto de avanço do capitalismo sobre a agricultura e analisar a relação trabalho e educação materializada pela escola, através dos instrumentos pedagógicos utilizados no Ensino Médio Técnico Profissionalizante por Alternância, Curso Técnico em Agropecuária, identificando seus limites, contradições e possibilidades para a educação omnilateral dos alunos do campo, no Território do Sisal.

A hipótese apresentada no início da investigação foi confirmada ao longo da discussão teórica e da análise de dados empíricos acerca do objeto de estudo (o método de ensino por alternância na EFASE).

As informações e dados levantados demonstraram que, ao adotar a concepção do construtivismo piagetiano e o pragmatismo pedagógico como orientação didática para a Educação Profissional no Curso Técnico em Agropecuária, a escola contribui para a construção de um conhecimento utilitarista, próprio da perspectiva hegemônica. Este fato compromete a sua função social, enquanto espaço de formação por excelência da classe trabalhadora, tendo em vista o projeto de construção da sociedade sem classes, uma vez que o acesso desigual da cultura letrada pela referida classe trabalhadora brasileira é, justamente, o mecanismo de distinção social que coloca a classe burguesa em condição privilegiada em relação às classes subalternas (SOUZA, 2019).

Esta tese ressalta a importância dos conhecimentos científicos clássicos, historicamente sistematizados pela humanidade, na educação dos estudantes da Educação Profissional do campo por alternância, e a necessidade de relacionar a prática do trabalho educativo na EFASE com os fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos próprios da visão educativa da classe proletária (perspectiva humanista dialética). Tudo isso como uma possível via para a superação da visão do construtivismo piagetiano.

Para a crítica dos métodos de ensino na concepção do construtivismo piagetiano e da perspectiva didática escolanovista, a investigação se utilizou, principalmente, dos estudos feitos pelos didáticos marxistas Tomaschewsky (1966), Zayas (1999), além de Reyes e Pairol (1988) sobre o processo ensino-aprendizagem, desde os fundamentos pedagógicos e psicológicos da educação na concepção teórica do marxismo-leninismo. A partir destes fundamentos nos

posicionamos nesta tese em favor da defesa do trabalho como princípio educativo na Pedagogia da Alternância, desde a visão do materialismo histórico-dialético e do acesso aos conhecimentos científicos sistematizados historicamente pela humanidade, como tarefa imprescindível da Educação Profissional no campo.

O PPP do curso analisado revela uma formação técnico-profissional ancorada nos valores e princípios do humanismo cristão, cujo objetivo é formar pessoas socioprofissionais para o desenvolvimento local, visando à permanência dos jovens no campo. Neste sentido, a ideia da fixação dos sujeitos no campo é intermediada pelo método didático-pedagógico da Pedagogia da Alternância, por meio das atividades práticas do tempo-escola e do tempo-comunidade. Essa concepção de fixação do jovem no campo, com o fim de inibir os processos migratórios para os grandes centros urbanos, embora seja uma preocupação importante é um tema a ser refletido, considerando que na sociedade capitalista são as condições materiais da existência humana que irão determinar a permanência ou a saída das populações do campo. Contudo, reconhece-se a prática do trabalho produtivo no campo como de alto valor político e pedagógico na formação dos alunos, com vistas ao desenvolvimento dos mesmos e dos seus territórios.

Ao analisar a concepção dos estudantes no que se refere à Educação por alternância praticada no Curso Técnico em Agropecuária da EFASE, percebe-se que a dinâmica de organização do ensino, com base na referida pedagogia, possui um grande significado para a vida dos jovens estudantes do Território do Sisal, tanto no âmbito pessoal como profissional. Os impactos positivos da formação recebida revelam que a proposta pedagógica da educação por alternância favorece o desenvolvimento da personalidade humana e da sensibilidade para as relações de cooperação, de respeito e engajamento comunitário, conforme os princípios teórico-filosóficos desta corrente pedagógica (humanista cristã). Contudo, no âmbito acadêmico, no que se refere ao acesso aos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, para uma leitura científica do mundo, a proposta da escola apresenta limitações que precisam ser avaliadas. Com efeito, reforçamos que esta tese não tem o propósito de refutar o método da Pedagogia da Alternância. Assim, a análise feita, neste sentido, coincide com Saviani e Marsiglia (2021), quando ambos explicam, com base em Martins e Rezende (2020) que o problema não está no método, mas na delimitação do objetivo a atingir.

No tocante às contribuições do curso para as transformações do Território do Sisal, os impactos positivos estão nas transformações culturais produzidas nas práticas produtivas das comunidades rurais, no que diz respeito à adoção de processos técnico-científicos para a

produção na agricultura familiar/camponesa. Esta é uma contribuição importante, considerando o atraso científico, tecnológico e histórico vivido pelas famílias do campo neste contexto, o que, de certo modo, melhora substancialmente as condições materiais da subsistência humana no campo. Esta tese afirma também que o saber científico e tecnológico por parte das populações do campo não é suficiente para transformar as relações injustas e de desigualdade vividas no território. Neste sentido, o domínio da ciência e da técnica deve estar unido ao conhecimento teórico de como funciona a sociedade sob a organização do capitalismo. A instrumentalização dos trabalhadores do campo pelo acesso ao conhecimento teórico científico é condição fundamental à compreensão da realidade concreta e à qualificação das lutas da classe para as transformações das injustiças sociais.

Comprova-se o valor da Pedagogia da Alternância como uma metodologia ativa para a formação dos alunos do curso técnico profissional na escola do campo, como via de desenvolvimento das suas habilidades, destrezas e hábitos, tendo em conta as concepções do ensino pela prática desde o ponto de vista do materialismo histórico-dialético. A propósito, a necessidade da apropriação dos conhecimentos por meio da atividade prática dos próprios alunos tem o seu fundamento teórico na didática marxista e no sócio construtivismo da escola de Vygotsky (Psicologia Histórico-Cultural).

O estudo das práticas e técnicas agrícolas no Ensino Médio Técnico Profissionalizante nas escolas do campo da Pedagogia da Alternância, desde o critério teórico marxista, possui um alto valor como estratégia pedagógica (SHULGIN, 2013), por vincular o trabalho como princípio educativo na escola. Porém, isso não deve ser confundido com a aprendizagem de saberes práticos do manejo da produção. A educação na perspectiva histórico-dialética implica uma formação abrangente, omnilateral, que contemple as dimensões intelectual, politécnica, laboral, moral, estética, física, além da formação político-ideológica para uma consciência de classe, desde a perspectiva do proletariado.

Ao priorizar o desenvolvimento das habilidades práticas das áreas específicas do curso, em detrimento dos conhecimentos científicos clássicos (conhecimentos gerais acadêmicos), a escola indiretamente viabiliza a mesma proposta hegemônica do MEC de ensino pragmático, conforme defendido pelos organismos internacionais para a educação dos países subdesenvolvidos.

Isto pode ser desfavorável para uma educação que forma desde uma visão científica do mundo à uma práxis revolucionária. (REYES; PAIROL, 1988).

O modelo didático-pedagógico da Pedagogia da Alternância se apresenta como uma forma de educação possível de ser ressignificada com base no materialismo histórico-dialético,

pela sua eficiência comprovada na relação com a prática social dos estudantes e suas comunidades. Esta possibilidade deve ser dialogada, construída de forma planejada e em conjunto com monitores/professores, profissionais acadêmicos comprometidos com a educação crítica, envolvendo as lideranças sociocomunitárias participantes da escola.

A tese apresenta como novidade a relação entre a concepção teórica de educação no materialismo histórico-dialético e a Pedagogia da Alternância como método ativo de ensino-aprendizagem, enquanto uma possibilidade de educação omnilateral dos alunos do Curso Técnico Profissional em Agropecuária da EFASE. Para isso, o desenvolvimento da atividade cognitiva independente dos estudantes, “aprender a aprender” e “aprender fazer”, bem como o desenvolvimento de habilidades e hábitos, deve se referenciar nas leis e princípios da didática crítica (marxista), em contraposição ao desenvolvimento de competências e habilidades, na visão da educação e da didática liberal respaldada no construtivismo neoescolanovista.

No critério e concepção da educação defendida nesta tese, formar sujeitos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões é o desafio colocado para a classe trabalhadora brasileira, em processo de luta pela superação da sociedade de classe. Porém, neste novo enfoque a orientação didático-pedagógica do processo ensino-aprendizagem deve priorizar os conteúdos científicos universais. Rememorando Vygotsky (2010, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento”, ou seja, o que caminha no sentido da elevação das funções psíquicas superiores dos estudantes (inteligência). Este fato se dá sobretudo na assimilação da cultura mais bem elaborada (ciência), em sua relação com a prática social (problemas e realidade concreta vivida pelos alunos e a sociedade), pensamento também defendido pelos teóricos marxistas brasileiros da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, a pesquisa aponta para uma necessidade de ampliação e aprofundamento do debate acerca dos métodos de ensino-aprendizagem, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, desde o referencial teórico internacional. Esta é uma tarefa imprescindível, sobretudo no que se refere ao entendimento acerca da concepção do aluno como centro do processo e a adoção de métodos ativos, tendo em conta o desenvolvimento de habilidades, destrezas e hábitos. Assim, reafirma-se a importância da construção da PHC como teoria pedagógica para a educação da classe trabalhadora brasileira (da cidade e do campo), enquanto uma visão teórico-prática de educação alinhada aos princípios universais da educação, na ótica do proletariado.

Em síntese, esta tese não encerra a discussão sobre o método da Pedagogia da Alternância na Educação Profissional da EFASE, posto que nossa intenção é estimular a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos do campo, em bases teórica,

pedagógica e psicológica para uma educação cientificamente referenciada aos filhos da classe trabalhadora do Território do Sisal. Consideramos que o estudo da experiência educativa da EFASE, e da Pedagogia da Alternância, é uma tarefa importante e que deve ser continuada por outros estudiosos e pesquisadores da educação brasileira, tendo em vista a elaboração de referenciais teórico-metodológicos para a formação dos filhos das famílias trabalhadoras do país.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Denílson Moreira de; GERMANI, Guiomar Inez. Mantendo-se na terra: Luta camponesa na comunidade de fundo de pasto Barriguda, Canudos-BA. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 4. 2009, Niterói, RJ. e SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 5., 2009, Niterói, RJ. **Anais...** Niterói: UFF, 2009. Disponível em: https://geografar.ufba.br/sites/geografar.ufba.br/files/2009b_alcantara_e_germani.pdf. Acesso em: 23 abr 2020.
- ANDRADE, Gilmar dos Santos. Escola Família Agrícola do Sertão: Experiência da Relação Escola-Família/Comunidade. In: **UFRB. Anais do I Seminário Estadual de Educação do Campo**. Amargosa, 2012 (CD - ROM).
- ANDRADE, Gilmar dos Santos; ANDRADE, Edjane de Souza. Historiando a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia. **Entrelaçando** • Nº 7 • V. 2 • Ano III (2012) • p. 61-72 • Set.-Dez • ISSN 2179.8443.
- ANDRADE, Jailton dos Santos. **Pedagogia da Alternância e convivência com o semiárido: as comunidades tradicionais de fundos de pastos**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. São Paulo, 2016.
- ANDRADE, Jailton dos Santos; FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa. A Pedagogia da Alternância e a convivência com o semiárido: as comunidades tradicionais de fundo de pasto. Eventos- **Jornada de estudos agrários**. UNESP/Marília- São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/jornadadeestudosagrarios/andrade_jailton_fernandes_silvia.pdf. Acesso em: 12 mar 2020.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. DA S. D. DE; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2020.
- ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brazil por suas drogas e minas**. Rio de Janeiro: 1837.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto

de Estudos Avançados em Educação - IESAE, Fundação Getúlio Vargas - FGV. Rio de Janeiro, 1979.

ARAÚJO, Gracieda dos Santos. **Uma análise da dimensão educativa das cooperativas de crédito rural solidário do Território do Sisal - Bahia**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP. São Paulo, 2016.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela Terra**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ARAÚJO FILHO *et al.* Potencial de Terras para Irrigação na Bacia do Tucano-BA. **Manejo e conservação do solo e da água no contexto das mudanças ambientais**. 10 a 15 de agosto de 2008 - Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/160217/1/OPB1864.pdf>. Acesso: 27 fev 2020.

AIRS, Helena Quirino Porto. **Análise dos desafios e perspectivas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus de Arraias, Estado do Tocantins**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Carlos, São Paulo, 2020.

BAMBIRRA, Vânia. **Capitalismo Dependente Latino-americano**. Florianópolis: Editora Insular, 2012, p. 63-102

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAHIA. **Desenvolvimento Territorial: Estudo de Potencialidades Econômicas Território de Identidade | SISAL**. Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Superintendência de Estudos e Políticas Públicas, Diretoria de Estudos e Planos Coordenação de Planos de Desenvolvimento, 2016.

BAHIA. **Lei Ordinária nº 672**, de 24 de novembro de 1954. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-672-1954-bahia-majora-os-vencimentos-do-magisterio-primario-e-secundario-dos-inspetores-escolares-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 mar 2020.

BAHIA. **Desenvolvimento Territorial**. Estudo de Potencialidades Econômicas Território de Identidade | SISAL. Superintendência de Estudos e Políticas Públicas. Diretoria de Estudos e Planos Coordenação de Planos de Desenvolvimento. Governo do Estado da Bahia, 2016.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternância: Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores**. Dissertação (Mestrado em Ciências da educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d’Université na Université François Rabelais de Tours. Belo Horizonte, MG, 2003.

BEGNAMI, João Batista. Os CEFFAs e a Educação Média e Profissional Integrada. Brasília: **Rede dos CEFFAs/UNEFAB/ARCAFAR SUL/ARCAFAR NE/NO**, setembro de 2011.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção socioprofissional de jovens do campo: Desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós - Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2010.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem / tradução Afonso Celso da Cunha Serra**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. **DECRETO-LEI N. 4.244** - DE 9 DE ABRIL DE 1942. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/decreto-lei-n-4244-de-9-de-abril-de-1942-lei-organica-ensino-secundario>. Acesso: 22 mar. 2020.

BRASIL. **Índice das Leis sobre instrução pública na província da Bahia: 1835-1889**. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/indice-das-leis-sobre-instrucao-publica-na-provincia-da-bahia-1835-1889-1>. Acesso em: 20 mar 2020.

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.244 - de 9 de abril de 1942**. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/decreto-lei-n-4244-de-9-de-abril-de-1942-lei-organica-ensino-secundario>. Acesso em: 23 mar 2020.

BRASIL, Medida Provisória n.1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. Estabelece multa em operações de importação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514. **Brasil-colônia. Estudos, Sociedade e Agricultura**. 8, abril 1997.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 nov 2020.

BRASIL. **Decreto - Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm#:~:text=DEL9613%2D46&text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%209.613%2C%20DE%2020%20DE%20AGOSTO%20DE%201946.&text=Art.,profissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura. Acesso em: 20 nov 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.957, de 23 de junho de 1875**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5957-23-junho-1875-550048-publicacaooriginal-65657-pe.html>. Acesso em: 15 jul 2020.

BRASIL. **Decreto nº 98.784, de 3 de janeiro de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D98784.htm. Acesso em: 10 mar 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.071 de 20 de novembro de 2015**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21154293. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7352&ano=2010&ato=93bQTQ65EMVpWT612>. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8629compilado.htm. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 4 abr 2020.

BARQUERO, Antonio Vázquez. Desenvolvimento local: Novas dinâmicas na acumulação e regulação do capital. **Ensaio FEE**. Porto Alegre: FEE, v.16, n.01, 1995.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação Rural no Brasil - do ruralismo pedagógico à Educação do Campo**. São Carlos: Pedro & João, 2017.

BOGO, Maria Nalva R. de Araújo; BOGO, Ademar. A emancipação dos assentados e a Educação do Campo. In: GARCIA, F. M.; SANTOS, A. dos; FALEIRO, W. COSTA, S. A. da (org.). **Educação do Campo e projeto histórico: conhecimento, prática e intervenção social**. Goiânia: Kelps, 2019.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 13 out 2021.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini, São Paulo Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 - (Encyclopaedia).

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

CEEBAHIA. **Conselho Estadual de Educação aprova diretrizes da Pedagogia da Alternância no Sistema Estadual de Ensino da Bahia (2021)**. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/2021/10/702/Conselho-Estadual-de-Educacao-aprova-diretrizes-da-pedagogia-da-alternancia-no-Sistema-Estadual-de-Ensino-da-Bahia.html>. Acesso em: 16 out 2021.

CERUTTI, Elisabete. **Memórias e histórias de emancipação: movimento educacional gerado através do Programa Alfabetização Solidária em Monte Santo-BA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2004.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. Ensino Médio Integrado. In: Caldart, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo** (pp. 305-313). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Clavatta, Maria; Silveira, Zuleide Simas da. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4695.pdf>. Acesso: 11 abr 2020.

Clarice, Aparecida Santos. A Educação do Campo e o fim das políticas públicas como a conhecemos: questões para reflexões de futuro. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 23, núm. 2, 2019, julho, pp. 501-513 Universidade Federal do Maranhão Brasil.

CODES SISAL. **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território do Sisal**. Valente, BA: CODES Sisal, 2010, 112 p.

CONAB. **Fibras - Análise Mensal - Brasília, setembro de 2018**. Disponível em: <https://www.conab.gov.br/index.php/info-agro/analises-do-mer>. Acesso: 13 maio 2020.

Corrêa, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: **Geografia: conceitos e temas**. Castro, Iná E. de; Gomes, Paulo C. da C.; Corrêa, Roberto L. (Org.). 2ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-47

Costa, Tiago Pereira da. **Educação Profissional Contextualizada e Pedagogia da Alternância**: contribuição da REFAISA na formação de jovens no campo. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural), Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Juazeiro-BA, 2018.

Cunha, Euclides da. **Os sertões (Campanha de Canudos)**. 4ª ed. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda., 2002.

Cunha, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo-SP: Editora UNESP, 2005a.

Cunha, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2ª ed. - São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

Dewey, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

Delors, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Delors, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

Diamantino, Pedro Teixeira. **“Desde o raiar da aurora o sertão tonteia”**: caminhos e descaminhos da trajetória sociojurídica das comunidades de fundos de pasto pelo

reconhecimento de seus direitos territoriais. Dissertação (Mestrado em Direito) Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2007.

DOS SANTOS, T. **Socialismo o fascismo**: El nuevo carácter de la dependencia y el dilema latino-americano. México: Editora Edicol, 1978, p. 171-200.

DOS SANTOS, Theotônio. **A Teoria da Dependência** - Balanço e Perspectivas. Civilização Brasileira, 2000.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli et al. **A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil**. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, jan./dez. 2020 | e22528 |E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 13 abr 2021.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2001 N° 18.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea). Disponível em: [Vigotski e o Aprender a Aprender.pdf](#). Acesso em: 18 mar 2022.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. O método da psicologia histórico-cultural, e suas implicações para se compreender a subjetividade humana. In: CIPSI - Congresso Internacional de Psicologia. Maringá, 2007, Maringá. **Anais: CIPSI - Congresso Internacional de Psicologia**. Maringá: UEM, 2007.

FAORO, Raymundo. **Formação do patronato político brasileiro**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

FARIA, Edite Maria da Silva de. **Trajatória escolar e de vida de egressos do AJABAHIA**: herdeiros de um legado de privações e resistências - Lajinha - Conceição do Coité - Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2008.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. - 14ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

FAZIO, Denizart Busto de. **Milagre em Monte Santo**: A fundação da escola Família Agrícola do Sertão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo-BA, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. OSAL, **Observatório Social de América Latina** (año VI no. 16 ene-abr 2005).

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Segunda edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERRARI, Monia de Melo. **A migração nordestina para São Paulo no segundo Governo Vargas (1951-1954)** - secas e desigualdades regionais. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2005.

FERRARO JR., Luiz Antônio. **Entre a invenção da tradição e a imaginação da sociedade**: estudo de caso dos fundos de pastos da Bahia. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

FERRARO JR., Luiz Antônio; BURSZTYN, Marcel. À margem de quatro séculos e meio de latifúndio: Razões dos Fundos de Pasto na história do Brasil e do Nordeste (1534-1982). **IV Encontro Nacional da Anppas** 4,5 e 6 de junho de 2008, Brasília - DF - Brasil.

FERRARO JR., Luiz Antônio; BURSZTYN, Marcel. Das sesmarias à resistência ao cercamento: razões históricas dos Fundos de Pasto. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 23, n. 59, p. 385-400, Maio/Ago. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese (livre docência) - Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas - SP: 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIXO, Alessandra Alexandre. Do Sertão dos Tocós ao Território do Sisal: rumo à invenção de uma região e uma vocação. **Revista Geografares**, nº 8, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: **COLÓQUIO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS**, 2010, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *et al.* Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: **Anais / Produção de conhecimentos de Ensino Médio integrado**: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010; Organização de GT Trabalho e Educação da Anped;

Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, Júlio C.; NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 241-260.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In* GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Semana Pedagógica – NRE/2014, Paraná – PR. 2014. Disponível em: . Acesso em: 02 fev 2022.

GALVÃO *et al.* **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

GÓMEZ, Jorge Montenegro. Crítica ao Conceito de Desenvolvimento. **PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho**, v.3. n. 1(2002). Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/issue/view/79>. Acesso: 29 mar 2020.

GONÇALVES, Leandro Sartori. **História da educação soviética: a transição como processo de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**, vol. 1.1910 - 1920. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI. A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001.

HISTEDBR. Teoria do Capital Humano. **Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira”** - 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano#_ftn1. Acesso em: 22 mar 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar#:~:text=O%20Censo%20>. Acesso: 21 maio 2021.

IBGE. PNAD Contínua. Indicadores de educação avançam, mas desigualdades regionais e raciais persistem. **Estatísticas Sociais, 2019**. Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24852->

indicadores-de-educacao-avancam-mas-desigualdades-regionais-e-raciais-persistem. Acesso em: 9 fev 2020.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002

KLEN, Henrique. Emmanuel Mounier e Paulo Freire: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 58, p.244-256, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/https://periodicos.sbu.unicamp.br/article/view/8640391/7950>. Acesso: 20 jun 2021.

KRUPSKAYA, N.K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LEHER, Roberto. A Pedagogia Socialista nos processos revolucionários, organizações políticas e movimentos sociais. *In*: CALDART, Roseli Salette; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin (Org.). **Pedagogia Socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. - 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **As tarefas revolucionárias da juventude**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. 3ª ed - São Paulo: Global Editora, 1980.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. Obras Completas Tomo XLII. **Cuadernos filosóficos**. México: Ediciones de Cultura Popular, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a atividade do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio

de Janeiro, n. 27, p. 5-24, dez, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/abstract/?lang=pt>. Acesso: 28 mar 2022.

LIMA, E. S. Os impactos da BNCC nas Políticas de Educação do Campo e nos Projetos Educativos das Escolas Famílias Agrícolas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021.

LIMA, Jamille da Silva. **Território e desenvolvimento territorial: o (des)envolver dos ativismos sociais no Território do Sisal - BA**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal da Bahia, 2014.

LIMA, Jamille da Silva; COELHO NETO, Agripino Souza. Território do Sisal-Bahia: da difundida precariedade ao fortalecimento dos ativismos sociais. **Geografares**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES Janeiro-Junho, 2017.

LIMA, Marta Maria Leone. Magistério e Condição Feminina. In: COSTA, A. A.; ALVES, Ívia. (Org.) **Ritos, mitos e fatos**. Mulher e gênero na Bahia. Salvador: NEIM/UFBA, 1997.

LÓPEZ, Ramón Vidal Pla, *et al.* **Una concepción de la Pedagogía como ciencia desde el enfoque histórico-cultural**. Universidad de Ciencias Pedagógicas - “Manuel Ascunce Domenech”. Ciego de Ávila, Cuba, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (livre docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação - Campinas, SP: [s.n.], 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÚRIA, Alexánder. **A psicologia como ciência histórica: sobre a questão da natureza histórica dos processos psicológicos**. Santa Maria - RS: 2016.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 19ª ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

MACHADO, Lúcia Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2ª ed. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MAIA, Maria Cláudia Zaratini. **DIREITO É LUTA: O Legado do Pronera para uma Educação Socialmente Referenciada**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP: 2019.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2012.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas Curriculares no Brasil: Perspectiva de Currículo a Partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Rev. HISTEDBR On-line** Campinas, SP v.201-20 e 020017, 2020.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP. Araraquara - SP, 2014.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

MANACORDA, M. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Campinas: Ed. Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história.** Jundiaí - SP. Paco Editorial, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, L. de S. **Os Fundos de Pastos do Município de Monte Santo (BA) e a política de desenvolvimento territorial: conflitos e interesses territoriais no campo.** Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão- SE, 2013.

MARQUES, L de S. **As comunidades de fundo de pasto e o processo de formação de terras de uso comum no semiárido brasileiro.** Soc. & Nat., Uberlândia, 28 (3): 347-359, set/dez/2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sn/a/TXb7hGJW6S9tWJbJjFG3CNS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr 2020.

MARRAFON, Andrea Margarete de Almeida; SANTANA, Dilsilene Maria Ayres; NUNES, Klivia de Cássia Silva. As escolas multisseriadas no Brasil: uma análise das produções acadêmicas entre os anos de 2000 e 2015. In: SANTOS NETO, J. L dos; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S (orgs.) - **Trabalho e Educação: estudos sobre o rural brasileiro.** São Carlos - SP: João e Maria, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L.M; A.A. ABRANTES; M.G.D. FACCI (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução.** 4. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

MARX, Karl.; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã.** 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: Livro I: o processo de produção do capital; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl.; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
MD/SDT. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/ra/ra043.pdf>. Acesso: 20 de mar 2020.

MDA. **Território da Cidadania do Sisal - Bahia. Portal da Cidadania**. Disponível em: http://portal.mda.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/dosisalba/onecommunity?page_num=0
>. Acesso em: 10 fev. 2015

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MITRE et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13(Sup 2):2133-2144, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/avanc3a7os-e-desafios-na-construc3a7c3a3o-da-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf>. Acesso em: jun 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <http://dx/doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso: 10 jul 2021.

MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NETO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância**. Coleção Educação do Campo. Vitória, ES: Editora EDUFES, 2014.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do Campo**: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Universidade Federal do Paraná. Tese. 2008. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/tese/as-bases-filosoficas-e-epistemologicas-de-alguns.pdf/view>. Acesso: 21 dez de 2019.

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo** (pp. 305-

313). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PINTO, Maria Novais. **Contribuição ao Estudo da Influência da Lavoura**. de janeiro, v. 31, n. 3, p. 3-102, jul.-set. 1969.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTO, Walter Costa. **Constituições Brasileiras: 1937**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9. Acesso em: 12 dez 2020.

PRADO JR., Caio. **A questão agrária no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

PRADO JR., Caio. **História econômica do Brasil**. 2ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1981.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PTDSS - Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável e Solidário do Território do Sisal/**Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial** / Universidade Estadual de Feira de Santana. - Valente, 2016.

PUIG-CALVÓ, Pere. **Los Centros Familiares de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio**. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Universitat Internacional de Catalunya. Barcelona, 2006.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. Brasília: Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

REYES, Guillermina Labarrere; PAIROL, Gladys E. Valdivia. **Pedagogía**. La Habana - Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1988.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação - liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RIOS, Roseane Oliveira. **O Projeto Educativo da Fundação Odebrecht: um estudo sobre seus fundamentos**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe –Territorial. Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” - UNESP. São Paulo, 2016.

RODRIGUES, Simone Paixão. **Por uma educação católica:** um estudo sobre a disciplina religião no Ginásio Santa Teresinha (1947-1968). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão - SE, 2008.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 8º ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, C. E. F. DOS; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. DE. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS, C. de L. J.; ESCOBAR, M. O. (Org). **Cadernos didáticos sobre educação no campo/** Universidade Federal da Bahia. Salvador: Editora, 2010.

SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Políticas Públicas para a Educação do/no Campo (1997-2014). In: SANTOS NETO, J. L dos; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S (org.) - **Trabalho e Educação:** estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos - SP: João e Maria, 2017.

SANTOS NETO, José Leite dos; SANTOS, Alessandra de Sousa dos; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Trabalho e Educação no sistema capitalista: instrumentos de efetivação da desigualdade e da dualidade na sociedade capitalista. In: SANTOS NETO, J. L dos; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S (org.) - **Trabalho e Educação:** estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos - SP: João e Maria, 2017.

SANTOS, Alda Quirino dos. **O Ensino Médio na Bahia e os ginásios/escolas polivalentes:** a iniciação para o trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2010.

SANTOS, Daiana 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). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

SANTOS, Edinusia Moreira Carneiro; COELHO NETO, Agripino Souza; SILVA, Onildo Araújo da. De Região Sisaleira a Território do Sisal: desvelando as nuances do processo de delimitação da diferenciação espacial no Semiárido Baiano. **GeoTextos**, vol. 11, n. 2, dezembro de 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/13472/10293>. Acesso em: 02 maio 2020.

SANTOS, Gildenor Carneiro dos. **Religião, sociedade e educação:** a atuação do padre Demócrito Mendes de Barros em Serrinha (BA): 1950-1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SANTOS, Katiuscia da Silva. **História da educação em Araci:** elos entre a reminiscência da Educação de Jovens e Adultos e a remanescente (in) visibilidade dos sujeitos na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Jadilson Pimentel dos. **A arte e a arquitetura religiosa popular do Antônio Vicente Mendes Maciel, o Bom Jesus Conselheiro**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

SANTANA, Antônio Marcos dos Santos. **As ruínas da Escola Agrícola de São Bento das Lajes**: Uma abordagem artística-estética, na preservação do patrimônio local. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (Bacharelado em Artes Visuais). Centro de Artes Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **A Educação do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 35ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In: Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008 - (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In: MARSÍGLIA, A. C. G. Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Materialismo e Pedagogia. *In: Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 16-27, abr 2011.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. *In: Saviani D, Duarte N. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados; 2012. p. 59-85.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In: NOSELLA, P. Origens da Pedagogia da Alternância*. Coleção Educação do Campo. Vitória, ES: Editora EDUFES, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *In: ANDES*, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. - 24ª ed. rev e atual. - São Paulo: Cortez, 2016.

SHNEIDER, Sérgio. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, nº 11, jan/jun 2004, p. 88-125.

SHULGIN, Viktor NikholaeVich. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da Alternância**: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola Brasileira. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura). Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína- TO, 2018.

SILVA, Filipe Prado Macedo da. **O Território do Sisal**. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8869/1/O%20Territ%C3%B3rio.pdf>. Acesso: 27 fev 2020.

SILVA, Filipe Prado Macedo da. O Território do Sisal. In: ORTEGA, A. C.; PIRES, M. J. de S (org.). **As políticas territoriais rurais e a articulação governo federal e estadual**: um estudo de caso da Bahia Brasília. Ipea, 2016.

SILVA, Onildo Araújo da. REDE URBANA E DINÂMICA REGIONAL NO ESTADO DA BAHIA: UM OLHAR SOBRE O TERRITÓRIO DO SISAL. *In: Cidades médias e pequenas*: contradições, mudanças e permanências nos espaços urbanos. - Salvador: SEI, 2012.

SILVA. Estácio Moreira da. **Trajетória histórica e memória da Educação Profissional em Agropecuária no Brasil/Bahia**: aproximações e diferenças com Cuba. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017.

SOUZA, Jessé. **Da escravidão a Bolsonaro**. São Paulo: Estação Brasil, 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. As teses de abril de 2011 sobre educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 137-166, jan./dez. 2013.

TAGLIAVINI, João Virgílio e TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**: Constituição, Leis e Diretrizes. São Carlos, SP: Edição do Autor, 2016.

TEIXEIRA DA SILVA. Francisco Carlos. **Pecuária e formação do mercado interno no Brasil-colônia**. **Estudos, Sociedade e Agricultura**. 8, abril 1997.

TOMASCHEWSKY, Karlhein. **Didactica General**. México: Editorial Grijalbo, S.A., 1996.

TRINDADE, G. A; VENDRAMINI, C. R. A relação trabalho e educação na Pedagogia da Alternância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p.32-46, dez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TONET, Ivo. **A Ideologia Alemã - Introdução.** Maceió/AL, 2009. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A_Ideologia_Alema-Introducao.pdf. Acesso: 10 abr 2019.

UNESCO. **Garantir um ensino a distância eficaz durante a interrupção causada pela COVID:** Guia para professores. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem - 11a edição -** São Paulo: ícone, 2010.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** España: Editorial Planeta, S.A, 2016.

VISÚ Gilson Carlos. **Abordagem Territorial de Desenvolvimento no Território da grande Dourados: análise do PRONAT e PTC.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

ZAYAS, Carlos M. Álvares de. **La escuela en la vida. Tercera edición -** La Habana - Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

ZAYAS, Carlos M. Álvares de. **Hacia un Curriculum Integral y Contextualizado.** Ed. Academia, La Habana. 1997.

ZANK, Débora Cristine; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. DA S. D. DE; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

ANEXO I

Quadro de professores da EFASE, turmas do Ensino Médio Técnico em Agropecuária, em 2020.

Disciplinas	Formação do professor/monitor responsável	Ingresso à EFASE	Observações
Zootecnia; PPA - Planejamento de Projetos Agropecuários; e TSCS-Tecnologias sociais e convivência com o semiárido.	Licenciatura em Biologia/ Universidade do Estado da Bahia	2010	
Artes	Tecnologia em Agroecologia/UFRB Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	2016	Egresso da EFASE
Química e Física.	Licenciatura em Educação do Campo/ Universidade do Estado da Bahia	2011	
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.	Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas/UNEB - Universidade do Estado da Bahia	2018	
Língua Estrangeira (Inglês).	7º semestre de Licenciatura em Pedagogia - FASEAD - Faculdade Sucesso de Ensino a Distância.	2012	
História; Filosofia; e Sociologia.	Licenciatura em História - UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul.	2017	Egresso da EFASE
Informática; Agricultura e Irrigação e Drenagem.	10º semestre de Engenharia Agrônoma / UniAGES - Centro Universitário Paripiranga-BA.	2013	Egresso da EFASE
Matemática.	Licenciatura em Matemática/FASB - Faculdade do Sertão Baiano.	Não informado	
Matemática e Física.	Licenciatura em Matemática - UNEB; Licenciatura em Pedagogia - UNEB	2001	
Zootecnia.	Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária/ IFBaiano - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano-Campus Senhor do Bonfim.	Não informado	
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.	Licenciatura em Letras com Habilitação em Português/Inglês e Literaturas - UNEB - Universidade do Estado da Bahia	2001	
Agricultura.	7º semestre de Engenharia Agrônoma / UNEB - Universidade do Estado da Bahia-Campus XXII	2018	Egresso da EFASE
Agricultura; Construções e Instalações Rurais; e TSCS-Tecnologias sociais e convivência com o semiárido.	Engenheiro Agrônomo/ USP- Universidade de São Paulo - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.	1998	

Educação Física.	7º Semestre de Licenciatura em Educação Física/ UNOPAR - Universidade Norte do Paraná.	2020
História; Sociologia; e Metodologia do Trabalho Científico.	Tecnologia em Agroecologia - ELAA/IFPR; Licenciatura em História/ UNINTER - Centro Universitário Internacional; Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro/Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; e Mestrado em Educação do Campo/UFRB.	Não informado
Geografia e Filosofia.	Licenciatura em Geografia/ CESVASF - Centro de Ensino do Vale do São Francisco; Gestão e Educação Ambiental/FACEL- Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras; e Mestrado em Geografia/UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.	Não informado
Biologia.	Licenciatura em Ciências biológicas	Não informado

ANEXO II

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL								CHTOTAL	
		1ª Série		2ª Série		3ª Série		4ª Série			
		Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual		
Base Nacional Comum - BNC	Arte	0	0	0	0	0	0	2	80	80	
	Biologia	2	80	2	80	0	0	0	0	160	
	Educação Física	2	80	0	0	0	0	0	0	80	
	Filosofia	2	80	0	0	0	0	0	0	80	
	Física	2	80	0	0	0	0	0	0	80	
	Geografia	2	80	2	80	0	0	0	0	160	
	História	0	0	2	80	0	0	0	0	80	
	Língua Estrangeira Moderna	2	80	0	0	0	0	0	0	80	
	Língua Portuguesa e Redação	2	80	2	80	2	80	2	80	320	
	Matemática	2	80	0	0	2	80	2	80	240	
	Química	2	80	2	80	0	0	0	0	160	
	Sociologia	0	0	2	80	0	0	0	0	80	
	Estudos Orientados (EO) na Base Nacional Comum		-	80	-	80	-	80	-	80	320
Carga Horária da BNC subtotal por Série		18	800	12	560	4	240	6	320	1920	
Formação Técnica Geral - FTG	Biologia - Meio Ambiente, Saúde e Segurança do Trabalho	0	0	2	80	0	0	0	0	80	
	Filosofia - Ética e Direito do Trabalho	0	0	2	80	0	0	0	0	80	
	Filosofia - Metodologia do Trabalho Científico	0	0	0	0	2	80	0	0	80	
	Informática - Inclusão Digital	2	80	0	0	0	0	0	0	80	
	Sociologia - Organização dos Processos de Trabalho	0	0	0	0	2	80	0	0	80	
	Sociologia - Organização Social do Trabalho	0	0	0	0	0	0	2	80	80	
	Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Geral		-	20	-	20	-	20	-	20	80
Carga Horária da FTG subtotal por Série		2	100	4	160	4	160	2	100	560	
Formação Técnica Específica - FTE	Conteúdo Específico	Agricultura Geral	3	120	0	0	0	0	0	0	120
		Educação, Legislação e Defesa Ambiental	0	0	0	0	2	80	0	0	80
	Fundamentos	Administração e Economia Rural	0	0	0	0	0	0	3	120	120
		Desenho Técnico e Topografia	0	0	3	120	0	0	0	0	120
		Manejo, Conservação do Solo, Irrigação e Drenagem	0	0	0	0	3	120	0	0	120
	Tecnológicas	Zootecnia Geral	2	80	0	0	0	0	0	0	80
		Construções e Instalações Rurais	0	0	0	0	2	80	0	0	80
		Máquinas e Motores Agrícolas	0	0	0	0	2	80	0	0	80
	Instrumentais	Tecnologia de Produtos Agropecuários	0	0	0	0	0	0	3	120	120
		Extensão Rural	0	0	0	0	0	0	3	120	120
		Olericultura, Fruticultura e Silvicultura	0	0	0	0	3	120	0	0	120
		Culturas Regionais	0	0	0	0	0	0	3	120	120
		Zootecnia I - Avicultura, Cunicultura, Piscicultura, Carcinicultura, Apicultura, Rancicultura	0	0	2	80	0	0	0	0	80
		Zootecnia II - Suinocultura, Ovinocaprinocultura	0	0	0	0	3	120	0	0	120
	Zootecnia III - Bovinocultura, Bubalinocultura, Equinocultura	0	0	0	0	0	0	3	120	120	
Defesa Sanitária Animal	0	0	2	80	0	0	0	0	80		
Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Específica		-	20	-	40	-	40	-	20	120	
Carga Horária da FTE subtotal por Ano		5	220	7	320	15	640	15	620	1800	
Estudos Interdisciplinares (EI)	Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica	0	0	1	40	1	40	1	40	120	
	Intervenção Social, Tecnologia Social, Atividade de Campo e Visitas Técnicas	0	0	1	40	1	40	1	40	120	
Carga Horária dos EI subtotal por Ano		0	0	2	80	2	80	2	80	240	
Estudos Complementares (EC)	Base Nacional Comum/BNC e Formação Técnica Geral/FTG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Formação Técnica Específica/FTE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Carga Horária da BNC + FTG + FTE + EI subtotal por Ano		25	1120	25	1140	25	1140	25	1120	4520	
Estágios	Estágio de Observação	-	0	-	100	-	0	-	0	100	
	Estágio de Participação	-	0	-	0	-	100	-	200	300	
Carga Horária Total dos Estágios		0	0	0	100	0	100	0	200	400	
Carga Horária Total, incluindo Estágios		25	1120	25	1240	25	1240	25	1320	4920	

Estudos Orientados (EO) = horas extraclasses destinadas às atividades pertinentes aos componentes curriculares da Base Nacional Comum/BNC, da Formação Técnica Geral/FTG e da Formação Técnica Específica/FTE, com a finalidade de ampliar os conhecimentos práticos e teóricos, compreendendo entre outros: roteiro de estudos, visitas técnicas, participação em seminários, congressos, encontros, feiras.
Estudos Interdisciplinares (EI) = horas semanais presenciais e adicionais extraclasses, objetivando a integração curricular através de práticas pedagógicas de pesquisa, iniciação científica, orientação profissional, intervenção social, desenvolvimento de tecnologias sociais, atividades de campo e visitas técnicas.
Estudos Complementares (EC) = período destinado apenas aos estudantes que precisarem a cada unidade, módulo ou semestre estudado, rever os conhecimentos trabalhados (recuperação paralela, dependência), ou ainda para cumprimento de carga horária deficitária em algum componente curricular de BNC, da FTG ou da FTE.
Estágio de Observação = etapa inicial do estágio na qual o/a estudante observa, indaga, questiona as rotinas, procedimentos e práticas do seu futuro campo de trabalho.
Estágio de Participação = etapa conclusiva do estágio na qual o/a estudante vivencia situações reais de trabalho sob supervisão do/a professor/a orientador/a de estágio, podendo ser realizado em: Instituições e Empresas Públicas ou Privadas, ONGs, Cooperativas, Associações e caracterizando-se como Estágio Social quando desenvolvido em Comunidades, em Assentamentos, em Movimentos Sociais entre outros.

Matriz Curricular da Rede Estadual de Educação da Bahia para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (ano 2012), em vigência.

ANEXO III

19/09/2022 11:39

Formulário de Pesquisa - tese

Formulário de Pesquisa - tese

Público alvo: alunos egressos da EFASE.

Este formulário destina-se à coleta de dados da Pesquisa de tese da doutoranda Gracieda dos Santos Araújo, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/SP, sob a orientação da Professora Doutora Maria Cristina dos S. Bezerra, tendo por objetivo realizar um estudo sobre o ensino médio Técnico em Agropecuária na Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE – Monte Santo), analisando em que medida o curso contribui para a formação da classe trabalhadora do campo, tendo em vista processos de transformação social. Ressalto que as informações fornecidas serão tratadas de maneira totalmente anônima neste estudo, pois tais dados serão analisados de forma global.

Sua participação é muito importante para nós.

*Obrigatório

1. E-mail *

2. 1.IDENTIFICAÇÃO - Nome:

3. Data de nascimento:

4. Sexo:

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Outro

19/09/2022 11:39

Formulário de Pesquisa - tese

5. Ano de conclusão do curso Técnico em Agropecuária:

6. Município de origem

7. Local atual de moradia

Marcar apenas uma oval.

Campo

Cidade

8. Especificar local (Município) onde mora

9. Se reside na cidade, por que motivo/razão você migrou do campo para a cidade?

10. Quais são as principais atividades de trabalho que você desenvolve atualmente?

19/09/2022 11:39

Formulário de Pesquisa - tese

11. Experiências de trabalho remunerado (por contratação ou concurso público), como técnico em agropecuária.

12. 2.PARTICIPAÇÃO SÓCIO- POLÍTICA E COMUNITÁRIA . É membro de associação comunitária?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. Se já fez parte da direção de alguma associação comunitária informar qual função assumiu

14. Está filiado a algum sindicato?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15. Informar nome do Sindicato, caso esteja filiado.

16. Informar função que assume na direção do Sindicato, se for o caso.

19/09/2022 11:39

Formulário de Pesquisa - tese

17. É filiado a algum partido político? Qual ?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. Se é filiado a partido político, informe qual é o partido.

19. É membro de alguma cooperativa?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

20. Em caso afirmativo, citar o nome da cooperativa e função que assume .

21. Participa de outras organizações e movimentos sociais? Quais e com quais funções? Diga/especifique a função que assume

19/09/2022 11:39

Formulário de Pesquisa - tese

22. 3.SEÇÃO ESCOLA - Como se deu a decisão de ingressar na EFASE para estudar o curso Técnico em Agropecuária?

23. Seria possível frequentar o curso, caso não fosse oferecido em alternância?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

24. Justificar resposta anterior :

25. Como você avalia o trabalho de educação da EFASE:

Marcar apenas uma oval.

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Regular
- Insuficiente

19/09/2022 11:39

Formulário de Pesquisa - tese

26. Justifique a resposta anterior

27. Como você visualiza o processo de estudar e trabalhar, dentro da proposta educativa da EFASE?

28. Quais foram as maiores dificuldades /desafios que você e seus colegas enfrentaram ao longo da formação na EFASE?

29. Quais os maiores desafios/dificuldades que você e seus colegas vivenciaram durante a realização da Educação por Alternância (tempo comunidade) no Curso Técnico em Agropecuária?

19/09/2022 11:39

Formulário de Pesquisa - tese

30. O que é o Plano de Estudo e quais as contribuições dele para o processo de ensino-aprendizagem na EFASE?

31. Qual o nível de importância do Plano de Estudo?

Marcar apenas uma oval.

- Muito importante
- Pouco importante
- Nenhuma importância

32. O que é o Caderno da Realidade e qual a importância dele para o processo de ensino-aprendizagem na EFASE?

33. Você considera o conhecimento dos livros (conhecimento teórico-científico) importante para os jovens do campo? Por quê?

19/09/2022 11:39

Formulário de Pesquisa - tese

34. A EFASE garante o acesso dos seus alunos aos conhecimentos científicos/teóricos clássicos das diversas áreas do conhecimento?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Um pouco

35. Sobre a prática da leitura na EFASE, você e seus colegas de turma leram obras * completas de autores clássicos da literatura? Se sim, cite algumas.

36. Você gostou da experiência de fazer o curso técnico na EFASE e Por quê?

37. Que sugestões você apresentaria para melhor realizar a educação escolar na EFASE?

19/09/2022 11:39

Formulário de Pesquisa - tese

38. 4.IMPACTO DA FORMAÇÃO -O que você estaria fazendo, caso não tivesse passado pela formação técnica na EFASE?

39. Qual experiência mais marcou a sua formação, de forma positiva, ao longo no curso?

40. O que mudou em sua vida depois da formação recebida pela EFASE ?

41. Você continuou os estudos até qual nível?

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não continuei os estudos

19/09/2022 11:39

Formulário de Pesquisa - tese

42. Caso tenha feito graduação, informar em que instituição se graduou e qual foi o curso realizado.

43. Caso tenha sido aprovado em algum curso de nível superior, considera importante a contribuição da EFASE, nesse sentido? Por que?

44. Qual projeto de vida você construiu a partir da formação recebida na EFASE e se foi possível colocar em prática.

45. Que contribuições o curso Técnico em Agropecuária trouxe para você como pessoa e como trabalhador?

19/09/2022 11:39

Formulário de Pesquisa - tese

46. Como a comunidade vê você enquanto técnico formado pela EFASE?

47. Como você contribui com a sua comunidade/sociedade através do curso?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários