



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Valdete Oliveira Santos**

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DA**  
**ALTERNÂNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO NO**  
**EXTREMO SUL BAIANO**

AMARGOSA-BA

2023

**Valdete Oliveira Santos**

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DA  
ALTERNÂNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO NO  
EXTREMO SUL BAIANO**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação do Campo da Universidade  
Federal do Recôncavo da Bahia para  
obtenção do título de Mestre em  
Educação do Campo.

Área de concentração: Educação do  
Campo

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nalva  
Rodrigues de Araújo Bogo.

AMARGOSA-BA

2023

Nome: Valdete Oliveira Santos

Título: LIMITES E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA  
NUMA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO NO EXTREMO SUL BAIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do  
Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para obtenção do  
título de Mestre em Educação do Campo.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca Examinadora

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr. Adelar João Pizetta

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Lucia da Silva Lima.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Assinatura: \_\_\_\_\_

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB  
**Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515**

S2371

Santos, Valdete Oliveira.

Limites e possibilidades da Pedagogia da Alternância numa escola pública do campo no extremo sul baiano. / Valdete Oliveira Santos. – Amargosa, BA, 2023.

129 fls.; il. color.

Orientadora: Prof. Dr. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) –

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA.  
2023.

Bibliografia: p. 120 - 128.

CDD – 379

## AGRADECIMENTOS

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por permitir-me compreender que a luta vai além da conquista da terra e aos trabalhadores da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, em especial a equipe do setor pedagógico pelo aprendizado permanente, onde partilhamos sonhos de um mundo mais justo a partir da agroecologia e da educação.

Agradeço a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB pelo espaço formal de educação, ocupado por sem-terra, mulheres, negros e negras que compuseram a 9ª turma do Mestrado em Educação do Campo; proporcionando o aprofundamento e discussão da educação contra hegemonia, onde reuniu sujeitos com vozes, valores e bandeiras, que teimam em plantar girassóis quando o campo já está arrasado e sem gente.

Expresso minha gratidão aos docentes do Programa de Pós Graduação em Educação do Campo pela dedicação e esforço para educar ainda que de forma remota, durante a crise sanitária da COVID-19, foram exemplo para educação do campo, em especial à orientadora Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo por sua atenção, sabedoria e paciência na orientação, pois não seria possível sem sua contribuição.

Agradeço aos gestores, à coordenação pedagógica e aos educandos da rede estadual de educação, através do Colégio Estadual do Campo Anderson França pelo aceite e pela contribuição para a construção desta pesquisa.

Gratidão à minha família, a meus filhos Vinicius e Gabriel pelo amor incondicional que me impulsiona a seguir a caminhada, ao meu companheiro Gilson pela partilha nas angústias e nos sonhos, aos meus pais e irmãs, mesmo que distantes, enviam-me energias positivas e tranquilidade.

Por fim, agradeço a todas as forças presente no Universo, que se manifestam das mais diferentes formas por ter garantido a energia para eu concluir este estudo.

*"Feita a revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas, embora essa vinculação não seja necessária. Na China, em Cuba, na Rússia, sem passar pela escola, o povo fez a revolução nas ruas. Mas, em um país como o Brasil é necessário criar um mínimo de espírito crítico generalizado, cidadania universal e desejo coletivo de mudança radical para se ter a utopia de construir uma sociedade nova que poderá terminar no socialismo reformista ou no socialismo revolucionário. Eu prefiro a última alternativa".*

**Florestan Fernandes**

## RESUMO

A pesquisa intitulada Limites e Possibilidades da Pedagogia da Alternância Numa Escola Pública do Campo no Extremo Sul Baiano teve como objetivos: 1) investigar os limites e as possibilidades da experiência com a pedagogia da alternância desenvolvida no Colégio Estadual do Campo Anderson França; buscando compreender o contexto da implantação do curso técnico em agroecologia com a metodologia da pedagogia da alternância, caracterizando a escola e o trabalho pedagógico desenvolvido no Colégio a partir do vivenciado nesta pedagogia e 2) analisar os limites e as possibilidades do trabalho de educação profissional desenvolvido no colégio em questão por meio da pedagogia da Alternância. Nossa questão da investigação se propôs analisar quais foram os limites e as possibilidades apresentadas na implantação da experiência de trabalho com a pedagogia da alternância numa escola que oferta educação profissional pública do campo? A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual do Campo Anderson França, localizada no Assentamento Agroecológico Jaci Rocha no município do Prado, Extremo Sul da Bahia, com o método pedagógico desenvolvido com os cursos profissionalizantes. O caminho metodológico se deu através de entrevistas semiestruturadas, análise documental e pesquisa participante. Com o resultado da pesquisa é possível afirmar que o processo histórico às lutas por educação do campo permite pautar pedagogias que dialogue com a realidade onde vivem. A pedagogia da alternância na rede estadual de ensino foi implantada em 2017, os instrumentos de mediação pedagógicas da alternância são frequentemente usados, outros são adaptados, os suprimidos passam por reflexões no setor pedagógico da EPAAEB. É notado que existem limitações que impede o avanço da pedagogia dentro da esfera governamental. Desde o déficit de educadores que impossibilita o aprimoramento e a efetivação dos instrumentos pedagógicos, a ausência do investimento no aluno; dentre outras problemática da gestão que impede o avanço da educação nesta proposta. No que se refere à gestão escolar, percebe-se que existe barreiras que impede a fluidez dos processos administrativos, que inviabiliza o acesso de enumeras aquisições essenciais para a alternância. Podemos afirmar, sem dúvida alguma, que os camponeses do território seguirão buscando, através da luta, maneiras de garantir sua emancipação e a educação contextualizada com pedagogias apropriadas serão necessárias para obrigar o Estado a adaptar-se a elas.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Alternância, Escola Pública, Educação do Campo.

## ABSTRACT

The research entitled Limits and Possibilities of the Pedagogy of Alternation in a Public School in the Countryside, aimed to investigate the limits and possibilities of the experience with the pedagogy of alternation developed at Colégio Estadual do Campo Anderson França, seeking to understand the context of the implementation of the technical course in agroecology with the methodology of the pedagogy of alternation, characterizing the school and the pedagogical work developed in the College from what was experienced in this pedagogy and analyzing the limits and possibilities of the work of professional education developed in the school in question through the pedagogy of Alternation. Our research question proposed to analyze what were the limits and possibilities presented in the implementation of the work experience with the pedagogy of alternation in a school that offers public professional education in the countryside? The research was carried out at Colégio Estadual do Campo Anderson França, located in the Jaci Rocha Agroecological Settlement in the municipality of Prado, in the extreme south of Bahia, with the pedagogical method developed with professional courses. The methodological path took place through semi-structured interviews, document analysis and participant research. As a result of the research, it is possible to affirm that the historical process of the struggles for education in the countryside, allows to guide pedagogies that dialogue with the reality where they live. The pedagogy of alternation in the state education network was implemented in 2017, the pedagogical mediation instruments of alternation are often used, others are adapted, those suppressed undergo reflections in the pedagogical sector of EPAAEB. It is noted that there are limitations, which prevent the advancement of pedagogy within the governmental sphere. From the shortage of educators that makes it impossible to improve and implement the pedagogical instruments, the lack of investment in the student, among other management issues that prevent the advancement of education in this proposal. With regard to school management, it is perceived that there are barriers that prevent the fluidity of administrative processes, which makes it impossible to access numerous essential acquisitions for alternation. We can say, without a doubt, that the peasants of the territory will continue to seek, through struggle, ways to guarantee their emancipation, and contextualized education with appropriate pedagogies will be necessary, forcing the State to adapt to them.

**Keywords:** Pedagogy of Alternation, Public School, Rural Education.

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Busca na pesquisa.	55
Figura 2: Número de trabalhos apresentados.	57
Figura 3: Uso do solo na região do Extremo Sul da Bahia	68
Figura 4: Fachada do CETEPES	88
Figura 5: 1º Turma-Raízes da Terra	89
Figura 6: 2º Turma-Carlos Lamarca	89
Figura 7: Fachada do CECAF	91
Figura 8: Estrutura física do CECAF	93
Figura 9: Abertura da turma 03	94
Figura 10: Devolutiva do TC. Turma 04	95
Figura 11: Abertura da turma 05	95
Figura 12: Fazenda Colatina ano de 2010.	98
Figura 13: Vista das unidades produtivas.	99
Tabela 1: Representações das instituições envolvidas	30
Tabela 2: Representações de estudante das turmas 04 e 05.	30
Tabela 3: Divisão dos semestres e componentes curriculares.	77
Tabela 4: Turmas implantadas com vínculo no CETEPES.	80
Tabela 5: Turmas implantadas com vínculo no CECAF.	88

## **LISTA DE SIGLAS**

ABA - Associação Brasileira de Agroecologia  
ABRASCO- Associação Brasileira De Saúde Coletiva  
CECAF- Colégio Estadual do Campo Anderson França.  
CECQ- Educação do Campo e Quilombola da Bahia  
CEE- Conselho Estadual de Educação  
CEFFA- Centro Familiar de Formação por Alternância  
CERB- Companhia de Engenharia Hídrica e de Saneamento da Bahia  
CETEPES- Centro Territorial de Educação Profissional do Extremo Sul  
localizado em Teixeira de Freitas.  
CNBT- Coordenação dos Núcleos de Base da Turma  
CONPAB- Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil  
COVID-19- Coronavírus  
CPP- Coordenação Político Pedagógica  
CPT- Comissão Pastoral da Terra  
DETER- Detecção do Desmatamento em Tempo Real  
DETER- Detecção do Desmatamento em Tempo Real  
DNIT- Departamento Nacional Infraestrutura e Transporte  
ECORS- Escolas Comunitárias Rurais  
EFACI- Escola Família Agrícola de Colônia Itaetê/Ba  
EFA-Escola Família Agrícola  
EMAF- Escola Municipal Anderson França  
ENFF- Escola Nacional Florestan Fernandes  
EPAAEB- Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto  
EPI - Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio,  
ESALQ- Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"  
GT- Grupo de Trabalho  
IA- Instituto Aliança  
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IMA- Instituto do Meio Ambiente  
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria  
MEPES- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
MFR- Maisons Familiaes Rurales  
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NACE-PTECA- Núcleo de Extensão Universitária em Educação e Conservação Ambiental

NB- Núcleo de Base

NTE- Núcleo Territorial de Educação

OMS- Organização Mundial da Saúde

OSCIP- Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PA- Pedagogia da Alternância

PNAD- Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios

PPC- Projeto Políticos do Cursos

PPP -Projeto Político Pedagógico

PROEJA- Educação de Jovens e Adultos

PROMET- Projeto Metodológico do Semestre

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROSUB- Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio

PROSUB- Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio

PT- Partido dos Trabalhadores

RB- Registro de Beneficiário

REDA- Regime Especial de Direito Administrativo

RESEX- Reserva Extrativista

SERTA- Serviço de Tecnologia Alternativa

SGE- Sistema de Gestão Escolar

SIGEduc- Sistema Integrado de Gestão da Educação

SINTRAF- Sindicato dos Trabalhadores Rurais na Agricultura Familiar de Itaetê/BA

SISTEC- Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

STR- Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itaetê/BA

TC-Tempo Comunidade

TE- Tempo Escola

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UNEFAB- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

USP- Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	22
Objetivo Geral	24
Visão e Comprometimento Pessoal que Cercam a Pesquisa	25
Procedimentos Metodológicos do Estudo	28
<b>I CAPÍTULO: DA QUESTÃO AGRÁRIA AO DIREITO ÀS PEDAGOGIAS APROPRIADAS AOS SUJEITOS DO CAMPO</b>	34
1.1	34
1.2	41
1.3 Educação do Campo: Histórico, Conceito, Princípios e Fundamentos	44
1.3	49
1.4.1 Origem da Pedagogia da Alternância	48
1.4.2 As Primeiras Experiências Brasileira de Formação em Alternância	50
1.4.3 Princípios da Pedagogia da Alternância	52
1.4.4 Estado da Arte Sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil	56
1.5 Trabalho, Educação do Campo e Agroecologia para a Prática Social, Luta e Ciência	64
<b>II CAPÍTULO: CONTEXTO TERRITORIAL E A LUTA DO MST EM PROL DA EDUCAÇÃO</b>	67
2.1 MST no Território Extremo Sul da Bahia	67
2.2 Formação da juventude para atuar no território	73
<b>III CAPÍTULO: CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA PÚBLICA</b>	79
3.1 Contexto da Pedagogia da Alternância na Esfera Governamental: um Olhar Sobre o Município de Prado/BA	79
3.1.1 O Curso Técnico em Agroecologia na Pedagogia da Alternância	84
3.1.2 O vínculo com o Centro Territorial de Educação Profissional do Extremo Sul (CETEPES)	89
3.1.3 O Colégio Estadual do Campo Anderson França	92
3.1.4 A EPAAEB e o processo metodológico desenvolvido com as turmas em alternância	98

<b>IV: CAPÍTULO OS INDICATIVOS DE LIMITES E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA IMPLANTADA PELO ESTADO</b>	<b>108</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira de forma hegemônica, historicamente, construiu a ideia de que o meio rural é local de retrocesso. Essa referência contribui intrinsecamente para omissão do Estado em relação às políticas públicas e ao direito dos povos do campo.

Frente a isso os movimentos sociais do campo reivindicam incansavelmente o reconhecimento e valorização deste espaço, assegurando o homem e mulher do campo como sujeito de direitos. Nessa perspectiva defende, debate, reflete, organiza ações e intervenções para defender as condições efetivas para as transformações deste espaço, dentre estas pautas está presente a educacional e a social.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem desenhado espaços educativos e projeto de escolas contra hegemônico. Estes espaços de educação não podem se confundir ou se espelhar em processos educativos neutros ou imparciais.

Embasamo-nos no pensamento de Caldart em suas diversas obras, para compreendermos a Educação do Campo enquanto uma categoria que carrega consigo uma compreensão de luta de classes. E neste sentido essa enfatiza que:

Podemos dizer sobre a Educação do campo (...) que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos (Caldart, 2009, p. 2).

Segundo a autora sua gênese é demarcada por uma luta que vai além da educação, defende um projeto de campo contrário à lógica do sistema capitalista, contrapondo-se ao agronegócio.

Se os movimentos sociais entenderem a Educação do Campo somente na sua dimensão de política pública e de educação escolar e continuarem a pressão, mas apenas pelo direito, recuando na disputa pelo conteúdo da política e pela concepção de campo e de educação, estarão abrindo mão da identidade que ajudaram a construir e estarão eliminando a contradição pelo polo da educação rural modernizada (Caldart, 2009, p. 57).

Deste modo a autora em suas elaborações tematiza e alerta sobre a necessidade dos movimentos sociais atentarem-se para a dimensão da concepção e, também, do conteúdo da Educação do Campo que, pois, estes se encontram em constantes disputas ideológica.

Os movimentos sociais do campo estão colocando na pauta dos governos, da sociedade e dos cursos de formação dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo a educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito (Arroyo, 2007, p. 157).

Deste modo, é possível perceber o movimento da busca por direitos dos povos do campo. Assim, no verbete de Políticas Públicas do Dicionário da Educação do Campo, Molina afirma a seguir:

A pressão e o processo organizativo desencadeado pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos camponeses têm obrigado diferentes níveis de governo a criarem espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo. Essas instâncias governamentais tendem a excluir a materialidade dos conflitos presentes no campo, revelando uma compreensão do conflito carregada de um imaginário negativo, temido e que necessariamente deve ser eliminado (Molina, 2012, p. 590).

Na reflexão ela afirma que, é exatamente o que lhe é constitutivo, o que a fez surgir, que foram as lutas e os conflitos no campo e a busca dos movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo e de sociedade e, dentro dele, outro projeto de educação.

Compreendendo a educação do campo enquanto projeto necessário aos povos do campo, no presente trabalho analisamos uma pedagogia implantada nas turmas de educação profissionalizante do curso técnico em agroecologia na modalidade subsequente ao ensino médio, implantada a partir de reivindicações dos sujeitos do campo.

Antes de dar seguimento, é necessário refletir sobre a atual conjuntura pelo qual a classe trabalhadora deste país vive. No que se refere a educação pública, sofremos muitas derrotas nos últimos anos, como por exemplo: as consequências deixadas pela pandemia, o avanço da pedagogia do capital nas escolas públicas, as imposições do novo ensino médio, o abandono das instituições de ensino, pesquisa e extensão, dentre outras percas.

No que diz respeito à conjuntura agrária, teve-se intensamente enfrentamentos dos movimentos sociais organizados com a perseguição e a criminalização contínua destes movimentos; paralização das políticas agrárias, enquanto o agronegócio avançou, se armou e se organizou. Esses avanços são vinculados a um projeto de país implementado pelas classes dominantes que constroem sua hegemonia.

As eleições de 2022 trouxeram mudanças necessárias, o atual governo priorizará importantes políticas de estado para o povo brasileiro, porém para se fazer mudança na estrutura social será necessário luta constante. Os conflitos no campo continuarão constantes enquanto não se fizer a democratização da terra e a justiça social.

O estado da Bahia desde 2006 elege governantes ligados a partidos de esquerda, fator que proporcionou aos movimentos sociais do campo maior diálogo e negociações em suas pautas de reivindicações do campo. Nesta caminhada em 2014 foi eleito com grande apoio popular o governador Rui Costa dos Santos, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Este cenário político fértil e aberto a novas possibilidades de negociação, que os movimentos sociais do campo em especial o MST, pautou no ano 2015 a inserção da pedagogia da alternância nas escolas do campo, com ensino profissionalizante vinculadas à rede estadual de educação da Bahia. Após dois anos com várias adequações pela esfera governamental, através da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por meio das instituições de ensino pública, foi regulamentada a implantação da pedagogia da alternância no Estado.

Passados 06 anos desde a primeira experiência implantada, tempo suficiente para um processo amadurecido de reflexões, esta pesquisa buscou responder: Quais foram os limites e as possibilidades apresentadas na implantação da experiência de trabalho com a pedagogia da alternância numa escola que oferta educação profissional pública do campo?

## **Objetivo Geral**

Investigar os limites e as possibilidades da experiência com a pedagogia da alternância desenvolvida no Colégio Estadual do Campo Anderson França localizado no extremo sul da Bahia.

## **Objetivos específicos**

-Compreender o contexto da implantação do curso técnico em agroecologia com a metodologia da pedagogia da alternância no colégio estadual Anderson França;

-Caracterizar a escola e o trabalho pedagógico desenvolvido no Colégio Estadual do Campo Anderson França, a partir do vivenciado nesta pedagogia;

-Analisar os limites e as possibilidades do trabalho de educação profissional desenvolvido no colégio em questão por meio da pedagogia da Alternância.

## **Visão e Comprometimento Pessoal que Cercam a Pesquisa**

Ciente de que não existe ciência neutra como pode ser visto com a afirmação de Minayo (2002) abaixo:

Outro aspecto distintivo das Ciências Sociais é o fato de que ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica. Ninguém hoje ousa negar que toda ciência é comprometida. Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seu desenvolvimento (Minayo, 2002, p. 15).

É baseado nestes pensamentos que, aqui, trago a minha trajetória pessoal que justifica e fundamentam as visões e o comprometimento implicado na presente pesquisa.

Na minha caminhada ao longo dos meus 34 anos, poucos foram os dias em que não estive presente no cotidiano das comunidades rurais nas quais sempre residi. Filha de camponeses, que juntos tiveram 4 filhas, até meus 09 anos de idade, morávamos com meus avós em um lote de reforma agrária, onde recordo com carinho a rotina diária de quem cultivava o chão.

Líder comunitário “fervoroso” ligado à igreja católica, vovô Louro como os netos o chamavam, teve sempre uma vida social ativa, em suas histórias e casos contadas rotineiramente no início das noites enquanto debulhávamos milho ou feijão de corda, relatava sempre as lutas travadas junto a CPT (Comissão Pastoral da Terra), em meio aos intensos conflitos entre o “coronelismo” comandado por políticos e fazendeiros pecuaristas grileiros da região da Chapada Diamantina e posseiros. Processos de luta constante que mobilizaram e organizaram os camponeses para a criação de uma instituição jurídica que os representasse, fundando assim, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itaetê/BA no ano de 1978<sup>1</sup>, fazendo de Louro Lima (vovô louro) o 1º representante legal da instituição.

O tempo passou, motivos para continuar a luta nunca faltaram, em suas andanças sempre levava toda a família e lá estava eu ainda perdida na multidão, hora assembleia, hora romarias, reuniões e vigílias. Estes ambientes de lutas e de resistências vivenciados ainda quando criança, trouxeram em mim a naturalidade de enxergar o direito de sonhar e de compreender que a luta é o caminho para a conquista destes sonhos.

Após este período, já na década de 1990 meus pais incorporaram-se ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que chegava na região mediados pelo apoio da igreja católica. Além disso, a vida no acampamento trouxe reflexão para outras necessidades para além da terra. Assim, meus pais retomaram os estudos, empolgados pelas campanhas do setor de educação do MST. “Mainha” finalizou o fundamental e em seguida o médio em magistério, logo começou a trabalhar como professora que exigiu dela a graduação em pedagogia. Já “painho” seguiu pelo mesmo caminho, mas optou pela dedicação a roça/lote.

No ano de 1999 saiu a sonhada desapropriação da fazenda dando origem ao Assentamento Baixão, localizado no município de Itaetê/BA. Animada com a rotina de atividades realizada no assentamento, minha primeira tarefa política na organização (MST) foi coordenar o setor de juventude do assentamento e depois da regional chapada diamantina aos 16 anos de idade. Posteriormente, ao concluir o ensino médio, fui convidada a fazer o vestibular

---

<sup>1</sup> No ano de 2006 após várias assembleias de discursões com os sindicalizados foi alterado o nome de Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itaetê/BA (STR- Itaetê/BA) para Sindicato dos Trabalhadores Rurais na Agricultura Familiar de Itaetê/BA (SINTRAF- Itaetê/BA) reconhecendo-se enquanto agricultores familiares.

para o curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Ao saber do resultado na aprovação no vestibular, no mesmo período e no auge da minha juventude, tive de aprender a ser mãe “solo” com a inesperada gravidez de gêmeos. Dessa maneira, mudanças drásticas ocorreram naquele período, que me trouxeram amadurecimento e coragem para continuar estudando mesmo com duas criaturas dependentes de mim.

Pela primeira vez pensei em interromper os estudos, ao informar minha família da decisão, “mainha” de maneira dura e sem respirar respondeu: “De jeito nenhum, você vai estudar e ser mãe, eu fiz isso tendo 4 filhas”. Assustada e sem compreender como seria a caminhada para conseguir estudar, criar filhos e trabalhar dali em diante.

Foi através do método da pedagogia da alternância adotada no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica que consegui conciliar os tempos e garantir a continuidade dos processos vivenciados por mim naquele momento. Foram 5 anos e meio nesta história de alternância, de planejamento de tempo na escola e de tempo na comunidade.

No mesmo período, conciliando com o tempo comunidade da graduação, atuei como monitora na EFACI (Escola Família Agrícola de Colônia Itaetê/BA), sendo esta minha primeira experiência profissional em educação do campo e foram muitos os aprendizados.

Ao fim do curso (2013), fui convidada pelo MST a seguir minha militância, compondo a equipe técnica do projeto denominado: “Projeto Assentamentos Agroecológicos” no extremo sul baiano, como meta deste projeto estava a consolidação da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (EPAAEB).

Neste referido espaço educativo tive a missão de ser educadora popular em cursos de curta duração com temas voltados para a agroecologia, com este desafio, veio a necessidade de continuar os estudos, assim em 2014 fiz a especialização em Educação do Campo e Agroecologia na Agricultora Familiar e Camponesa, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E mais uma vez o curso foi ligado ao PRONERA e na modalidade da pedagogia da alternância.

Camponesa de origem, assim como meus avós e meus pais, lutei por um pedaço de chão e após 5 anos de acampamento na margem da BR-101, em março de 2016, fui assentada no Assentamento Jaci Rocha – Prado/BA, junto a minha família, carrego a tarefa de produzir alimentos saudáveis, somando-se a 2.401 famílias assentadas na região do extremo sul da Bahia.

Permaneço até os dias atuais na EPAAEB, onde desde 2017 sou educadora do curso profissionalizante Técnico em Agroecologia na modalidade da pedagogia de alternância, vinculado ao Colégio Estadual do Campo Anderson França, localizado no Assentamento Jaci Rocha, município de Prado -BA; o curso atende estudantes do campo de comunidades tradicionais, **indignas indígenas?** e principalmente dos assentamentos da região extremo sul da Bahia.

Esta última experiência trouxe inúmeras inquietações e desafios em que me levaram a refletir e a buscar as respostas, tornando-se assim, objeto de estudo para o curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, vinculado a UFRB, calçando assim a pesquisa para um caráter de formalidade acadêmica.

Dessa forma, me coloco como parte da natureza do objeto, por diversos aspectos: seja ele por ser fruto de cursos que trabalhavam com a pedagogia da alternância e acreditar nesta proposta de ensino; seja por ser camponesa e assentada da reforma agrária com militância no MST; seja por estar desde 2017 como educadora da rede estadual de ensino da Bahia e atuar diretamente com os cursos técnicos com a pedagogia em alternância e seja por estar fincada na construção desta proposta pedagógica desde sua gestação ainda em 2015, quando pautada e reivindicada a proposta para ser implantada nas escolas do campo.

### **Procedimentos Metodológicos do Estudo**

Para garantir os objetivos pelo qual este trabalho se comprometeu, levando em consideração o olhar sobre os limites e as possibilidades da pedagogia da alternância numa escola pública do campo, a pesquisa foi organizada considerando a seguinte estruturação metodológica:

## Local do Estudo

O estudo foi desenvolvido no Colégio Estadual do Campo Anderson França, localizada no Assentamento Agroecológico Jaci Rocha no município do Prado, Extremo Sul da Bahia. Particularmente com o método pedagógico desenvolvida apenas com os cursos profissionalizantes na modalidade PROSUB.

## Procedimentos Metodológicos, Coleta e Tratamento dos Dados

Esta pesquisa será caracterizada como pesquisa social, fundamentada no pensamento de Minayo (2002) que ressalta:

Nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qual quer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos (Minayo, 2002, p.14).

No decorrer da escrita haverá sempre um posicionamento político, crítico e ideológico, pois não existe pesquisa neutra. De forma que, Deslandes (2002, p. 34) afirma que: *Á dimensão ideológica se relaciona às escolhas do pesquisador. Quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas.*

A neutralidade na investigação científica é um mito e o posicionamento como pesquisador corresponde a uma atuação no meio social onde emergem as relações político/ideológico, de modo que a autora ainda enfatiza:

Estamos, sim, falando de uma característica intrínseca ao conhecimento científico: ele é sempre histórico e socialmente condicionado. O pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter a percepção clara disto) tendo como horizontes sua posição social e a mentalidade de um momento histórico concreto (Deslandes, 2002 p. 34-35).

O estudo se desenvolveu com uma natureza exploratória e descritiva, e para a compreensão da realidade e reflexão da temática utilizar-se-á uma abordagem qualitativa, sendo que Fossá e Piovezana (2018, p. 185) enfatizam

que *nesta abordagem as investigações de cunho qualitativo, assumem a subjetividade como parte do processo de construção do conhecimento e procuram entender os fenômenos sociais com profundidade e intensidade.*

Assim a pesquisa se caracterizou como qualitativa pois respondeu a questões muito particulares. Minayo, (2002, p. 21-22) afirma ao se tratar de pesquisa qualitativa: *trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.*

Para a reflexão e compreensão da realidade, foi realizada uma pesquisa de campo, por meio de entrevista com roteiro semiestruturado para servir de ancora no diálogo, garantindo assim maior segurança na abordagem e na construção dos dados.

Essa perspectiva de roteiros legitima a abordagem qualitativa das construções metodológicas dos trabalhos, pois permite ao pesquisador uma maior liberdade no desenvolver da entrevista, bem como possibilita a percepção de aspectos que não estavam previamente sob análise (Fossá; Piovezana, 2018, p. 185).

Dentre os sujeitos envolvidos, para entrevistas foram escutados: diretora, coordenação pedagógico (da EPAAEB) e estudantes, sendo quem atua ou atuaram e os que vivenciam diretamente a pedagogia da alternância, esta escuta foi fundamental para traçar os limites e as possibilidades encontradas do decorrer do desenvolvimento desta pedagogia na esfera governamental.

Assim, as tabelas abaixo caracterizam os entrevistados.

**Tabela 1:** Representações das instituições envolvidas:

Identificação na entrevista	Função:	Local de atuação	Tempo de atuação na função.	Tempo de atuação na educação do campo:
Entrevistado A	Diretor	CETEPES	11 anos	2 anos, com o anexo do CETEPES em Prado.
Entrevistado B	Diretor	CECAF	12 anos	12 anos
Entrevistado C	Coordenação pedagógica	EPAAEB	10 anos	20 anos

Fonte: dados da pesquisa

**Tabela 2:** Representações de estudante das turmas 04 e 05:

Identificação na entrevista	Função:	Idade	Tempo de vivência com a Pedagogia da Alternância:	Caracterização da comunidade de origem:	Cidade e comunidade.
Entrevistado D	Estudante	27 anos	8 meses, II semestre do curso	Vila de pescadores	Cumuruxatiba, Prado/ Ba
Entrevistado E	Estudante	34	1 ano, III semestre do curso	Acampamento	Acampamento Irmã Doroth

Fonte: dados da pesquisa

Outra técnica usada na pesquisa foi a observação participante Minayo, (2002, p. 59) afirma que *a técnica se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.*

Mais adiante a autora Minayo, (2002, p. 59) complementa que *a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.*

Este trabalho se dedicou ainda a uma metodologia de caráter exploratória, pois trouxe análise documental do processo de implantação do método pedagógico desde o ano de 2017 até o presente ano.

Esta pesquisa contou com um estudo teórico de concepções históricas de autores que se propuseram a sistematizar e, por tanto, contextualizar acerca dos temas aqui abordados, tendo a questão agrária, o MST e a educação como tema central.

Na perspectiva de alcançar os objetivos do trabalho, esta pesquisa foi estruturada da seguinte forma:

Na introdução trouxemos a ideia de educação do campo como um projeto necessária aos povos do campo, por isso buscamos Caldart (2009)

para discutir a educação do campo enquanto uma categoria que carrega consigo uma compreensão de luta de classes.

Arroyo (2007) e Molina (2012) são trazidos para socializar sobre os campos em disputa, onde os movimentos sociais pautam o reconhecimento do direito dos povos do campo à educação, os dois ainda alerta da urgência por políticas públicas, reforçando projeto de campo, de sociedade e de projeto de educação necessária aos povos do campo.

Na sequência foi apresentado algumas reflexões acerca da atual conjuntura pela qual a classe trabalhadora está exposta, realizei um breve relato sobre o contexto que desencadeou o tema da pesquisa, a motivação pelos objetivos deste trabalho, bem como o comprometimento pessoal com a pesquisa e as ferramentas metodológicas.

A exposição desta pesquisa é tecida em quatro capítulos:

**No primeiro capítulo**, nomeado de: Da Questão Agrária ao Direito à Pedagogias Apropriadas aos Sujeitos do Campo, realizando a exposição de alguns conceitos e categorias advindos de teóricos consagrados que tratam de temas como: A questão agrária, o MST e a educação; trato da configuração do Estado enquanto um organizador das classes dominantes e a educação enquanto uma política de estado necessária para as transformações social, o histórico, conceitos e princípios da educação do campo e a pedagogia da alternância, onde se debruça a falar sobre vários aspectos, desde a origem, as primeiras experiência no Brasil, os princípios desta pedagogia, e por fim, realizamos o estado da arte da pedagogia da alternância.

**No segundo capítulo**, denominado de Contexto Territorial e a Luta do MST em Prol da Educação, buscamos trazer, em linhas gerais, os aspectos históricos da região extremo sul da Bahia, pontuando os conflitos por terra, emanado a partir da consolidação do agronegócio em especial da celulose, buscando entender como se estruturam os processos de dominação deste território, confrontando com as diversas atuações dos movimentos social, afunilando para as ações do MST, enquanto um movimento que molda o ser camponês presente no Território Extremo Sul da Bahia, onde se localiza a pesquisa.

**No terceiro capítulo** realizo a caracterização do objeto de estudo, onde se aprofunda sobre a pedagogia da alternância na escola pública de ensino.

Contextualizo a Pedagogia da Alternância na Esfera Governamental trazendo um olhar sobre a experiência implantada no município de Prado/BA, em seguida descrevo sobre o Curso Técnico em Agroecologia na Pedagogia da Alternância implantado, caracterizo o vínculo com o Centro Territorial de Educação Profissional do Extremo Sul (CETEPES) e o processo desenvolvido no Colégio Estadual do Campo Anderson França; para finalizar é descrito o processo metodológico desenvolvido na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (EPAAEB) com as turmas em alternância.

**No quarto capítulo,** denominado: Indicativos de Limites e Possibilidades da Pedagogia da Alternância Implantada Pelo Estado, apresentamos algumas das ferramentas pedagógicas trabalhadas nas Escolas Família Agrícola como referência, e traçamos um comparativo com as desenvolvidas no fazer pedagógico da alternância desenvolvido pelo estado.

Por fim apresentaremos as considerações finais da pesquisa, onde se responde à questão central desta investigação.

## I CAPÍTULO

### DA QUESTÃO AGRÁRIA AO DIREITO ÀS PEDAGOGIAS APROPRIADAS AOS SUJEITOS DO CAMPO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os pressupostos teóricos essenciais para calçar as discussões acerca de historicidade, de conceitos, de princípios e de fundamentos imprescindíveis para compreendermos o debate e a investigação da presente dissertação.

Abordaremos aqui, inicialmente, a questão agrária brasileira, na sequência são apresentados alguns autores que discutem a função do Estado e suas diferentes matrizes, sendo este Estado sempre a serviço do capital. Além disso, é apresentada a educação do campo com autores clássicos do tema, que permeia a escrita trazendo o histórico, os conceitos, os princípios e os fundamentos ancorados na tomada de consciência dos trabalhadores organizados, contrapondo dos interesses do capital.

Buscamos compreender, também, qual a origem da pedagogia da alternância, seus princípios e sua contribuição para a Educação do Campo, sendo esta pedagogia o pano de fundo de toda a pesquisa aqui apresentada. Por fim, foi necessário compreender como o trabalho, a agroecologia e a educação do campo se encontram para organizar espaços permanente de formação, proporcionado na pedagogia da alternância.

#### 1.1 Questão Agrária, MST e Educação

Pretende-se trazer a questão agrária para o diálogo, tendo-a, como elemento primário para discutir a educação do campo.

O conceito de questão agrária hoje foi amadurecendo e evoluindo ao longo das últimas décadas. Para João Pedro Stédile (2012, p. 640)<sup>2</sup> *há um entendimento generalizado de que a “questão agrária” é uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica ou em casos específicos, como cada sociedade organiza, ao longo de sua história, o uso, a*

---

<sup>2</sup> Ver Verbete Questão Agrária do livro: Dicionário da Educação do Campo.

*posse e a propriedade da terra*. Essas três condições possuem características diferentes, ainda que complementares.

O autor ainda complementa que:

Cada sociedade tem uma forma específica de usar a natureza, de organizar a produção dos bens agrícolas. E o seu uso vai determinar que produtos são cultivados, para atender a que necessidades sociais e que destino se dá a eles. A posse da terra refere-se a quais pessoas e categorias sociais moram em cima daquele território e como vivem nele (Stédile, 2012, p. 640).

No mesmo texto Stédile cita estudos clássicos sobre a questão agrária e o desenvolvimento do capitalismo na agricultura dos países em que o capitalismo industrial se desenvolveu primeiro. Construindo assim diferentes teses sobre a natureza do desenvolvimento do capitalismo na agricultura.

Karl Marx (1988, tomo 1, cap. 24) estudou o desenvolvimento do capitalismo na agricultura na Inglaterra durante a transição do capitalismo mercantil para o capitalismo industrial (...). Karl Kautsky (1968), fez o mesmo estudo em relação à Alemanha, abordando o final do século XIX e o início do século XX, e as características descritas por ele receberam a denominação de “via prussiana”, uma referência ao antigo Império Prussiano, que imprimia características semelhantes a toda aquela região da Europa Central.

Vladimir Ulianov, o Lenin, fez um estudo do mesmo período tratado no trabalho de Kautsky sobre as características do capitalismo na agricultura da Rússia, denominando-as de “viajunker”, numa referência à forma como o latifundiário local havia se transformado em fazendeiro capitalista. Lenin também realizou estudos semelhantes acerca do desenvolvimento do capitalismo na agricultura nos Estados Unidos no período que abrange do final do século XIX até o início do século XX. As características específicas desse processo receberam a denominação de “via farmer” ou “via americana”, em referência ao predomínio da agricultura familiar-capitalista decorrente da colonização democrática, pela qual todas as famílias de agricultores tiveram o direito de acesso à mesma quantidade de terra, distribuída pelo Estado. Há também diversos estudos clássicos que analisam o comportamento da questão agrária imposto pelo capitalismo nas colônias. Em todas as colônias do hemisfério sul houve basicamente duas formas de organização da questão agrária: a plantation, que associava grandes extensões de terra, produção para exportação e trabalho escravo; e as haciendas, implantadas, sobretudo, pelo capitalismo espanhol nas suas colônias, e que combinaram trabalho servil, produção para a exportação e produção para o mercado interno. Finalmente, encontramos na literatura a análise da questão agrária em países com condições edafoclimáticas mais difíceis para a produção agrícola anual. É o caso de países montanhosos ou com invernos rigorosos, como a Suíça, ou das regiões desérticas, como a Sicília. Esses estudos foram realizados por Giovanni Arrighi na década de 1960 (Stédile, 2012, p. 641-642).

Após este breve panorama da questão agrária no mundo, já em outra obra Stédile problematiza sobre a questão agrária no Brasil no período que vai de 1500 a 1930. Vejamos a seguir.

De 1500 a 1930, o Brasil vivenciou o modelo agroexportador. A relação com a terra, nesse período, era a de concessão de uso, dado pela Coroa àqueles que tivessem capital para investir e produzir o suficiente para exportação. Os colonizadores perceberam a fertilidade das terras brasileiras e desenvolveram a prática da monocultura, destinada a abastecer o mercado europeu, chegando a exportar mais de 80% do que era produzido aqui, utilizando da mão de obra escrava (Stédile, 2011).

Este relato evidencia o processo de concentração de terras e a indicação do uso meramente para servir o mercado externo, com modelo agrícola baseado em monocultivo.

Na segunda metade do século XIX, para fazer avançar o sistema capitalista, no Brasil foi criada a propriedade da terra e em seguida os escravos tornaram-se trabalhadores livres. Quando escravos, os trabalhadores eram vendidos como mercadorias e como produtores de mercadorias. Como trabalhadores livres, vendiam sua força de trabalho ao ex-escravocrata, então fazendeiro - capitalista. Permaneceu a separação entre os trabalhadores e os meios de produção. Com a constituição da propriedade da terra mais de trinta anos antes do fim do sistema escravocrata, a terra tornara-se cativa. De modo que os escravos tornaram-se livres e sem-terra (Fernandes, 2001, p. 2).

*A Lei de Terras foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil (Stédile, 2011, p. 24).*

Com a então “libertação”, sem condições de acesso à terra, os então ex-escravizados foram empurrados para viver nas periferias das cidades, local de terras mais baratos, onde se colocavam em área de risco por causa da sua formação geográfica, configurando assim nas favelas de hoje.

Fernandes (2001, p. 3) afirma que *no Brasil, remontando os marcos da resistência camponesa nos mais de cinco séculos de história do país. (...) todos os períodos da história os camponeses estiveram em luta para entrar e permanecer na terra, construindo assim diferentes estratégias de lutas e organizações ao longo da história.*

Desde as lutas messiânicas ao cangaço. Desde as Ligas Camponesas ao MST, a luta nunca cessou, em nenhum momento. Lutaram e estão lutando até hoje e entrarão o século XXI lutando. Desde as capitâneas hereditárias até os latifúndios modernos, a estrutura fundiária vem sendo mantida pelos mais altos índices de concentração do mundo. Esse modelo insustentável sempre se impôs por meio do poder e da violência (Fernandes, 2001, p. 3).

Aqui é importante ressaltar que os conflitos e a violência no campo sempre estiveram presentes e que não estão apenas associados à luta pela terra; e sim pelos bens da natureza, que são apropriados e transformados meramente em mercadorias.

A natureza da questão agrária nas últimas duas décadas (1990-2010), há dois enfoques básicos: O primeiro, defendido por pesquisadores que se somam à visão burguesa da agricultura, onde argumenta que existe um intenso desenvolvimento do capitalismo na agricultura brasileira, que aumentou enormemente a produção e a produtividade da terra. Para essa concepção, a concentração da propriedade e seu uso já não representam um problema agrário no Brasil. O segundo defendido por pensadores marxistas, críticos, analisa que a forma como a sociedade brasileira organiza o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza ocasiona ainda graves problemas agrários e de caráter econômica, social, político e ambiental (Stédile, 2012, p. 643).

Ao concordar com o segundo enfoque, afirmo que o uso, a posse e a propriedade da terra desencadeiam questões que permeiam a permanência de vida dos sujeitos, a existência dos povos do campo e o compromisso com a vida em suas mais variadas formas.

O desenvolvimento do capitalismo, na agricultura, mostra suas consequências com respostas atuais. Vivenciamos um momento de muita intransigência da história brasileira, em que a crise social, política, econômica, sanitária e ecológica afeta sobretudo o povo mais pobre.

No país onde 33 milhões de brasileiros e brasileiras passam fome<sup>3</sup> e 14 milhões estão desempregados<sup>4</sup>. Como justificar o recorde na produção agrícola de grãos a cada ano<sup>5</sup>, se o mesmo que submete seu povo a gigantes filas para

---

<sup>3</sup> Informações retiradas de site. Disponível em: Mais de 33 milhões de brasileiros passam fome todo dia, revela pesquisa | Jornal Nacional | G1 (globo.com). Acesso em: 28 fev. 2023.

<sup>4</sup> Informações retiradas de site. Disponível em: Brasil tem recorde de trabalhadores há mais de dois anos desempregados - 03/06/2021 - Mercado - Folha (uol.com.br). Acesso em: 28 fev. 2023.

<sup>5</sup> Informações retiradas de site. Disponível em: Conab prevê novo recorde na produção de grãos em 312,4 milhões de toneladas na safra 2022/23 — Ministério da Agricultura e Pecuária (www.gov.br). Acesso em: 28 fev. 2023.

doação de ossos<sup>6</sup>, enquanto a riqueza dos bilionários mundial cresce 60% durante a pandemia<sup>7</sup>.

Ainda como consequência da concentração de terras e da omissão do governante do Brasil (Jair Messias Bolsonaro) durante a pandemia da COVID-19, que carrega consigo a representação dos sistemas hegemônicos do capital. A CPT-PR apresentou como intervenção e denuncia o relatório de Conflitos no Campo 2021, que foi lançado nacionalmente em 19 de abril 2022, apresentando dados alarmantes que destacam aumento de 75% nos assassinatos, mais de 1.000% nas mortes em consequência de conflitos e de dois massacres no ano de 2021<sup>8</sup>. O crescimento das ações de violência, estão relacionados de modo especial aos povos e territórios tradicionais e originários, mais, também, a lideranças de movimentos sociais de luta pela terra.

Outros dados alarmantes, fruto do atual modelo de desenvolvimento agrícola impulsionado pela bancada ruralista, diz respeito ao número de pesticidas “veneno” liberados para uso no território brasileiro nos últimos 5 anos, segundo o Dossiê Contra o Pacote de Veneno e em Defesa da Vida<sup>9</sup>, os que vivem da monocultura e do agronegócio com a utilização massiva de agrotóxicos, sustentados por suas bancadas parlamentares e favorecidas por Projetos de Lei (...); fazem-se responsáveis pelos 2.009 pesticidas liberadas entre 2015 e 2020 sendo que mais da metade foram no tempo do atual governo.

O mesmo documento (Dossiê Contra o Pacote de Veneno e em Defesa da Vida 2021) afirma que a destruição da biodiversidade, a deterioração dos solos e o aumento de doenças graves, juntamente com um elevado número de casos de suicídio relacionados ao uso de inseticidas organofosforados, que afetam o sistema nervoso central, tomam proporção gigantesca difíceis de quantificar. Somente em relação ao glifosato, que polui os recursos hídricos potáveis, foram despejados aproximadamente 200 milhões de litros no solo.

---

<sup>6</sup>Informações retiradas de site. Disponível em: Açougue tem fila para doação de ossos em Cuiabá para famílias carentes | Mato Grosso | G1 (globo.com). Acesso em: 28 fev. 2023.

<sup>7</sup> Informações retiradas de site. Disponível em: Fortuna de bilionários do mundo cresceu 60% durante a pandemia (cnnbrasil.com.br). Acesso em: 28 fev. 2023.

<sup>8</sup> Disponível em: <cptnacional.org.br/> Acesso em: 03 jul. 2023.

<sup>9</sup> Livro lançado em 2021 e organizado pelas instituições: ABRASCO, ABA, e a Campanha Permanente Contra os Agrotóxicos e Pela Vida.

É importante ainda trazer como consequência deste modelo a aceleração dos efeitos climáticos, a erosão dos solos, a extinção de rios e a desertificação, ou seja, perda de recursos naturais incalculáveis.

De acordo com o blog do Greenpeace\_Brasil que divulga os dados do sistema de Detecção do Desmatamento em Tempo Real (DETER) só na Amazônia Legal, de agosto de 2019 a março de 2020, foram identificados 5.260km<sup>2</sup> com alertas de desmatamento, quase o dobro do que foi registrado no mesmo período entre 2018 e 2019 (98% de crescimento). Já o número de alertas para a degradação florestal é ainda mais alarmante, no mesmo período foram detectados 10.010 km<sup>2</sup>, frente aos 4.509 km<sup>2</sup> de alertas registrados no período anterior (aumento de 122%)<sup>10</sup>.

A partir dos elementos trazidos acima, é necessário a compreensão de que a questão agrária é, aqui, entendida como pontos diretamente ligados às relações sociais de produção e de reprodução da vida; e que impacta diretamente as problemáticas e questões de caráter econômica, social, político e ambiental.

Assim, a estrutura da propriedade da terra, os interesses e os conflitos que decorrem das relações entre os diferentes grupos que ocupam determinado território, em determinado período histórico é decisivo para o modelo de desenvolvimento que se almeja no país.

Ao falar de modelos de desenvolvimento e de como a sociedade brasileira organiza o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza trago aqui um contraponto que vai de encontro aos problemas agrários, e discute outros modelos para o caráter econômico, social, político e ambiental que é o programa de reforma agrária popular do MST.

Em janeiro de 2023, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) completou 39 anos de uma luta histórica de resistências e de conquistas. Uma história de raízes profundas, herdadas da luta pela terra dos povos originários, camponeses, indígenas e quilombolas, mas que se concretiza enquanto movimento social organizado a partir do 1º Encontro Nacional do MST, no ano de 1984, em Cascavel, Paraná.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/a-destruicao-do-meio-ambiente-em-tres-frentes/>. Acesso em: 03 jul. 2023.

Ao longo destes anos as ocupações de terras foram se massificando, conquistando territórios, desde a Região Sul e se expandindo por todo o país. Os objetivos estratégicos do movimento vão criando corpo e se mantêm até hoje por Reforma Agrária e por transformações sociais. E existe a necessidade visceral de sua permanência, em especial nos últimos anos (2016 a 2022), quando o país voltou ao mapa da fome e, conseqüentemente, cresceu ainda mais a desigualdade entre as pessoas. A necessidade de se fazer a reforma agraria para as famílias camponesas sem acesso à terra e aos meios de produção é gritante.

De acordo com o site MST, atualmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é composto por 450 mil famílias assentadas, cerca de 90 mil famílias acampadas e organizadas em 24 estados brasileiros. Essas famílias estão organizadas por meio da agricultura familiar camponesa atuando em 1,9 mil associações comunitárias, 160 cooperativas e 120 agroindústrias, produzindo alimentos saudáveis para o campo e a cidade<sup>11</sup>.

Mais do que um pedaço de chão, estas mais de 450 mil famílias assentadas descobriram o gosto da justiça social, da importância da luta coletiva e do direito a dignidade. Em meio a tantas lutas que forja o Sem Terra, está a luta pelo direito de acesso à educação pública e de qualidade, que vai além do saber ler e escrever.

O significado da experiência de educação no/do MST transcende a escola: enquanto processo formativo, a educação perpassa o conjunto das ações do MST e as vivências dos sujeitos, constituindo um movimento sociocultural de formação do sem-terra, que se constrói enquanto sujeito cultural a partir de suas ações (Caldart, 2000).

A autora (Caldart, 2000), ainda afirma que, *o MST desenvolveu um processo de ocupação das escolas, que não ocorreu de maneira homogênea em todos os assentamentos e acampamentos tampouco se encontra acabado.*

A título de sistematização desse movimento de ocupação das escolas, considera três significados, a saber:

a) os sem-terra se mobilizam pelo direito à escola, que deve ser, contudo, um espaço de significado concreto para os sujeitos; nesse

---

<sup>11</sup> Informações retiradas de site. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/01/21/mst-38-anos-lutando-pela-democratizacao-da-terra-no-brasil/>. Acesso em: 03 jul. 2023.

primeiro momento, por volta do início dos anos 1980, as ações educativas envolviam as mães e os professores, posteriormente os pais e algumas lideranças do movimento e aos poucos as crianças foram se envolvendo;

b) o MST assumiu a tarefa de organizar e articular, endogenamente a sua organicidade, uma mobilização para propor uma pedagogia específica às escolas conquistadas e construir condições de formar educadores capazes de trabalhar nessa direção; para este fim criou-se em 1987 o Setor de Educação, formalizando a intencionalidade que vem ampliando o próprio conceito de escola: inicialmente a luta se desenvolveu em torno das escolas de ensino infantil e hoje são disputados os espaços nas universidades, aglutinam-se esforços na alfabetização dos jovens e adultos e fomentam-se processos de escolarização e formação da militância;

c) a partir dos dois momentos anteriores, o MST incorporou a escola a sua dinâmica, isto é, a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, logo, os acampamentos e assentamentos necessariamente devem ter escolas baseadas nos princípios do movimento, politizando o debate em torno da escola e colocando-a como uma questão central na luta pela reforma agrária (Caldart, 2000).

Nessa contextualização, mais geral, é importante compreendermos o processo de incorporação da educação como uma forma de se apropriar da escola, direito antes negado aos sujeitos do campo. Essa apropriação, porém, ressignifica, a partir da valorização de sua realidade concreta, seus saberes, suas formas de aprender e de ensinar.

### 1.1 Estado e Educação

O objetivo deste item é expor as principais matrizes de concepção do Estado, trazendo os pressupostos centrais dessas matrizes e as tensões existentes entre estas.

Mendonça (2012, p. 347) explana que são inúmeras as formas de definir o Estado, para ela: *no senso comum é identificado ora como uma agência burocrática, ora uma figura notória ligada a esferas da administração pública*, na sequência a autora complementa dizendo que: *tais identificações respondem pela “coisificação” do conceito de Estado, consequência de operações teóricas implícitas que não permitem compreender, de fato, no que o Estado consiste em sua dinâmica mais profunda.*

Logo em seguida, a autora define o conceito de estado na Matriz Liberal:

O conceito de Estado na matriz liberal parte de dois princípios-chaves. O primeiro, que seu estudo deve decorrer do direito, e o segundo, que esse direito fundamento do próprio Estado, pertence ao

domínio da natureza, assim como os demais fenômenos sociais. Contrapondo-se a noção de direito divino, em voga quando de suas formulações iniciais, os pensadores da matriz liberal contrapunham a transcendência de Deus a centralidade do homem no universo, tornando-o responsável por suas ações e modos de vida (Mendonça, 2012, p. 348).

Quase dez anos depois, já em outra obra, Mendonça (2021) segue afirmando que:

Esta matriz liberal elaborou uma percepção de sociedade composta por indivíduos, com pleno exercício de seus interesses egoístas e belicosos, capazes de inviabilizar, no limite, a reprodução da espécie. Partindo dessa premissa, pensadores liberais definiram o Estado como fruto de um contrato, firmado entre cada indivíduo e seu governante, apto a assegurar os “naturais” fundamentais: a vida e a propriedade (Mendonça, 2021, p. 403-404).

Retomando a obra da autora de 2012, ainda tratando da matriz liberal Mendonça complementa, afirmando que:

A noção de Estado divulgada pelos liberais desembocou em uma leitura de “sociedade civil” como o somatório de indivíduos sem atributos que os vinculassem entre si, fazendo crer, até os dias atuais, que a sociabilidade humana somente verifica-se no âmbito do político, o que não era/é fato. A consolidação de um Estado “sujeito”, a pairar sobre os indivíduos e a sociedade, dotado de iniciativa própria e imune às pressões sociais dos “de baixo”, difundiu noções ainda hoje presentes nos discursos cotidianos, tais como “o Estado fez”, “o Estado decidiu” ou mesmo “o Estado tinha intenção de”, sempre negando os conflitos sociais existentes em cada contexto histórico, já que deste prescindiam os pensadores liberais (Mendonça, 2012, p. 348).

Assim, Mendonça (2021, p. 404) reafirma dizendo sobre a matriz liberal:

A reapropriação da matriz liberal esbarra com um forte viés abertamente pautado por princípios anti-igualitários e antidemocráticos, muitos deles responsáveis, no plano cultural e simbólico, por transmutar capitalismo em neoliberalismo, em uma operação que oculta/abole categorias fundantes do capitalismo, como a superexploração dos trabalhadores, a superextração de sobretrabalho, a preponderância de grupos dominantes derivados do capital financeiro ou mesmo a existência das lutas de classes, dentre outros escamoteamentos político-ideologicamente nocivos e desmobilizadores dos movimentos sociais organizados ou em vias de organização (Mendonça, 2021, p. 404).

Após a explanação e a compreensão da concepção da matriz liberal, faz-se necessário trazer para a discussão a compreensão sobre a matriz

marxista e a disputa teórica pelo Estado, ainda calçados pelo ponto de vista da autora Sonia Mendonça, tendo como referência os verbetes dos livros: Dicionário da educação do campo e do livro dicionário de agroecologia e educação.

As primeiras críticas contundentes à concepção liberal de Estado segundo Mendonça (2021, p. 405), *datam do século XIX, com o filósofo alemão G. W. F. Hegel, que impetuosamente, de seu cunho a-histórico e da ideia de um “contrato social” que transferia ao governante todos os poderes. Outra crítica é relativa à perspectiva individualista de conceber-se o Estado.*

Na matriz marxista, se há uma natureza humana biológica, ela é duplicada por uma forma especificamente sócio-histórica de existência, que integra as transformações produzidas pelos próprios seres sociais tanto sobre a natureza quanto sobre o conjunto das relações junto das quais se inserem. A isso denominamos historicidade. Assim, a sociabilidade deixava de restringir-se ao plano do político como espaço, por excelência, de exercitar-se a vontade coletiva (...). Ele surge do conjunto das relações sociais para assegurar a continuidade da produção e reprodução de sua existência (Mendonça, 2021, p. 405).

Já mais adiante Mendonça (2021, p. 405) afirma que Marx ao rastrear as bases sociais do processo de produção/reprodução do capital, aponta o Estado como a organização do conjunto da dominação de classe que assegurava as condições da reprodução ampliada do capital e simultaneamente sufocando/controlando as contradições dela decorrentes.

Ao relatar as grandes transformações sócio-políticas ocorridas no alvorecer do século XX, Mendonça (2021, p. 406), ressalta que, dos próprios domínios do marxismo, outras concepções sobre o Estado emergiram merecendo relevo elaborado pelo filósofo e militante comunista italiano Antonio Gramsci, ainda nos anos 1930.

Para Mendonça (2021, p. 406), sua principal contribuição, claramente no âmbito do marxismo, é o conceito de Estado Ampliado elaborado a partir de uma análise fortemente histórica, tanto no tocante à construção das formas de intervenção social de classes, grupos e frações de classe, quanto no sentido de imbricar a expansão socioeconômica capitalista à política e ao Estado.

Para trazer o debate de Gramsci e a formação política, mais especificamente apresentar o Estado no pensamento político de Gramsci,

buscamos compreender Silveira (2012 p. 89) que afirma: *há uma premissa presente em Gramsci quando referência suas análises sobre o estado. Há nele um núcleo teórico essencial originário de Marx e Engels.*

Silveira (2012 p. 99) por sua vez afirma que *Gramsci defende o Estado sendo a expressão da situação econômica, mais que vai se desdobrando numa relação que sustenta a sua teoria de Estado: a relação entre força e consenso.*

O Estado capitalista contemporâneo para Gramsci, assentar-se em uma lógica triádica que engloba, a infraestrutura (espaço das relações de produção e de trabalho); a sociedade civil (conjunto dos sujeitos sociais organizados junto aos aparelhos privados de hegemonia, espaços promotores da ação política consciente, capitaneados pelos intelectuais orgânicos de uma dada classe ou fração dela, quer do capital, quer do trabalho, em disputa pela afirmação hegemônica de seus respectivos projetos); e a sociedade política (ou Estado restrito, identificado aos aparelhos e agências do poder público) (Mendonça, 2021, p. 405).

Ao levar as discussões presentes em Gramsci, quando se refere ao estado para pauta da educação, nota-se que o cenário se mantém, e que a lógica perversa do capital se manifesta em todos os espaços de poder.

Estado guarda uma dimensão de consenso, obtido a partir da ação das vontades coletivas organizadas junto aos aparelhos de hegemonia da sociedade civil, e da atuação do Estado restrito, que generaliza a visão/projeto da fração de classe hegemônica num dado bloco histórico. É a disputa pela hegemonia de certa fração de classe que institui a política e o Estado ampliado, ambos indissociáveis da cultura (Gramsci, 2000, p. 85).

Caldart (2012, p. 260) afirma, ainda, que desde 2004 até o presente, as abordagens educacionais voltadas para as zonas rurais têm enfrentado desafios decorrentes das complexas relações entre as áreas rurais, a educação e as políticas governamentais. Esse cenário tem oscilado entre momentos de maior e menor conflito. Houve avanços e retrocessos na luta pelo reconhecimento do espaço público e na definição das abordagens político-pedagógicas de programas e práticas educacionais, assim como na influência das várias organizações de trabalhadores, dependendo das condições gerais de luta e da correlação de forças em cada período.

O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura de base camponesa continua como desafio de sobrevivência.

## 1.2 Educação do Campo: Histórico, Conceito, Princípios e Fundamentos

A Educação do Campo tem seu conceito criado a partir de um acúmulo de práticas, relações e embates na luta dos movimentos sociais do campo que reivindicam o acesso a uma educação voltada à dinâmica específica e que envolve os sujeitos sociais do campo assim como o seu projeto de campo.

Como conceito em construção, a *Educação do Campo*, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações (Caldart, 2012, p. 257).

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012, p. 258).

No plano da práxis pedagógica, Caldart (2012, p. 263) afirma que:

A Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (Caldart, 2012, p. 263).

Assim, a vida dos sujeitos que ousaram lutar se mistura com a terra, com a soberana produção de alimentos saudáveis, com as relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura e arte são potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral, este movimento, portanto, forma homens e mulheres ao forjar cotidianamente as mudanças.

A contribuição original da educação do campo pode vir exatamente de ter de pensar estes vínculos a partir de uma realidade específica: a relação com a produção na especificidade da agricultura

camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde (Caldart, 2012, p. 263).

Nesta perspectiva, a Educação do Campo como conceito e concretude se faz presente nas lutas por terra e território, travadas por movimentos sociais que denunciam a propriedade privada da terra como sendo a responsável pela concentração fundiária, que desencadeiam as consequentes desigualdades sociais, manifestada no âmbito econômico, político, cultural, social ou educacional, sendo este último evidenciado nas desigualdades educacionais hora por ausência dela, hora por dificuldade de acesso ou mesmo por não estar pensada para atender os anseios dos seus sujeitos, trazendo como consequência os altos índices de analfabetismo rural.

Deste modo com a materialidade da Educação do Campo é possível que camponeses e trabalhadores em luta construam uma proposta educativa contra-hegemônica, contrapondo as iniciativas de Educação Rural, e sobretudo contrapondo a visão capitalista que enxerga o campo como fábrica ou consumidor de mercadorias agroquímicas.

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de desenvolvimento capitalista que combina latifúndio e agronegócio, pois estes são os principais responsáveis pela exclusão e pela morte dos camponeses. A Educação do Campo numa nova perspectiva está associada à reforma agrária, à agricultura camponesa e à agroecologia (Caldart, 2004).

Neste sentido, afirma-se como prioridade da educação do campo a escolarização da população. No entanto, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu destino, tendo relação com a cultura, com os valores, com a formação para o trabalho e para a participação social. Considera-se uma educação que tem em sua prática o enfrentamento e a lógica em curso para o campo brasileiro, visto que nesse processo os camponeses são excluídos da universalização da educação.

Caldart (2012, p. 263) ressalta o vínculo embrionário da Educação do Campo com a realidade da vida material dos sujeitos que ali vivem, nessa perspectiva afirma-se como uma necessidade:

A relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com a terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura, artes potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral (Caldart, 2012, p. 263).

No que se refere ao marco legal, a educação do campo se calça por decretos e normativas que após muita luta e pressão social foram efetivadas, obrigando os Estados a reconhecer sua existência e a realizar as políticas vinculadas e afirmadas por ela.

Deste modo o Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010<sup>12</sup> tem e seu texto:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Decreto nº 7352, 2010).

Já no artigo 2º o decreto tratou de reafirmar os princípios da educação do campo. A saber:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

---

<sup>12</sup> Informações retiradas de site. Disponível em: Decreto nº 7352 (planalto.gov.br). Acesso em: 03 mar. 2023.

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Decreto nº 7352, 2010).

O Conselho Estadual de Educação (CEE), no uso de suas atribuições, construiu as Normativas da Educação do Campo a partir da elaboração da Resolução nº 103 de 28 de setembro de 2015<sup>13</sup>, onde dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.

Assim, o Artigo 4º traz presente os princípios da educação do campo conforme descrito a seguir:

Art. 4º. A Educação do Campo tem como princípios: I. compreensão do trabalho como princípio educativo e da cultura como matriz do conhecimento; II. Respeito à diversidade da população do campo em todos os aspectos; III. Garantia da definição de projetos educativos com pedagogias condizentes às condições e aos anseios das populações do campo; IV. Reconhecimento das unidades escolares como espaços públicos de ensino e aprendizagem, produção de conhecimento e articulação de experiências de vida dos educandos; V. desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento às especificidades, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; VI. Valorização da identidade da escola por meio de projetos político-pedagógicos com organização curricular e metodológicas adequadas às necessidades dos educandos e comunidades do campo; VII. Flexibilização na organização escolar, visando à adequação do tempo pedagógico, à definição do calendário, os processos de organização de turmas, sem prejuízos das normas de proteção da infância contra o trabalho infantil; e VIII. Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais relacionados às questões do campo, na gestão da escola (Resolução CEE nº 103 de 28 de setembro de 2015, Artigo 4º).

A educação do campo quando trabalhada na sua essência, ou seja, no protagonismo dos povos do campo, emancipa estes sujeitos, que se encontram dentro do projeto de campo com vistas às transformações sociais. Assim, contribui diretamente e ativamente na luta por direitos ao acesso à políticas

---

<sup>13</sup> Disponível em: RESOLUÇÃO CEE Nº 103, de 28 de setembro de 2015 ([forumdeeducacaodocamporj.blogspot.com](http://forumdeeducacaodocamporj.blogspot.com)). Acesso em: 23 abr. 2022.

públicas, contrapondo a lógica da educação rural e a oferta da educação pública e de qualidade, ofertado pelo Estado, moldando seu projeto político e impulsionando o projeto de campo para construir as transformações sociais.

### **1.3 Pedagogia da Alternância**

Este subtópico do trabalho se pautou numa abordagem ampla apoiando-se em pesquisas bibliográficas realizadas principalmente a partir dos Anais da Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB)<sup>14</sup> realizado em setembro de 2019 em Salvador-BA e, também, retirado do livro *As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?* escrito por Lourdes Helena da Silva em 2003, dentre outros autores que se dedicam ao tema.

#### **1.3.1 Origem da Pedagogia da Alternância**

As primeiras experiências com a pedagogia da alternância foram registradas na década de 1930 na França. Segundo Silva (2003 p. 43) *a partir de um jovem camponês que se negava a sair de seu território, onde construiu sua identidade para dar continuidade aos estudos, desestimulado pela escola ofertada pelo sistema de ensino francês. O pai, um agricultor, ao socializar sua amargura com o pároco, este, identificou que a solução do problema era coletivo.* Desse jeito, começou a história da primeira experiência, que se transformou num projeto da Pedagogia da Alternância, um Sistema Educativo com dimensão internacional.

As Maisons Familiales Rurales (MFR) como é chamada as Casas Familiares Rurais na França, segundo Silva (2003 p. 43) foi no Sudoeste da França, especificamente em Lot-et-Garone que, em 1935, teve início a experiência que viria permitir a criação da primeira Casa Familiar Rural no modelo orientador das diversas experiências de formação em alternância que hoje se multiplicam pelo Brasil.

---

<sup>14</sup> Disponível em: [anais\\_conpab\\_2019.pdf](#) (refaisa.org). Acesso em: 23 abr. 2022.

A França vivia nesta época (...) um período entre as duas grandes guerras, uma situação bastante difícil, na qual o desafio básico era a reconstrução social e econômica da sociedade. Com uma realidade agrária marcada pela permanência de grande número de pequenas propriedades, tendo por base a produção familiar, os agricultores viviam naquele contexto uma situação de total abandono: de um lado, um Estado desinteressado pelos problemas do homem do campo e de sua educação, voltada apenas para o ensino urbano; e, de outro, uma igreja que, apesar de preocupada com a situação dos camponeses, não tinha nenhuma proposta quanto à educação no meio rural (Silva, 2003 p. 43).

Para Silva (2003 p. 44) as famílias necessitavam da presença e do trabalho dos seus filhos e tinham, também, dificuldade em mantê-los nas cidades. É esta realidade que estava posta aos pais agricultores, aos sindicatos, às cooperativas e à Igreja.

A primeira escola em autêntica MFR abriu suas portas em 17 de novembro de 1937 em Lauzun, mas tinha nascido na Assembleia Geral de 25 de julho anterior em Serignac-Péboudou, onde já funcionava desde 1935. Chamou-se 'Maison Familiale des Cours Professionnels Agricoles', ou simplesmente 'Maison Familiale Rurale de Lauzun' e está amparada pela Lei de Aprendizagem de 1929. Tinha todos os elementos necessários para poder denominar-se com propriedade MFR (García, 2010, p. 32-33).

Na continuidade, Garcia (2010 p. 33) apresenta a construção do primeiro Plano de Formação, que se orientou a partir do tripé:

Uma formação técnica profissional enfatizando aprendizagens práticas, as experiências, as observações na base, na vida, e no técnico; 2. Uma educação geral para formar a personalidade, saber interpretar a realidade e poder transformá-la; 3. Uma formação humanista visando preparar para a vida em vista do desenvolvimento pessoal e do seu meio (García, 2010, p. 33).

O Plano de Formação representa o conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico, garante a implementação organizada da alternância, da estrutura e do percurso formativo. Além disso, confere um eixo diretor, uma coluna vertebral, uma progressão, uma coerência, torna-o visível para a equipe, para os jovens, para as famílias e para a comunidade.

### **1.3.2 As Primeiras Experiências Brasileira de Formação em Alternância**

Apesar da Pedagogia da Alternância ser de origem francesa, as primeiras experiências no Brasil se inspiraram na *Escola da Família Rural*

*desenvolvida na Itália. A opção por um maior intercâmbio com a Itália estava relacionada ao fundador do MEPES<sup>15</sup> padre Humberto, e ao grupo de pessoas que trouxe da Itália para ajudar na implantação das EFA's (CONPAB, 2019).*

Para Zamberlan (1995), a ideia de criação das EFA's no Brasil está ligada ao Padre Humberto Pietrogrande que motivado pela realidade do campo capixaba, em meados da década de 1960, sonha um projeto que pudesse trabalhar as questões de saúde, de educação e de assistência social.

Em síntese, as EFAs foram criadas no final da década de 1960 no sul do estado do Espírito Santo. No início dos anos de 70, expandiram-se para o norte do estado da Bahia. Nos anos de 1980, a expansão atinge mais cinco estados: Minas Gerais, Maranhão, Piauí, Rondônia e Amapá. Tal expansão cria uma preocupação com os princípios filosóficos, metodológicos e políticos do modelo. Por isso, é criada em 1982, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), (CONPAB, 2019).

A UNEFAB tem por finalidade: estimular e promover a melhoria técnica, profissional, cultural, social, política e espiritual dos associados, através de assessoria, de estudos, de pesquisa, de formação, de assistência técnica, de avaliação e da comunicação das experiências e dos conhecimentos produzidos pelo Sistema EFA no Brasil (CONPAB, 2019).

A expansão atinge seu auge nos anos de 1990, sendo criadas novas EFAs em mais seis estados: Goiás, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Pará, Rio de Janeiro e Sergipe. Atualmente com 148 EFAs em funcionamento e outras dezenas em implantação, em 12 (doze) organizações regionais, e dois estados articulando a criação de Regional, presentes em 17 estados beneficiando cerca de 13.000 alunos e 70.000 agricultores, e contando com 850 monitores trabalhando nestas EFA's (CONPAB, 2019).

Para Nosella(2013 p.166), a escola foi pensada como um dos principais recursos para formar para a vida, diminuir o êxodo rural e desenvolver o meio rural. Um tipo de Escola que transcendia a convencional, não escolas tradicionais, mas escolas que educam à reflexão e convidam os jovens a permanecerem no próprio ambiente, que desenvolvam as capacidades técnicas do aluno, que sejam totalmente entrosadas com a família; numa

---

<sup>15</sup> O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) é uma instituição não governamental e filantrópica, fundada em 26 de abril de 1968, por lideranças rurais e urbanas, (...) com o objetivo de promover a formação integral dos jovens e famílias rurais em seus aspectos econômicos, tecnológico, político, social e espiritual e a transformação do seu meio, através da ação comunitária (CONPAB, 2019).

palavra, novos tipos de Escolas Rurais, que formem não técnicos agrícolas, mas agricultores técnicos e fiéis ao ambiente real onde vivem.

As Escolas pensadas pelo MEPES se fundamentaram em três elementos: a Família, a Alternância e o Internato. Como interligar espaços, tempos e saberes, não existe uma escola, mas várias escolas: a mesa da família, a rua, os encontros com os amigos, a vida dos colegas, etc. A Alternância é juntar tudo isso; o ensino da vida com o ensino da escola; é a porta da escola que fica aberta à vida e a porta da vida aberta à escola. Em concreto, a alternância quer dizer para o aluno, um tempo de escola, um tempo de vida familiar e um tempo de prática agrícola. Assim o jovem não se torna simples estudante, utiliza a escola como meio de formação cultural, profissional e humana, como também se habitua a refletir sua própria situação, da família e do ambiente (Nosella, 2013, p. 166).

Ao complementar o texto Nosella (2013, p. 167) afirma que os problemas que o aluno encontra na família, são levados à escola; esta procura interpretá-los, compará-los com outros problemas, dando lhes uma colocação justa e possível seja científica e técnica; esclarecido, retorna a casa para discutir mais firmemente e com maior compreensão seus problemas.

O marco legal de reconhecimento da Pedagogia da Alternância, em nível nacional, só veio quase 5 décadas depois do seu surgimento através do parecer CNE/CEB nº. 001/2006<sup>16</sup> que versa sobre os dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.

O MEC reconhece pela primeira vez a forma do funcionamento da Pedagogia da Alternância e considera o tempo socioprofissional como letivo, colocando a importância dos instrumentos pedagógicos funcionarem bem para que este tempo tenha de fato o valor de um tempo letivo. Além disso, o parecer faz toda uma descrição das tipologias de alternância e recomenda a alternância integrativa como o modelo ideal para o funcionamento de uma EFA. Os quatro pilares são destacados em sua íntegra e também são recomendados como distintivo qualitativo que as EFAs não podem abrir mão se quiserem manter o diferencial da proposta (CONPAB, 2019).

O regime de internato acostuma os jovens à vida comunitária, à discussão, ao trabalho de pesquisa, ao estudo individual e ao trabalho de equipe; a escola se preocupa em dar meios para solucionar os problemas e não solucionar ela mesma os problemas dos jovens e de suas famílias (Nosella, 2013, p. 167).

---

<sup>16</sup> Disponível em: Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 (mec.gov.br). Acesso em: 04 mar. 2023.

A construção coletiva dos primeiros documentos pedagógicos das EFA's dimensionou seus objetivos no caráter social: Construção de uma sociedade em que, progressivamente:

- a) haja mais participação na cultura, no poder, nas informações;
- b) haja mais condições suficientes de trabalho para todos: terra, valorização da profissão, técnica;
- c) haja reflexão sobre a realidade: conhecimento dos desequilíbrios e possibilidades, atitude crítica diante desses desequilíbrios e possibilidades;
- d) que as pessoas saibam decidir o que fazer e como fazer na vida;
- e) que o relacionamento na família, no trabalho e na comunidade viva dentro de um clima de democracia (igualdade, respeito humano, sem autoritarismo, etc.)
- f) que encare a religião como fazendo parte da vida do dia a dia;
- g) que se vá acabando com a exploração entre as pessoas individualmente e entre classes (Nosella, 2013, p. 203).

Posteriormente foi elaborado o documento: Bases Estruturais e Metodológicas das Escolas da Famílias Agrícola. Estas bases, também, se constituem nas primeiras formulações teóricas sobre a Pedagogia da Alternância.

### **1.3.3 Princípios da Pedagogia da Alternância**

A formação em alternância, atualmente aqui no Brasil, vai para além das EFAs, é utilizada por várias instituições de ensino que desenvolve as mais variadas formas de educação, desde escolas de educação básica, universidades, centros de formação organizados pelo MST, Escolas Comunitárias Rurais (ECORS) e Escolas Técnicas.

Toda esta diversidade de instituições que desenvolvem a Pedagogia da alternância, faz dela um grande pilar para a educação do campo. A partir desta heterogeneidade de organizações, que fazem uso desta pedagogia, percebemos que são mantidos os princípios da pedagogia, já as ferramentas pedagógicas, segue se adaptando as diferentes realidades e necessidades.

Resumidamente, podemos dizer que a denominação “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural (Nosella, 2013, p. 29).

No seguimento da busca pelos princípios da alternância, usou-se de referência o eixo II da CONPAB, 2019 que trata especificamente dos princípios pedagógicos, então veremos a seguir recortes deste material.

O meio sócio profissional é reconhecido pela Pedagogia da Alternância como local de formação do estudante, meio do trabalho em seu cotidiano que emergem os questionamentos que necessitam de aprofundamento e pesquisa na escola. Formação que contempla ação-reflexão-ação, num processo contínuo e interminável, pois, pressupõe que aprender é inerente à vida humana, na dimensão dialética, pois, não há prática por prática, ou teoria por teoria. O que existe é a reflexão dialógica traduzida na, práxis, que reflete, propõe e transforma (CONPAB, 2019).

A Pedagogia da Alternância, com seu projeto educativo, é organizada por meio de um Plano de Formação que se constitui num eixo norteador de todas as ações educativas. Assim, o Plano de Formação contém: finalidades e objetivos discutidos e definidos com base no contexto CONPAB, 2019.

A Pedagogia da Alternância, através de suas mediações pedagógicas extraem da realidade concreta elementos significativos que motivam a relação ensino-aprendizagem. Congregando-os com as áreas de conhecimento, os instrumentos pedagógicos, principalmente, os de pesquisa como o Plano de Estudo e Estágio, possibilita ao jovem perceber as contradições existentes dentro do seu próprio meio, tornando-o ainda sujeito que analisa sua realidade, transformando-a, recriando-a. Assim, a Pedagogia da Alternância propicia a formação de um ser protagonista/autor na busca do seu próprio conhecimento; prioriza desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões em vista do ser social que se deseja alcançar, isto é, relacionado com a filosofia de educação em favor do desenvolvimento das famílias e comunidades, sendo ele o sujeito do processo. (...) A alternância articular vários momentos: a vida do jovem no meio sócio profissional: inserido no trabalho, pesquisa e avaliação; a vida na escola: espaço para analisar, refletir, comparar, questionar, aprofundar e sistematizar os conhecimentos da realidade familiar, comunitária e profissional, articulando-os com os conhecimentos gerais e técnicos; retorno do jovem ao seu meio sócio profissional: novas ideias, interrogações, experiências, novas pesquisas, aplicações práticas de técnicas na produção agropecuária, e de sistematização no planejamento das atividades. Os dois espaços e tempos proporcionam uma aprendizagem composta de conhecimentos técnicos, científicos e de valores morais e éticos (CONPAB, 2019).

A Pedagogia da Alternância conjuga estudo, vivência e trabalho, sendo o trabalho o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. Na prática, a Alternância compõe-se de momentos no Centro Escolar com instrumentos pedagógicos específicos. Dessa forma, o estudo realizado, sempre partindo da

realidade social do jovem, provoca novos desafios, novas interrogações que programarão o processo de formação geral.

A articulação entre educação profissional e ensino, parte dos conhecimentos vivenciados aos conhecimentos historicamente construídos, para retornar ao vivencial – pessoal, buscando, assim, nesse processo juntar o saber popular com o científico de forma a alternar-se através das mediações pedagógicas (CONPAB, 2019).

O sistema de ensino da Pedagogia da Alternância considera as peculiaridades da vida rural e a formação baseada na alternância integrativa, em que a sucessão entre espaço e tempo (familiar-escolar-familiar) deve constituir a base de todo o processo educativo. São mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância: plano de estudo, caderno de acompanhamento, colocação em comum, projeto profissional do jovem, caderno da realidade, visitas e viagens de estudo, estágios, atividade de retorno, visitas às famílias, serões, experiências em casa e na EFA, tutoria, avaliação coletiva, auto-organização da vida em grupo, dentre outros (CONPAB, 2019).

A Pedagogia da Alternância na formação e na educação coloca a relação com a experiência, com o trabalho, com o mundo da produção e da cultura com a vida não escolar. Ela convida, então, a considerar a experiência no mesmo tempo como suporte de formação, de caixa de saberes, do funil educativo e como ponto de partida do processo para aprender (CONPAB, 2019).

A alternância coloca como fundamental a gestão compartilhada do processo educativo devendo respeitar as construções coletivas e a condução plena; justa e digna dos processos formativos, gerenciais, políticos e pedagógicos, sem perder de vista as responsabilidades individuais (CONPAB, 2019).

A formação em alternância requer organização, atividades e mediações pedagógicas específicas para articular os tempos e os espaços, a fim de associar e colocar em sinergia as diversas dimensões da aprendizagem. Assim, exige da escola habilidades na mediação e na criação de espaços para promover o aprendizado, desde a interação entre os próprios educandos com o espaço físico de uso coletivo, até o respeito das individualidades e das limitações de cada sujeito na vida social e acadêmica.

A alternância implica numa negação do monopólio da escola sobre o conhecimento e numa valorização dos saberes populares. Além disso, possibilita aos estudantes a vivência de experiências concretas em suas comunidades, fortalecendo sua identidade cultural e sua autonomia como sujeitos atuantes na transformação da realidade. Nesse sentido, a pedagogia da alternância se caracteriza por ser uma educação libertadora e crítica, que busca a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem (Freire, 2001, p. 53).

Em seu livro "Pedagogia da Esperança", Freire destaca a importância da pedagogia da alternância na formação de sujeitos críticos e atuantes em suas comunidades. Segundo ele, esse modelo de educação possibilita uma aprendizagem mais significativa e integrada à realidade dos estudantes.

É importante afirmar que a formação integral é um dos pilares da pedagogia da alternância. Sendo conceituada por Gonçalves (2006, p. 3) como: aquela que *[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações.*

O autor destaca ainda que:

*[...] o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas (Gonçalves, 2006, p. 3).*

É nesse sentido que a escola de tempo integral pode desenvolver atividades formativas, considerando o ser humano de forma integral, construindo com ele seu percurso educativo para além das atividades tradicionais das escolas em tempo regular, que dão conta de um currículo formal de conhecimentos postos como imprescindíveis nas diretrizes nacionais. Neste sentido Paulo Freire ressalta que:

*Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (Freire, 2001, p. 16):*

Assim a pedagogia aqui defendida chama o povo a participar coletivamente da construção de um saber, de soluções para demanda trazida a partir do chão concreto do seu lar, da comunidade de origem e do seu território.

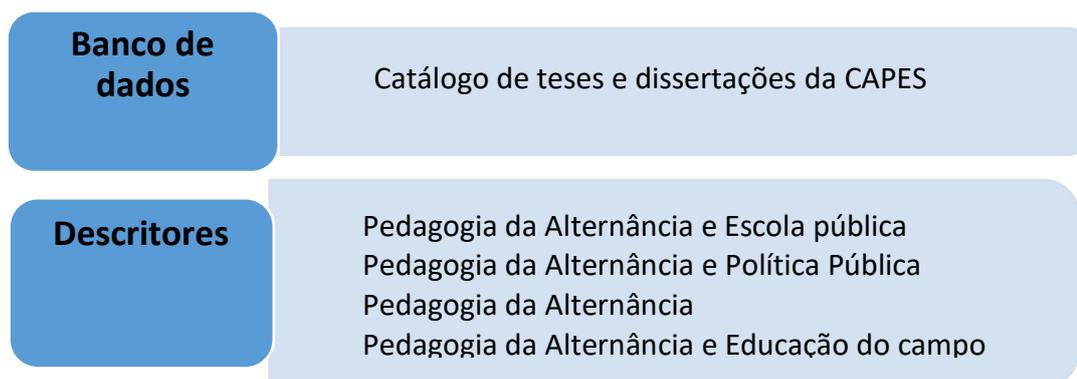
#### **1.3.4 Estado da Arte Sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil**

O tema da pedagogia da alternância (PA) vem se consolidando nas últimas décadas através da popularização do tema nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, com destaque para a produção acadêmico-científica na área da educação. Este objeto de pesquisa tem sido investigado em distintas áreas do conhecimento, esta afirmação é possível a partir do número de trabalhos aqui descritos e analisados.

O interesse, inicialmente, pelo estado da arte deste tema, se deu quando da escrita da dissertação de mestrado teve-se o desafio de conhecer o que já se teve produzido sobre a pedagogia da alternância, sendo neste momento notado a relevância e a singularidade do objeto de pesquisa realizado nesta dissertação que é discutir limitações e as possibilidades da pedagogia aqui citada dentro da esfera de governo.

Assim, a busca nesta revisão sistemática foi no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, onde foi buscado trabalhos que discutem os temas de Pedagogia da Alternância e da Escola pública, Pedagogia da Alternância e Política Pública, Pedagogia da Alternância e Educação do campo e apenas o termo Pedagogia da Alternância. A figura 1, a seguir, traz relação deste processo.

Figura 1: Busca na pesquisa:



**Fonte:** Levantamento realizado na pesquisa

As buscas no catálogo de teses e de dissertações da CAPES que contenham o termo "pedagogia da alternância" foi utilizado o filtro entre os anos de 2017 a 2022, onde foram encontrados 222 resultados. Este recorte temporal foi realizado por já existir referências de outros trabalhos que fizeram esta busca, o que supriu os dados da pesquisa.

Deste modo, o trabalho apresentado por Araújo (2020) intitulado como: Estudos sobre os CEFFAs no Brasil: Estado da arte e perspectivas contemporâneas, registrou a existência de 134 estudos que tratam dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), entre os anos de 1977 e 2017, sendo 22 teses e 112 dissertações defendidas nos programas de pós-graduação recomendados pela CAPES/MEC.

Este resultado mostra que no período de 1977 e 2017, período equivalente a 40 anos, a média de publicação de trabalho com o tema neste percurso era de 3,35 publicações por ano. Enquanto que a partir de 2017 a 2022 a média de trabalho por ano foi de 44,4 publicações, o que representa um crescimento médio de 41,05 ao ano.

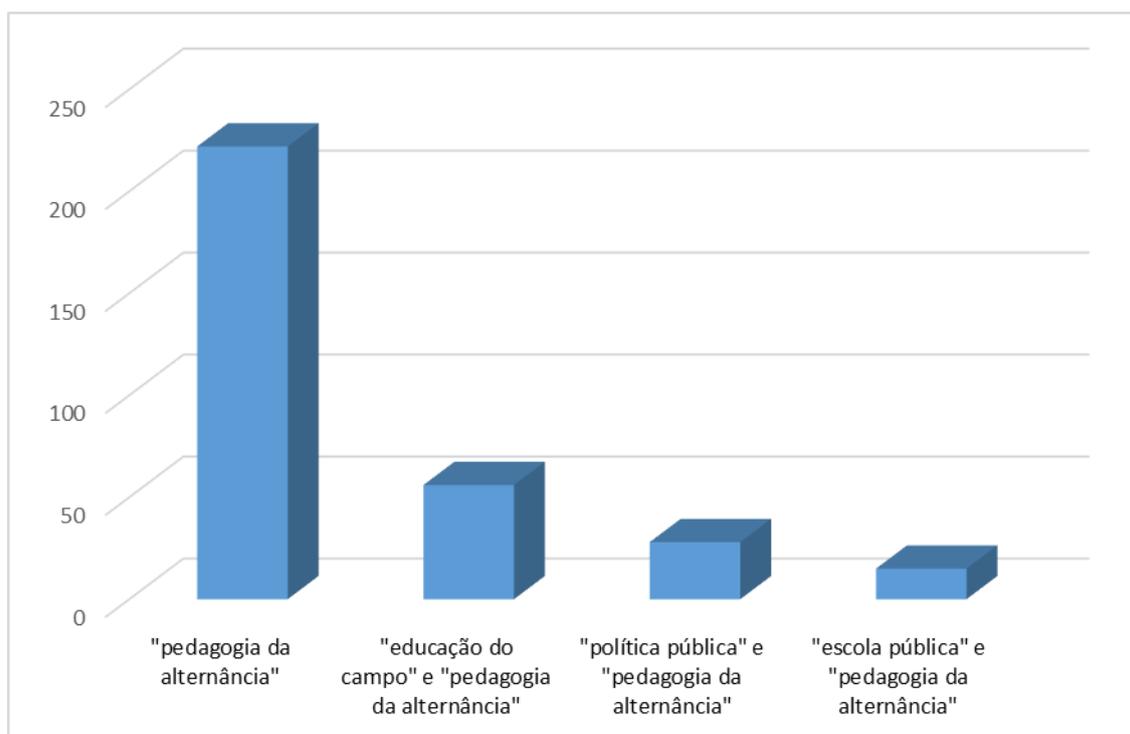
Ao buscar no catálogo de teses e de dissertações da CAPES, os demais descritores foram utilizados os filtros "Título", "Resumo" e "Palavras-chave", selecionados os anos de 2010 a 2022 e os tipos de trabalho "Tese" e "Dissertação". O termo de busca "educação do campo" e "pedagogia da alternância", foram encontrados 56 resultados, este resultado demonstra que apesar da pedagogia da alternância está sendo desenvolvida majoritariamente em escolas do e no campo, não necessariamente os trabalhos vêm sendo discutidos com este enfoque.

Usando os mesmos filtros e períodos que a busca anterior, foram encontrados 28 trabalhos quando se busca o termo "Política Pública" e "Pedagogia da Alternância" o que representa uma média de 2,3 pesquisa com objeto neste foco ao ano.

Realizamos, ainda, com o mesmo filtro e período a busca no catálogo utilizando o termo "escola pública" e "pedagogia da alternância", onde encontrou-se apenas 15 trabalhos em 12 anos de busca. Este resultado mostra a importância do tema para se construir referências voltado para este enfoque. A pedagogia da alternância não foi popularizada nas escolas públicas e por este fator não se encontra trabalhos com objetos de pesquisa que traga este enfoque.

A figura 2, a seguir, demonstra o resultado em gráficos.

Figura 2: Número de trabalhos apresentados:



Fonte: Levantamento realizado na pesquisa

É importante trazer, para a construção do gráfico, que foi considerado, apenas o período de 2017 a 2022, o que contabiliza 5 anos, para a busca do termo pedagogia da alternância, enquanto os demais termos foram buscados

os dados nos anos de 2010 a 2022 contabilizando 12 anos, mais que o dobro, e ainda assim a discrepância é gigantesca.

Os trabalhos realizados, com este objeto de estudo na contemporaneidade, estão intimamente ligados aos movimentos da educação do/no campo, fazendo-se presente em todas as regiões brasileiras; sob diferentes óticas e perspectivas e tem mostrado uma relação fervorosa com as lutas e as resistências protagonizadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, estando mais presente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), através dos enfrentamentos e defesa da necessidade de uma educação do campo, onde a pedagogia da alternância apresenta ferramentas necessária que atende a realidade de várias comunidades rurais.

Apesar de ter crescimento no número de trabalhos publicados, ainda é insignificante as pesquisas na área da educação do/no campo e da pedagogia da alternância como uma das modalidades de ensino presente nas áreas rurais. Estes estudos são ainda mais escassos quando se discute a pedagogia da alternância vinculado a educação pública.

Neste contexto, é necessário problematizar a ausência de pesquisa que relacione a educação do campo, a pedagogia da alternância e a escola pública; aqui trago possíveis causas, pois os elementos não são suficientes para estabelecer uma afirmação.

A primeira possível causa é a real falta de investimento com bolsa para estudo, que impede o estímulo pelo tema, o segundo motivo pode estar ligado a ausência de linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação das universidades para abraçar o tema. Em todo Brasil só existe um mestrado profissional em educação do campo, impedindo a popularização destes temas no universo acadêmico, pois são poucos os que tratam sobre a educação do campo, insignificante os números que tratam a pedagogia da alternância e praticamente inexistente o que trata dos três temas simultaneamente.

A pedagogia da alternância, historicamente, foi trabalhada pela rede de Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e sempre esteve vinculado ao contexto de educação do campo, porém o seu processo de estruturação se deu através de criação de escolas comunitárias e filantrópicas com instituições de ensino sem fins lucrativos, oferecendo ensino gratuito, com qualidade e com igualdade de condições para o acesso e permanência dos estudantes.

Este caminho trilhado que levou a autonomia nos diversos processos, seja pedagógico, gestor, político, ideológico etc. Ainda, aqui cabe sem dúvida, enaltecer este rico processo, que possibilitou ter o vínculo público apenas como apoiador, este fator é levantado aqui como a terceira possibilidade para o insignificante número de trabalhos que se encontram com o de pedagogia da alternância e escola pública.

A partir dos levantamentos de dados realizado com a metodologia da revisão de literatura foi possível extrair e refletir sobre os elementos dispostos nos trabalhos, sendo possível buscar inspirações nos temas discutido por diversos autores. Faz-se um aprofundamento nas discussões e uma análise comparativa com os trabalhos encontrados na busca, e embora haja uma diversidade de abordagens e contextos, alguns trabalhos anteriores a este apresentam semelhanças com o foco de pesquisa.

Assim foi se debruçado no estudo mais aprofundado nos títulos a seguir:

- "A pedagogia da alternância como possibilidade para a formação integral e emancipatória na escola pública do campo" (Universidade Federal de Santa Maria).
- "Educação do campo e pedagogia da alternância: a experiência do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus São João del-Rei" (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais).
- "A pedagogia da alternância e a educação do campo: desafios e possibilidades na formação técnica e cidadã" (Universidade Estadual de Maringá).
- "A pedagogia da alternância na escola pública: um estudo sobre o funcionamento e as práticas pedagógicas em uma escola do campo do município de São Gabriel da Palha/ES" Universidade Federal do Espírito Santo".

A semelhança entre o objeto de pesquisa do presente trabalho intitulado como: Limites e Possibilidades da Pedagogia da Alternância Numa Escola Pública do Campo e os trabalhos publicados no catálogo da CAPES foi diverso,

assim, a partir da listagem destes 04 trabalhos obteve-se as relações seguintes:

Todos esses trabalhos, também, abordam a pedagogia da alternância e sua aplicação na educação do campo, com ênfase na formação técnica. Além disso, destaca a pedagogia da alternância e sua relação com a escola pública do campo.

O trabalho intitulado: A pedagogia da alternância como possibilidade para a formação integral e emancipatória na escola pública do campo foi o resultado da tese de doutorado elaborada por Kelen Leite Mendes e defendida em 2018 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa teve como objetivo investigar como a pedagogia da alternância pode contribuir para a formação integral e emancipatória de estudantes do campo em escolas públicas.

Para isso, foi realizada uma pesquisa participante, envolvendo a coleta de dados por meio de observação, entrevistas e análise documental. Os resultados da pesquisa apontam que a pedagogia da alternância se configura como uma possibilidade para a formação integral e emancipatória dos estudantes do campo, na medida em que promove uma educação voltada para a realidade local, articula a teoria e a prática, valoriza as experiências dos estudantes e desenvolve habilidades e competências voltadas para a sustentabilidade. Além disso, a pesquisa identificou que a pedagogia da alternância contribui para a diminuição do abandono escolar e para o fortalecimento da identidade dos estudantes do campo.

A tese contribui para o debate sobre a pedagogia da alternância no contexto das escolas públicas do campo, apresentando uma discussão teórica e uma pesquisa empírica que retratam a experiência de uma escola do campo que adota essa metodologia de ensino. Ainda destaca a importância de políticas públicas que valorizem a educação do campo e de formação continuada para os professores que atuam nesse contexto.

Outro trabalho semelhante foi a pesquisa intitulada como: "Educação do campo e pedagogia da alternância: a experiência do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus São João del-Rei". A dissertação de mestrado de

autoria de André Luís do Nascimento Silva, foi defendida em 2018 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

O trabalho buscou analisar a contribuição do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, oferecido pelo Instituto Federal, na formação integral dos estudantes do campo. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com utilização de técnicas como a observação participante e a entrevista semiestruturada. O autor a partir dos princípios da pedagogia da alternância, que se baseia na ideia de alternar momentos de formação escolar com momentos de formação no meio rural, em que o estudante pode aplicar na prática o conhecimento adquirido na escola.

O autor, ainda, destaca a importância da formação de professores que trabalham com a pedagogia da alternância, ressaltando que esses profissionais devem estar preparados para atuar em contextos específicos do campo e estar abertos a novas metodologias de ensino. O trabalho apresenta reflexões sobre os desafios e possibilidades da implementação da pedagogia da alternância na educação do campo.

O terceiro trabalho que faz relação com o presente trabalho está intitulado como: "A pedagogia da alternância e a educação do campo: desafios e possibilidades na formação técnica e cidadã", foi uma dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá, em 2019, pela pesquisadora Thaísa Vier Alves.

O estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas utilizadas na formação técnica e cidadã de jovens e adultos no contexto da pedagogia da alternância, em uma escola do campo localizada no município de Cianorte, no Paraná. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, com a utilização de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental, assim como os demais trabalhos anteriores e como o presente trabalho.

Os resultados apontaram que a pedagogia da alternância possibilitou uma formação mais integral, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, sociais e culturais dos jovens e dos adultos do campo. Além disso, a pesquisa evidenciou a importância de se valorizar os saberes locais e a cultura camponesa no processo educativo.

No percurso do trabalho, também, foram encontrados alguns desafios, como a falta de estrutura física adequada para a escola e a precariedade no transporte escolar. A pesquisadora apontou que ainda há uma resistência por parte de alguns setores da sociedade em reconhecer a importância da educação do campo e da pedagogia da alternância.

Em resumo, a dissertação buscou refletir sobre os desafios e as possibilidades da educação do campo na perspectiva da pedagogia da alternância, destacando a relevância de uma formação técnica que valorize os saberes locais e contribua para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

Lima, Mayra Lorena Leal apresenta o trabalho intitulado como: A pedagogia da alternância na escola pública: um estudo sobre o funcionamento e as práticas pedagógicas em uma escola do campo do município de São Gabriel da Palha/ES. Esta dissertação de mestrado em Educação foi vinculada a Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2019.

O estudo teve como objetivo analisar o funcionamento e as práticas pedagógicas de uma escola do campo que adota a pedagogia da alternância como modelo educacional. Para isso, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se como técnicas de coleta de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

Os resultados indicaram que a escola pesquisada apresentou uma organização curricular diferenciada, na qual os estudantes alternam períodos na escola e no campo, e que as práticas pedagógicas adotadas buscam articular a teoria e a prática, estimular a participação dos estudantes e promover a valorização da cultura local. No entanto, também, foram identificadas dificuldades no funcionamento da escola como a falta de recursos e a necessidade de formação continuada para os professores.

A dissertação contribui para o debate sobre a pedagogia da alternância na escola pública, apresentando um estudo de caso que retrata a experiência de uma escola do campo. Destaca a importância de investimentos em políticas públicas que visem à melhoria da educação no campo, bem como a formação continuada dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às especificidades desse contexto.

O fato destes 04 trabalhos trazerem desafios do ponto de vista metodológico e estrutural ligado a esferas públicas mostra que é necessário continuar a pautar as instituições responsáveis que se ajuste a realidade presente na educação do campo. Por isso que a pedagogia da alternância é uma das vias para solucionar os desafios do distanciamento geográfico existente entre estudante e escola do campo, e que considera a essência da realidade e vínculos criados pelos territórios e seus sujeitos.

#### **1.4 Trabalho, Educação do Campo e Agroecologia para a Prática Social, Luta e Ciência**

O objetivo deste item é refletir sobre o vínculo de relações que se compreende aqui como orientador no pensar da educação e a escola do campo. Um, é a relação estabelecida entre agricultura camponesa e agroecologia, o outro é o da relação entre trabalho e educação, que inclui a relação escola e trabalho socialmente produtivo e tem na educação politécnica sua expressão mais desenvolvida. Para sustentar a escrita do texto traz-se como base os acúmulos e sistematizações de Roseli Salete Caldart.

Para iniciar as reflexões é necessário compreender o princípio educativo do trabalho. Dessa forma Caldart (2017, p. 116) relata que desde as formulações de Marx, *afirmar o princípio educativo do trabalho significa concebê-lo como a forma mediante a qual, em qualquer tempo histórico, se define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano.*

Lessa e Tonet (2008, p.17) afirmas que o *pressuposto do pensamento de Marx é o fato de que os homens, para poderem existir, devem transformar constantemente a natureza. Os autores seguem afirmando que sem a sua transformação a reprodução da sociedade não seria possível.*

Essa simultânea articulação e diferença do mundo dos homens com a natureza tem por fundamento o trabalho. Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas, também, lançam as bases para que se construam como indivíduos (Lessa e Tonet, 2008, p.17).

Já no final do capítulo Lessa e Tonet resume que:

Todo ato de trabalho produz uma nova situação, na qual novas necessidades e novas possibilidades irão surgir; todo ato de trabalho modifica também o indivíduo, pois este adquire novos conhecimentos e habilidades que não possuía antes, bem como novas ferramentas que também antes não possuía (Lessa e Tonet, 2008, p. 21).

Assim, o trabalho carece ser visto como atividade criativa e deve integrar os projetos de escolas do campo, o oposto, levará a um cenário de escola unilateral e limitado com um projeto formativo de ser humano que não o inclua nos métodos propostos.

Mas o trabalho, como a sociedade, precisam serem transformados e é no processo dessa transformação que o indivíduo (social) alcançará sua verdadeira dimensão humana (Caldart, 2017, p. 116).

É nessa concepção que se defende o trabalho aqui, como a base principal do projeto educativo da escola do campo e que se vincule os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura que o trabalho produz.

Refletir sobre a matriz formativa do trabalho, para se pensar a preparação das novas gerações, é garantir a crítica restauração necessária para superar as formas alienadas de trabalho. No horizonte está a associação de produtores livres e, no caso específico do campo, por meio de formas cada vez mais complexas e abrangentes de cooperação entre camponeses.

Na especificidade da agricultura camponesa, esta intencionalidade supõe a formação de uma consciência associativa e de classe trabalhadora entre os camponeses que lhes permita massivamente compreender que o modo camponês de produzir e de viver está em contradição com modo de produção capitalista e que o alargamento da autonomia dos camponeses em relação ao capital, necessária para o avanço da construção atual da agricultura camponesa, é luta social maior pela superação do capitalismo (Carvalho, 2016, p. 156).

Carvalho, (2016, p. 156) ainda afirma que *é nesse quadro que a agroecologia se insere. Ao mesmo tempo é preciso superar o preconceito cristalizado na formação social brasileira contra os camponeses, que se espalha como senso comum entre os próprios trabalhadores.* Este pressuposto se desdobra no vínculo necessário entre a educação do campo e a agricultura camponesa.

É a agricultura camponesa de base agroecológica, tendo como sujeitos os trabalhadores camponeses, compõe hoje a dimensão afirmativa da negação radical da ordem social, integrando o confronto das classes fundamentais da sociedade capitalista no desafio de construção da alternativa sociedade hegemônica do trabalho (Caldart, 2017, p. 116).

É assumido por Caldart (2017. p. 117) que *é preciso encontrar/construir com urgência e paciência caminhos firmes para um vínculo orgânico das escolas do campo com processos de trabalho e de luta que estão construindo a agricultura camponesa agroecológica como parte da alternativa do trabalho à ordem do capital.*

Levando em consideração a relação entre educação, agricultura camponesa (enquanto trabalhadores) e agroecologia, pode-se fazer um paralelo, quando trazemos o pressuposto do pensamento de Marx de que os homens, para poderem existir, devem transformar constantemente a natureza, e de que ao transformar a natureza ele se transforma. Então, ao construir processos produtivos ecológicos, através do manejo de agroecossistemas, também, está construindo estes sujeitos coletivos.

O oposto deste pressuposto, também, é verdadeiro, pois o modelo capitalista de produção, ao esgotar a natureza, através da exploração dos bens comum, mostra a sua incapacidade sustentável, pois a sobrevivência humana depende fundamentalmente da relação do homem com a natureza.

## II CAPÍTULO

### CONTEXTO TERRITORIAL E A LUTA DO MST EM PROL DA EDUCAÇÃO

Buscou-se, neste capítulo, trazer em linhas gerais os aspectos históricos da região extremo sul da Bahia, pontuando os conflitos por terra, emanado a partir da consolidação do agronegócio no território, em especial os conflitos trazido após a implantação do setor papelero, buscando entender como se estruturam os processos de dominação deste espaço, confrontando com as diversas atuações dos movimentos sociais; afunilando para as ações do MST travadas no Extremo Sul baiano, onde se localiza a pesquisa.

#### 2.1 MST no Território Extremo Sul da Bahia

O Extremo Sul da Bahia, localizado na região Nordeste, composto por 13 municípios: Alcobaça, Caravelas, Ibirapuã, Itamaraju, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Prado, Teixeira de Freitas e Vereda. O território totaliza uma área de 30.420 km<sup>2</sup> e possui um clima tropical quente e úmido, com temperaturas que variam de 22 a 27° C, com chuvas bem distribuídas ao longo do ano, com precipitação média anual de 1.200 mm. E, além disso, está inserida no bioma Mata Atlântica.

A região assemelha-se a Amazônia pelo clima constantemente quente e úmido, terreno predominantemente arenoso, árvores de grande porte, floresta densa e pelas espécies comuns aos dois biomas. (...) A região possui tanto áreas preservadas com espécimes arbóreas centenárias, assim como áreas que foram quase totalmente desmatadas numa história recente (décadas de 50 a 80), sendo o último território florestal atlântico a ser “desbravado” (PROGRAMA ARBORETUM, 2019, S/N).

É caracterizada pela grande biodiversidade tanto do ponto de vista da unidade de sistema natural de floresta, como da concentração das diversidades de comunidades tradicionais como indígenas, quilombolas, trabalhadores sem-terra, trabalhadores rurais e agricultores familiares.

O desenvolvimento de atividades econômicas em uma região é condicionado por uma série de fatores interrelacionados, dentre os quais se destacam os elementos econômicos, sociais e naturais. Estas interrelações podem ser observadas na dinâmica de uso e ocupação da terra no extremo sul da Bahia (Almeida e Teixeira, 2010, p. 64).

As atividades executadas para o “desenvolvimento” econômico da região existiu extensiva retirada através de desmatamento da vegetação nativa, restando apenas fragmentos florestais em áreas específicas atualmente.

Assim como a nível nacional, a região do Extremo Sul da Bahia segundo Ribeiro *et al.* (2022) sofre os dilemas sociais, ambientais e econômicos decorrentes do avanço do agronegócio que, mesmo chegando tardiamente à região, em relação a outras fronteiras agrícolas do país, promoveu, em menos de três décadas, a expansão acelerada do monocultivo, do uso intensivo de insumos agroindustriais e o desflorestamento generalizado da Mata Atlântica, causando impactos na biodiversidade, na segurança e na soberania alimentar, na cultura e na socioeconomia local.

Apesar de iniciada a colonização no século XVI pelo extremo sul da Bahia, o processo de ocupação do território aconteceu a partir de meados do século XX. 15 dos 21 municípios que o compõem foram criados após o ano de 1950, com a expansão da pecuária, do cultivo do cacau e da exploração da madeira. Na década de 1970, com a construção da BR 101 que liga duas metrópoles: Vitória, no Espírito Santo, a Salvador, na Bahia, o processo de ocupação proporcionou a exploração da mata atlântica (Souza, 2008, p. 14).

*No final dos anos de 1970, o governo federal passou a estimular a produção de papel e celulose no Brasil, destinados a atender o mercado externo (Souza e Oliveira, 2002).*

A disponibilidade de mão-de-obra barata e a debilidade sindical ofereciam à essa região uma vantagem competitiva quando comparada ao sudeste. Essa nova forma de uso e apropriação dos recursos no extremo sul baiano alterou a paisagem regional e as formas dos grupos sociais manejarem a natureza, em busca de benefícios imediatos que geram lucros. Passa-se a explorar os recursos naturais com maior intensidade para a produção em massa voltada para a exportação, e os lucros produzidos reinvestidos fora do país (Almeida e Teixeira, 2010, p. 65).

O posterior crescimento e expansão do eucalipto no Extremo Sul foi possível, principalmente, por suas *características naturais como topografia, pluviosidade, insolação, solos e disponibilidade de água que fizeram com que a*

*região conseguisse a maior produtividade de madeira em toras para papel e celulose por hectare do mundo (Souza e Oliveira, 2002).*

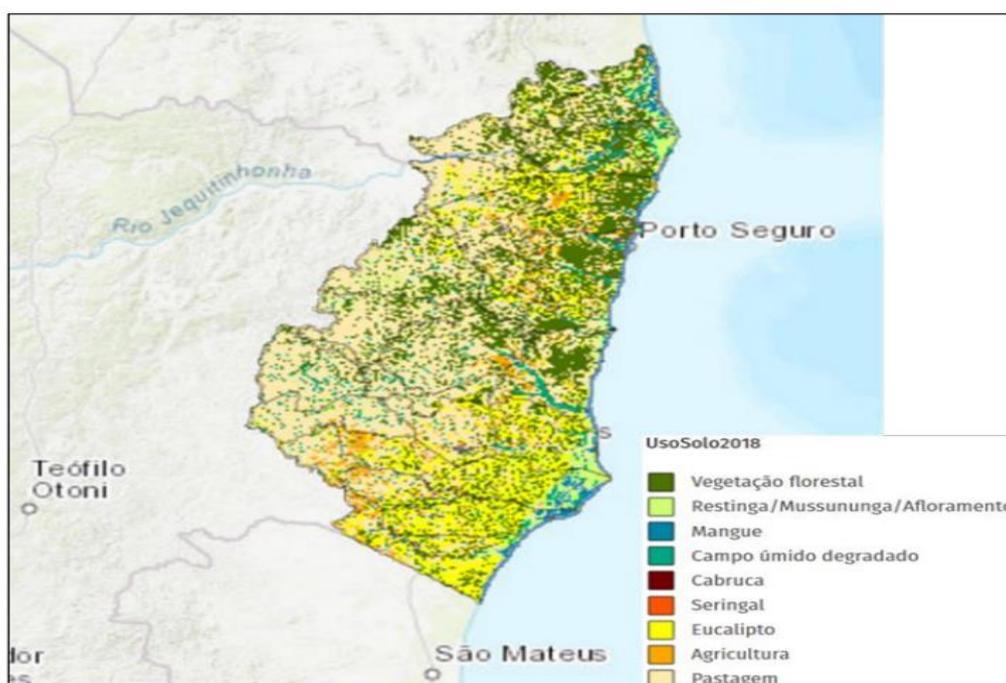
Desde a década de 1970, quando se intensificou através de estímulos a produção no modelo agressivo de monocultivos, principalmente do eucalipto para a produção de celulose, nota-se a mudança na paisagem, que causa diversos prejuízos ambientais ao território, como a perda da biodiversidade, o desmatamento, auto uso de agrotóxicos, a morte de nascentes e córregos, perda da fertilidade do solo.

Estudo realizado pelo Instituto do Meio Ambiente (IMA, 2008) revelou diversas irregularidades ambientais na região, entre elas a porcentagem da área agricultável ocupada excessivamente pela monocultura do eucalipto, que no município de Eunápolis/BA, por exemplo, passou em 100% da área permitida.

O mesmo estudo identificou, nas áreas de fomento da Veracel, que 70% das propriedades não possuíam licença ambiental, 60% estavam sem reserva legal averbada, 15% nem sequer possuíam reserva legal e 70% apresentavam as áreas de preservação permanente (APP) intensamente antropizadas.

A Figura 3, a seguir, ilustra como a paisagem do território se configurou nos últimos anos com relação ao uso do solo.

Figura 3: Uso do solo na região do Extremo Sul da Bahia:



Fonte: Fórum Florestal da Bahia (2018) - Ao longo das últimas décadas, com a supressão da biodiversidade

Referente ao mapa, as partes em amarelo são áreas ocupadas pela monocultura do eucalipto, em bege são áreas de monocultivo de pastagem e em verde são áreas de vegetação florestal da Mata Atlântica, tendo sua maior expressão onde se estabeleceu o Parque Nacional do Descobrimento, Parque Nacional do Pau Brasil, Parque Nacional do Monte.

O moderno projeto hegemônico de progresso e de desenvolvimento territorial do campo se materializa pelo agronegócio das indústrias de eucalipto, papel e celulose, com investimentos do Estado. Além disso, são elaboradas estratégias de dominação e convencimento por meio de discursos sobre a geração de empregos e tecnologia que ocultam processos de exploração da natureza: classe trabalhadora e bens ambientais. Tais estratégias incluem a positividade das ações da empresa afirmadas em propostas educativas ou programas de “apoio” à educação dos municípios mais impactados (Malina, 2013, p. 753).

Ao longo destes 50 anos de intensificação do agronegócio no território, em especial a expansão do eucalipto, ocorreu o chamado deserto verde, áreas de “monopaisagem” que deixaram ilhadas comunidades, distanciando o povo do campo. Embora os dados sociais da região não estejam atualizados, e certamente tenha se agravado ainda mais (devido o avanço da tecnologia no campo).

Santana (2017) traz um panorama do território:

Com a expansão regional do eucalipto, os empregos permanentes no campo diminuíram 56%, de 1985 para 1995, passando de 20.249 pessoas ocupadas para 8.914. Os empregos temporários tiveram uma redução de aproximadamente 90%, caindo de 23.111 ocupações para 2.398. A população rural, por sua vez, passou de 76,9%, em 1980, para 22%, em 2000. Os estabelecimentos rurais com menos de 50 ha tiveram uma redução na ocupação total da área rural de 155.753 ha para 66.595 ha (Santana *et al.*, 2017).

Nas últimas décadas, de acordo com Ribeiro *et al.* (2022), a combinação da redução da biodiversidade e a apropriação ilegal de terras resultaram na aglomeração dos elementos necessários para desencadear a deterioração da sociobiodiversidade, o agravamento do desemprego, o êxodo rural, o aumento das áreas de pobreza, o crescimento caótico das áreas urbanas, o aumento da violência dirigida aos jovens negros e, em resumo, a implementação das diretrizes do projeto nacional desenvolvimentista, que foi reforçado pela industrialização da agricultura e seus impactos.

Atualmente, os indígenas da etnia Pataxós estão lutando contra a Veracel, que plantou eucalipto no território que eles reivindicam. Dos 120.000 hectares que pertencem ao povo Pataxó, a empresa de celulose invadiu e se apropriou de mais de 30.000 hectares. O solo perde nutrientes e os grupos que originalmente viviam da agricultura, caça e pesca, descobrem que sua subsistência está sendo impossibilitada (LAG, 2017, p. 10).

A tentativa de apagamento dos povos e do modo de vida territorial, junto a tantos outros fatores renderam os conflitos socioambientais, vindo sempre de sujeitos que foram de diversas formas excluídos neste modelo exploratório do capital. Com constantes enfrentamentos e disputas ao agronegócio, em defesa dos territórios e contra a diversas formas de exploração.

Estes conflitos desencadeou uma série de ocupações de terras por parte de famílias camponesas desterritorializadas, que se organizadas em diferentes movimentos sociais, dentre eles o MST, na tentativa de pressionar o governo para o estabelecimento de dezenas de assentamentos rurais da reforma agrária, desde a década de 1990 (Ribeiro *et al.*, 2022).

Os conflitos perduram até os dias atuais, sendo seu auge no período de 2005 a 2008, que teve como principal protagonismo o Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na busca pela democratização da terra e por outras formas de desenvolvimento contra-hegemônicos para o território.

As matrizes da agroecologia já estavam sendo firmadas e refletidas pelo MST desde 2000, assim as áreas ocupadas foram incorporadas a este novo desafio, estratégico e político para o MST.

As reflexões acerca da agroecologia para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se deram por volta do ano de 2000, quando o Movimento realizou seu 4º congresso nacional em Brasília. A produção de alimentos saudáveis no modelo agroecológico passou a ser uma das prioridades para os Sem Terra (MST, 2016).

No seu V Congresso Nacional, em junho de 2007, com o lema: “Reforma Agrária, por Justiça Social e Soberania Popular”, o movimento aprofundou ainda mais as reflexões sobre agroecológicos, considerando como caminho para a consolidação da reforma agrária popular. A partir de então a definição por esta matriz foi oficializada.

O discurso agroecológico vem sempre profundamente vinculado a duas outras temáticas afins, a da soberania alimentar e da luta contra o agronegócio. Isso, por sua vez, aproxima o Movimento cada vez mais (...) dos agricultores, pois introspecta em seu seio ideias e características que sempre estiveram presentes no modo de produzir (ou viver) dos camponeses (Borsatto, R. S. E.; Carmo M. S., 2013).

Neste contexto, em 2010, incorporados pelas reflexões amadurecidas, o MST define sobre a necessidade da organização dos assentamentos da região do extremo sul da Bahia ser pautadas por novos referenciais produtivos, em especial aqueles de base agroecológica.

Do ponto de vista político a agroecologia pode contribuir na necessidade urgente que temos de superar a sociedade burguesa e o capitalismo. A forma de organização social burguesa depreda o ser humano e suas relações sociais por meio da exploração, alienação, divisão social do trabalho e opressão, além de orientar para uma relação depredatória com a natureza (...). No caso específico do MST, a agroecologia nos permite construir os processos de revolução social que sejam capazes de superar essa ordem burguesa capitalista para uma ordem socialista, onde é possível incluir essa dimensão ecológica da vida (MST, 2016).

Em 2011, o Governo do Estado da Bahia, o Núcleo de Extensão Universitária em Educação e Conservação Ambiental (NACE-PTECA)/ESALQ/USP iniciou um processo de mediação para a negociação de pauta do MST. A partir da mediação, amenizaram-se os conflitos e enftretamentos territoriais como o MST. Avançando a proposta de construção dos Assentamentos Agroecológicos e a construção de um espaço formativo em agroecologia na perspectiva do desenvolvimento territorial sustentável.

Áreas onde seriam destinadas para o monocultivo de eucaliptos, tornou-se espaço coletivo de promoção da vida, de produção e alimentos saudáveis, assim como a estruturação de uma rede de formação e de capacitação para os povos do bioma para consolidação da matriz diferenciada de produção e de organização social a partir dos princípios da agroecológica.

Nesse contexto, no ano de 2012, tomou forma a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto e o projeto de assentamentos agroecológicos, que compõem 17 áreas, contemplando 1.229 famílias com aproximadamente 4 mil pessoas ligadas diretamente nesta construção, ocupando 30 mil ha de terras das multinacionais produtoras de celulose da região.

No entanto, de 2012 até março de 2023, foram desapropriadas apenas 3.968 ha, estando 227 famílias vinculadas ao registro de beneficiário (RB) do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Apesar do acordo firmado 26.032 ha, ainda não foram legitimadas, pois segue como acampamentos, onde as famílias se estabeleceram, porém sem regularidade no INCRA. Sendo assim, as principais justificativas do órgão (INCRA) para a homologação da desapropriação é a ausência de documentos comprobatórios das terras, o que caracteriza a grilagem de terras e a ausência de recursos empenhados na instituição pelo governo federal para se efetivar a reforma agrária nestas áreas, fator predeterminados pela política agrária imposta do país nos últimos 06 anos.

Em março de 2023, foi retomado as ocupações de terra do setor papeleiro, estas ocupações são parte da estratégia de luta do MST para destravar as pautas congeladas desde novembro de 2015 quando foi desapropriado o assentamento Jaci Rocha/Antônio Araújo.

Segundo os dados fornecidos a pesquisa pela secretaria regional (extremo sul) do MST<sup>17</sup>, ao todo são 22 áreas já consolidadas com assentamentos, que somam 2.071 famílias organizadas pelo MST e 2.545 famílias acampadas em 35 áreas ocupadas que ainda buscam o reconhecimento do INCRA, para legitimação do processo de desapropriação da terra.

No total são 4.616 famílias organizadas pelo MST, produzindo alimentos, tecendo a resistência no território, lutando e reivindicando por justiça social. Que seguirá ocupando, resistindo e produzindo.

## **2.2 Formação da juventude para atuar no território**

A juventude no Território do Extremo Sul da Bahia tem enfrentado diversos desafios para a construção de uma perspectiva de vida digna e sustentável. Essa região do estado apresenta altos índices de pobreza, desigualdade social e violência, o que acaba por afetar significativamente a vida dos jovens que vivem nesse contexto.

---

<sup>17</sup> Dados fornecidos a pesquisa pela secretaria regional do MST no extremo sul da Bahia. Acesso em: 02 mar. 2023.

De acordo com Rocha (2020), *a maioria dos jovens do território vive em situação de pobreza e enfrenta dificuldades de acesso à educação, ao trabalho e a serviços básicos, como saúde e saneamento.*

Segundo Mariano (2018), *estes jovens têm vivido em um contexto de exclusão social e falta de oportunidades, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação, à saúde, ao emprego e à cultura.* Esses fatores têm levado muitos jovens a migrarem para outras regiões em busca de melhores condições de vida, o que acaba por desestruturar as comunidades locais e enfraquecer a economia da região.

Em 2019, segundo dados do IBGE (2019), a população territorial era de aproximadamente 840 mil habitantes, dos quais cerca de 24% são residentes de a zona rural, em meio a esta massa de famílias que residem no campo, estudo realizados por Amaral e Costa (2020) aponta que *a juventude representa cerca de 30% da população do campo no território, sendo que a maioria vive em áreas de assentamentos rurais.*

Esta juventude rural enfrenta desafios específicos, que são moldadas pela dinâmica da região que se caracteriza pela concentração da terra, tecnificação do agronegócio e concentração da renda, estes fatores desenham cenários socioeconômicos extremos de desigualdade.

A falta de acesso à educação de qualidade e as baixas oportunidades de trabalho na região contribuem para o êxodo rural de muitos jovens. Além disso, a região também enfrenta desafios ambientais que afetam diretamente a produção agrícola, o que pode levar a uma queda na renda familiar e dificuldades para manter as atividades no campo (Silva e Vianna, 2020).

Assim, como a população da cidade, o campo vive como a falta de acesso à educação de qualidade, a baixa renda familiar e a falta de oportunidades de trabalho, fazendo muitos jovens deixarem a área rural em busca de trabalho em áreas urbanas; contribuindo com a alteração do êxodo rural.

Santos e Nascimento (2018) apontam que *a situação precária da infraestrutura e dos serviços públicos nas áreas rurais, como a falta de acesso à água potável e de transporte adequado, são fatores que contribuem para a saída dos jovens da região.*

Além disso, os desafios ambientais, como o desmatamento, a degradação do solo e a mudança climática, afetam diretamente a produção camponesa e, conseqüentemente, a estabilidade das famílias rurais.

Diante desse cenário, é fundamental que sejam desenvolvidas políticas públicas que visem a promoção da inclusão social e econômica da juventude no território do extremo sul da Bahia. De acordo com Gomes e Santana (2018), *o fortalecimento da educação, do empreendedorismo e do acesso a tecnologias podem contribuir para a redução da pobreza e para o aumento das oportunidades de trabalho e renda para a juventude.*

Santos e Ribeiro (2019), afirma que *o fortalecimento da agricultura familiar é fundamental para a manutenção da juventude rural. Além disso, é importante que as políticas públicas (...) sejam voltadas para a inclusão dos jovens rurais, oferecendo-lhes condições de vida e trabalho dignas no campo.*

Além disso, a valorização da cultura e das tradições locais pode contribuir para a promoção da identidade e do senso de pertencimento da juventude no território.

Amaral e Costa (2020) apontam para a necessidade do *fortalecimento da economia local (...) podem contribuir significativamente para a construção de uma perspectiva de vida mais digna e sustentável para a juventude na região.*

Diante destas problematizações é necessário que a formação da juventude para atuar no território do extremo sul seja pautada em uma visão multidisciplinar e contextualizada, levando em consideração as particularidades da região.

É fundamental que os jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, que contemple não apenas o ensino técnico, mas, também, a formação cultural e social para que estes jovens possam fazer leituras críticas sobre o desenvolvimento deste espaço. É importante, ainda, que a formação contemple a valorização dos saberes tradicionais e a compreensão das dinâmicas social e econômica da região.

Como parte destes jovens, que moram no campo, uma grande parcela é residente de assentamentos ligados ao Sem Terra no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), este movimento tem construído estratégia de formação e de permanência destes jovens no campo, por

compreender a importância deste público para a luta pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A juventude Sem Terra tem um papel importante no MST, uma vez que ela representa a continuidade da luta pela reforma agrária e pela construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo. A juventude Sem Terra é responsável por dar continuidade ao processo de organização e mobilização dos trabalhadores rurais sem-terra, bem como pela defesa da agroecologia e da soberania alimentar (Farias, 2019).

De acordo com Lima (2020), *o MST tem trabalhado para fortalecer a formação política da juventude Sem Terra, por meio de encontros, cursos e atividades que visam desenvolver a consciência crítica e a capacidade de liderança dos jovens.*

Além disso, o MST, também, tem promovido ações voltadas para a inclusão da juventude Sem Terra em diferentes espaços políticos e sociais, como fóruns, conferências e espaços de articulação com outros movimentos sociais. Oliveira e Oliveira (2019), afirma que *a participação da juventude Sem Terra em diferentes espaços políticos é fundamental para ampliar a visibilidade da luta pela reforma agrária e pela agroecologia, bem como para fortalecer a organização e a mobilização dos trabalhadores rurais sem terra.*

É importante destacar que a juventude Sem Terra, no MST, tem perspectiva de futuro melhor, uma vez que ela representa a continuidade da luta pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, partir do fortalecimento da formação política, da inclusão em diferentes espaços políticos, da defesa da agroecologia, e da soberania alimentar. Sendo possível afirmar que a juventude Sem Terra pode contribuir significativamente para a construção de um modelo de desenvolvimento mais sustentável e equitativo para o campo e para a sociedade como um todo.

Assim, como muitos jovens que vivem em áreas rurais, os jovens do MST também enfrentam desafios específicos para ter acesso à educação, como a falta de escolas nas áreas rurais, a falta de transporte escolar adequado e a baixa qualidade do ensino oferecido. Por isso, a educação do/no campo é vista como uma ferramenta fundamental para a transformação da realidade vivida por esses jovens e suas famílias.

Nesse sentido, o MST tem desenvolvido diversas iniciativas voltadas para a educação de seus militantes, com a criação de escolas nos acampamentos e assentamentos e a oferta de programas de formação em nível médio e superior, defendendo cotidianamente um projeto de educação popular e de educação do campo. Construindo uma educação que contemple as especificidades do campo, proporcionando a oferta de cursos e programas de formação em áreas como agroecologia, agricultura familiar e desenvolvimento sustentável, para que os jovens possam aplicar seus conhecimentos no desenvolvimento de suas comunidades.

O PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) tem sido uma importante ferramenta para o acesso à educação por parte da juventude rural no Brasil. Criado em 1998, o programa busca garantir o acesso à educação básica e profissionalizante para os assentados da reforma agrária, suas famílias e para os trabalhadores rurais que ainda estejam em situação de vulnerabilidade.

Dentre os objetivos do PRONERA está o de contribuir para a formação e a qualificação da juventude rural, visando ampliar suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho e de atuação como protagonistas do desenvolvimento de suas comunidades.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), entre 1998 e 2021, o PRONERA beneficiou mais de 476 mil pessoas, entre assentados da reforma agrária, quilombolas, pescadores artesanais, indígenas e outros trabalhadores rurais.

Com o PRONERA, a juventude rural tem tido acesso a uma educação de qualidade, que atende às suas necessidades e às suas particularidades, contribuindo para a redução do abandono escolar e para a qualificação profissional desses jovens.

Apesar dos desafios enfrentados pelo programa, como a falta de recursos e a falta de articulação entre os diversos órgãos e instituições envolvidos principalmente nos últimos 06 anos, o PRONERA tem se mostrado uma importante iniciativa para garantir o acesso à educação para a juventude rural.

Nos 22 assentamentos e 35 áreas ocupadas com acampamentos vinculadas ao MST no extremo sul, a educação das crianças e jovens vem

sendo pautado como uma das prioridades, por ser visto como estratégia para a transformação social local.

Segundo o setor de educação regional<sup>18</sup> até dezembro de 2022 foram contabilizadas 54 escolas nestas áreas, das quais 6 são de ensino médio e as demais de ensino fundamental 1 e 2.

Estas escolas cumprem com um papel fundamental para o futuro destes assentamentos, o de formar a continuidade da luta e da resistência por um mundo mais justo e igualitário, através da defesa pela democratização da terra.

Nesse contexto o Curso Técnico em Agroecologia vinculado ao Colégio Estadual do Campo Anderson França vem como uma estratégia para uma formação que garanta não apenas uma formação tecnicista, mas um olhar crítico para o atual modelo de desenvolvimento socioeconômico e ambiental que se instalou no território. Trazendo assim perspectivas para um enfrentamento contra-hegemônico, possibilitando mudanças baseadas na sustentabilidade, na autonomia e emancipação dos povos do campo e seus territórios.

### **III CAPÍTULO**

#### **CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA PÚBLICA**

Historicamente as lutas por educação de qualidade produziu novas experiências, algumas pensadas e geridas pelos trabalhadores camponeses, movimentos sociais do campo e instituições religiosas. Dentre as várias concepções de educação que trabalha a educação no/do campo, destaca-se a contribuição da Pedagogia da Alternância, que está inserida, principalmente, na educação profissionalizante, através de cursos técnicos voltados para a realidade do espaço rural (Agropecuária, Zootecnia, Agroecologia, etc.). Propiciando o fortalecimento da agricultura camponesa, qualificando os jovens e impulsionando a desenvolver as possibilidades de permanência no campo.

---

<sup>18</sup> Dados fornecidos a pesquisa pelo setor de educação no MST da regional extremo sul. Acesso em: 12 mar. 2023.

Logo, a educação profissional precisa receber melhor atenção, uma vez que o território vem sendo construído por meio da resistência dos milhares de trabalhadores camponeses que insistem em permanecer em suas terras e por ocupações, que se materializam nos Projetos de Assentamentos Rurais de Reforma Agrária.

Nesta perspectiva, esta parte do trabalho busca trazer um panorama da caracterização do processo de implantação da Pedagogia da Alternância na rede estadual de ensino, em especial as turmas realizadas no município de Prado, situado no Extremo Sul da Bahia.

Inicialmente, trazemos o processo histórico desta conquista da implantação da referida pedagogia, traçando um marco temporal deste processo, desde as primeiras mobilizações dentro da esfera organizativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) até a efetivação do método pedagógico.

### **3.1 - Contexto da Pedagogia da Alternância na Esfera Governamental: um Olhar Sobre o Município de Prado/BA**

O estado da Bahia, em 2014, elegeu no primeiro turno, como governador do Estado o economista Rui Costa, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), com este cenário político, os movimentos sociais do campo, em especial o MST em reivindicações no ano 2015, pautaram o estado da Bahia por meio da secretaria de educação a inserção da pedagogia da alternância para as escolas do campo, através de criação de turmas com cursos técnicos.

A motivação para a inserção da pedagogia da alternância na rede estadual de ensino, foi a partir da necessidade de preparar sujeitos das áreas de assentamento, comunidades rurais, camponeses para ter domínio técnico na agroecologia e atuar no território (Entrevistado B).

Após dois anos de diálogo e adaptações no aparelho educacional, no segundo semestre de 2017, iniciou-se a experiência de inserção da pedagogia da alternância. Ao todo foram 05 turmas, em 05 centros educacionais distribuídos por territórios e cidades distintas, onde ocorriam o ensino

profissionalizante. Os cursos foram ofertados nos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional e anexos nos municípios de Arataca, Prado, Wagner, Medeiros Neto e Ipiaú. Esteve disponível para matrícula um total de 350 vagas.

Em entrevista ao Portal Oficial do Estado da Bahia, no dia 29/09/2017, o Superintendente da Educação Profissional e Tecnológica do Estado (SUPROT), Durval Libânio Neto, ressaltou a importância dos cursos:

Esta é a primeira vez que o Estado oferta, de forma regular, cursos utilizando a metodologia da Pedagogia de Alternância. São cursos de nível médio com um modelo mais adequado à população do meio rural, permitindo que os alunos tenham uma maior integração e vivenciem mais o processo escolar utilizando-se da Educação em tempo integral" (...) "todas as atividades e ações desenvolvidas fazem parte dos aspectos pedagógicos como a disciplina, trabalho em conjunto e relação interpessoal. Além disso, estas cinco experiências também incorporam as disciplinas do novo Ensino Médio, a exemplo de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho (Libânio, 2017<sup>19</sup>).

Assim, dentre as 5 turmas, estava a 1ª turma de curso Técnico em Agroecologia com a pedagogia da alternância, na modalidade subsequente ao ensino médio, que se consolidou a partir da parceria entre a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (EPAAEB) e o Centro Territorial de Educação Profissional do Extremo Sul (CETEPES), localizado em Teixeira de Freitas. Neste contexto foi criado um Anexo do CETEPES\_Prado/BA implantado no Assentamento Jaci Rocha, nas estruturas físicas da EPAAEB.

Os processos de formulação da proposta, da implantação, e do acompanhamento pedagógico do método, foi terceirizado, sendo contratado o Instituto Aliança (IA)<sup>20</sup>, que coordenou os primeiros dois anos da experiência. A instituição que se caracteriza como uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), fundada em janeiro de 2002, cuja missão é "educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável", o instituto realiza diversas parcerias de iniciativa pública e privada, em 2019 desenvolveu atuação em 210 municípios de 13 estados brasileiros, tendo ainda atuação no Peru.

---

<sup>19</sup> Entrevista ao Portal Oficial do Estado da Bahia, o superintendente da Educação Profissional e Tecnológica do Estado, Durval Libânio Neto, Disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/>. Acesso em: 29 set. 2017.

<sup>20</sup> Informações retiradas no site da instituição, Disponível em: Instituto Aliança ([institutoalianca.org.br](http://institutoalianca.org.br)). Acesso em: 06 mar. 2023.

Dentre seus parceiros está a iniciativa privada, onde presta serviço para instituições como o Instituto Votorantim, a Fundação Vale, Unicef, entre outras empresas multinacionais que desenvolve a pedagogia do capital.

Por pedagogia do capital, entendemos as estratégias de dominação de classe utilizadas pela burguesia a fim de obter o consentimento do conjunto da população para seu projeto político nas diferentes formações sociais concretas ao longo do desenvolvimento do capitalismo monopolista (capitalismo nos séculos XX e XXI) a estas estratégias de educação denominamos pedagogia da hegemonia (Neves, 2012, p. 539).

Desta forma, é possível compreendermos que o Instituto Aliança não atua isoladamente em suas ações voltadas a “educar pessoas, organizações e comunidades”, a instituição compõe uma rede de serviços que comungam e atuam com estratégia de atuação das empresas com segmentos que representam os interesses das classes dominantes desse país.

O serviço prestado ao Governo do Estado por esta instituição foi o acompanhamento a distância, com duas visitas de monitoramento do método ao longo dos dois anos, colocando à disposição neste processo uma equipe Técnica Pedagógica, que pensou e executou processos formativos e propostas pedagógicas do método para assim implantar a pedagogia da alternância.

Apesar das Escolas Família Agrícola terem vasta prática, conhecimento e domínio sobre a pedagogia da alternância, com mais de 60 anos de atuação na área e, além disso, está espalhada por todo território baiano, a referência buscada pelo Instituto Aliança foi o SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa)<sup>21</sup>, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) assim como o IA, que tem como Missão: formar pessoas para atuarem na transformação das circunstâncias econômicas, sociais, ambientais, culturais e políticas e na promoção do desenvolvimento sustentável, com foco no campo.

Desde o Projeto Políticos dos Cursos (PPC), a organização curricular, juntamente com a matriz curricular e a orientação metodológica; foram embasados nos cursos técnicos em agroecologia<sup>22</sup> com a pedagogia da

---

<sup>21</sup> Informações retiradas do site da instituição. Disponível em: [www.serta.org.br/cursos](http://www.serta.org.br/cursos). Acesso em: 07 mar. 2023.

<sup>22</sup> Segundo o site da organização: O curso profissionaliza pessoas para se tornarem empreendedoras do e no campo, assim como no amplo universo de atuação da agroecologia, em atividades agrícolas, agropecuárias, ambientais, beneficiamento e agregação de valor de produtos, logística, comercialização da produção, gestão de negócios, confecção de ecotecnologias para o manejo integrado da propriedade, com conhecimento da legislação e das políticas públicas da agricultura familiar, assistência técnica e extensão rural e vivência junto aos movimentos sociais do campo e de direitos humanos. Disponível em: [www.serta.org.br/cursos](http://www.serta.org.br/cursos). Acesso em: 07 mar. 2023.

alternância que o SERTA realiza em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Pernambuco.

Apesar da pedagogia da alternância ser trabalhada desde 2017, o Conselho Estadual de Educação da Bahia publica a RESOLUÇÃO CEE/BA Nº 63, DE 09 DE NOVEMBRO DE 2021, quando resolve: a) a necessidade de instituir normas, princípios e diretrizes para o reconhecimento e regulamentação da Pedagogia da Alternância em processos formativos na Educação Básica, Educação Profissional, na Educação Superior e na Formação de Educadores/as, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia:

Art. 1º Instituir as diretrizes da Pedagogia da Alternância nos diversos níveis e modalidades de Ensino para atender as populações e as comunidades do campo, das águas, das florestas e de outras regiões geográficas específicas a serem observadas nos projetos políticos pedagógicos das instituições que integram os diversos Sistemas de Ensino do Estado da Bahia. Parágrafo único. Esta Resolução define princípios e condições educativas e formativas, Plano de Formação, referenciais pedagógicos e demais dispositivos específicos da Pedagogia da Alternância.

Art. 2º Para os efeitos desta Resolução, entende-se por:

I - Pedagogia da Alternância: forma de organização da Educação que através da alternância de tempos, espaços e saberes, estrutura o ensino, o trabalho docente, o plano de formação (currículo), o calendário, o financiamento e os processos de produção do conhecimento nas escolas de Educação Básica e em suas diversas modalidades, na Educação Superior, nos processos de formação inicial e continuada de educadores/as, permitindo aos educandos processos de formação contínua na sucessão de períodos de estudos, trabalhos, vivências socioculturais na escola, com a família, na comunidade e em outros espaços diferenciados existentes nos seus Territórios.

II – a Pedagogia da Alternância efetiva, aqui considerada também como integrativa ou real, se coaduna sempre com a compenetração efetiva de meios de vida sócio profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos e estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis - individuais, relacionais, didáticos e institucionais, interligando por meio de mediações pedagógicas e didáticas específicas, a família, a comunidade, o território e a ação pedagógica.

III - Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs: são estabelecimentos de educação comunitária, espaço sociocultural, gerido por associação, ambiente educativo com infraestrutura adequada à realidade local e com condições de desenvolvimento do trabalho educativo, a exemplo da Escola Família Agrícola - EFA e da Casa Familiar Rural - CFR.

IV - Plano de Formação: é o documento que se encarrega de organizar o currículo da formação geral e específica dos educandos (as), com destaque para as experiências vivenciadas pela pessoa num determinado contexto, assegurando a integração do conjunto das mediações pedagógicas e didáticas específicas da Pedagogia da

---

Alternância. Além disso, explicita as finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas; articula os tempos, as atividades e conteúdo para cada Tempo Escola e Tempo Comunidade, estabelecendo o percurso formativo dos/as educandos/as.

V – Mediações Pedagógicas e Didáticas: constitui-se em um conjunto de atividades e instrumentos que possibilitam a efetivação da Pedagogia da Alternância, nos tempos-espacos escola-família-comunidade ou universidade-comunidade. São classificadas como mediações de pesquisa, compartilhamento de diferentes saberes, integração entre a teoria e a prática, o trabalho e a educação, articulação e interação entre os territórios e modos de vidas, animação da vida de grupo, gestão das sequências de alternância como unidade de formação, inserção socioprofissional e avaliação (Resolução CEE/BA Nº 63, de 09 de nov. de 2021).

Esta resolução consegue trazer, em detalhes, todos os elementos necessários para se fazer a educação em alternância, abrindo brechas para a dissuasão, a reflexão e as ações dentro das esferas públicas. É importante ressaltar que na construção desta resolução foi imprescindível a participação das 33 Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) Casas Familiares Rurais (CFRs,) presente no estado da Bahia.

Conforme os dados da SEC/SGINF/DIE e MEC/INEP, *no Estado da Bahia em 2020, existiam 33 estabelecimentos comunitários ligados ao Sistema Estadual de Ensino com a Pedagogia da Alternância, sendo 30 Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e 03 Casas Familiares Rurais (CFRs,) atendendo a um público de 4.292 estudantes do campo.* Estes dados demonstra a grandeza desta pedagogia para os povos do campo do território baiano.

### **3.1.1 O Curso Técnico em Agroecologia na Pedagogia da Alternância**

O curso técnico em agroecologia na pedagogia da alternância prevê, no plano de curso, a realização de 2.540 horas, distribuídas em 18 disciplinas, estágio supervisionado e estudos orientados. Além disso, a densidade dos conteúdos em 18 meses de curso é imensa, exigindo do educando (mais também do educador) muita dedicação para superar os pré-requisitos para conclusão do curso.

O curso técnico em agroecologia, abre um leque de possibilidades, embora seja difícil conseguir vaga, não é só trabalhando de técnico. Podemos ter atuação de assistência técnica, mas também podemos estar trabalhando no lote (assentamento), com os pais, produzindo alimentos saudáveis e vendendo, muitas perspectivas. Se eu tivesse fazendo faculdade não conseguiria manter os custos (Entrevistado E).

O curso acontece com alternância de 15 dias, sendo 15 dias estudando na escola, onde toma contato com diversos conteúdos previstos para o curso, com aulas teóricas e práticas e 15 dias do tempo na comunidade onde realizam estudos direcionado e monitorados pelos educadores referente as disciplinas e dinamizado com a realidade em que vive; levando em considerações os fatores sociais, ambientais e econômicos.

A pedagogia da alternância exerce um papel importante na vida dos jovens e adultos também do campo, quem mora na roça fica excluído de possibilidade de continuar estudando, tudo longe..., ou sai da roça para estudar ou faz esta pedagogia que consegue incluir, conciliar (Entrevistado E).

Ao escrever o PPC, tomou-se por base a estrutura dos cursos vinculados ao SERTA por orientação do Instituto Aliança, a equipe da EPAAEB, juntamente com a do setor de educação do MST realizou diversos momentos de elaboração, sem ferir o proposto no momento pelo IA chegando, então, a seguintes definições do PPC:

**O objetivo geral do curso prevê:** Formar técnicos em agroecologia com capacidades para atuar no planejamento, execução e monitoramento de sistemas agroecológicos, a partir do comprometimento com a agricultura camponesa, desempenhando um papel de técnico comunicador baseado na educação popular e do campo<sup>23</sup>.

**Como objetivos específicos espera-se:**

1. Oportunizar aos futuros atuantes do ramo em questão, o acesso a uma educação do campo que proporcione uma formação integral, conjugando desenvolvimento humano, inserção social, escolarização e profissionalização qualificada;
2. Desenvolver nos educandos a capacidade de fazer uma leitura profunda e crítica da realidade na qual estão inseridos e nela intervir no sentido de possibilitar transformação no ambiente que o cerca;
3. Contribuir para o fortalecimento do vínculo entre a escola técnica e o universo da agricultura Camponesa;
4. Construir referências agroecológicas fundamentadas cientificamente, tendo como parâmetro o diálogo entre os conhecimentos científicos e popular,

---

<sup>23</sup> Objetivos retirado do projeto pedagógico do curso.

e o aprimoramento do conhecimento na utilização de práticas que são vocação da agricultura Camponesa;

5. Proporcionar condições para o desenvolvimento do senso crítico em relação aos diferentes modelos de agricultura e de avaliação das características socioeconômicas regionais;

6. Preparar o profissional para atuar com competência técnica no manejo agroecológico da água, do solo, da vegetação natural, das culturas e das criações;

7. Formar profissionais para atuarem como agentes de desenvolvimento humano integral, ancorados em valores éticos, sociais, políticos e ambientais;

8. Possibilitar estudo, pesquisa, extensão, planejamento e desenvolvimento da produção sob a forma de organização do espaço geográfico nas áreas destinadas aos sistemas agroecológicos e por fim;

9. Atuar no planejamento, na implantação e na condução de projetos agroecológicos, tendo como referência o desenvolvimento sustentável<sup>24</sup>.

O principal objetivo da pedagogia da alternância da rede estadual foi poder alcançar os filhos de agricultores familiar e camponeses espalhado pelo território. Dando-lhes o acesso necessário para que possa ter conhecimento e aplicabilidade no seu setor produtivo, em um lugar/espaço que mais se aproxima da sua realidade (Entrevistado A).

**O perfil profissional esperado:** Ao final do curso profissionalizante em agroecologia o profissional deverá ter: competência de planejar, executar e monitorar sistemas de produção agropecuária, através do manejo ecológico da agrobiodiversidade local, produção de alimentos saudáveis, assessoria a implementação de empreendimentos econômicos sociais, cooperativas, planejamento do uso de unidades de produção, interação de ciclos energéticos das propriedades familiares, desenvolvimento de pesquisas participativas e as bases para certificação de produtos orgânicos.

---

<sup>24</sup> Texto retirado dos objetivos do PPC do curso.

Ainda, deverá ter apropriação de metodologias populares de trabalho com as comunidades camponesas incentivando o desenvolvimento territorial a partir da participação dos camponeses e camponesas<sup>25</sup>.

Tenho um ano no curso, e o curso já influencia em um novo olhar, as disciplinas, o curso, a vivência, a mística, ensina valorizar a luta, além do cuidado com a terra, água, alimentos saudáveis. O olhar na realidade muda, já mim considero uma militante de várias lutas. O curso abre a mente! (Entrevistado E).

Referente à **matriz curricular**, o Instituto Aliança orientou a não alterar a carga horaria por disciplina, não modificar a ordem por semestre, assim como não mudar o nome das disciplinas, nem mesmo acrescentar disciplinas. O argumento foi de que o Estado precisava manter uma única matriz e que nas demais escolas já havia sinalizado o aceite da matriz indicada.

Assim, manteve-se a matriz indicada, porém reconfigurando os conteúdos abordados, fazendo inserção de novos autores dentre outras mudanças internas.

Ainda sobre a matriz curricular, ela foi construída a partir de competências e de habilidades. A seleção das bases tecnológicas a serem trabalhadas em cada componente curricular e no estágio supervisionado foi definido a partir das competências delineadas visando o desenvolvimento de habilidades necessárias à formação do Técnico em Agroecologia.

A educação intercultural e as diretrizes operacionais da educação do campo são interfaces contempladas no fazer pedagógico. Considerando o entorno social e étnico do território Extremo Sul da Bahia onde é desenvolvido o curso, composto por populações indígenas, produtores rurais familiares, assentados e população urbana da sede dos municípios e demais vilas.

Reconhecendo as diferenças culturais existentes e valorizando-as enquanto potencial da diversidade, atendendo às demandas e aos arranjos produtivos locais, visando aspectos socioeconômico e ambiental, proporcionando a formação do cidadão crítico.

A tabela 3, demonstra como estão divididos os componentes curriculares e semestres do curso.

---

<sup>25</sup> O texto sobre o perfil profissional esperado foi recortado do PPC do curso.

Tabela 3: Divisão dos semestres e componentes curriculares:

Eixo: Recursos Naturais		CARGA HORÁRIA			
SEMESTRE	COMPONENTE CURRICULAR	Semanal	TE	TC	CH TOTAL
PRIMEIRO	Comunicação e Expressão	3	40	20	60
	História e Atualidade da Agricultura Familiar	3	40	20	60
	Introdução à Educação do Campo	4	60	20	80
	Introdução à Agroecologia e a Permacultura	3	40	20	60
	Economia Solidária	4	40	40	80
	Agroecologia e Permacultura I	4	60	20	80
	Metodologia do Trabalho Científico	1	20	0	20
SEGUNDO	Formação, manejo, conservação e ocupação do solo	4	60	20	80
	Zootecnia - Criação integrada de animais de pequeno e médio porte na Agricultura Familiar	4	60	20	80
	História e atualidades da Educação do Campo e dos Movimentos Sociais do Campo	4	40	40	80
	Ecologia da saúde integrada do solo e das plantas	4	60	20	80
	Políticas de Direitos Humanos, Ética e Desenvolvimento	4	60	20	80
	Metodologia do Trabalho Científico	1	20	0	20
	Legislação do trabalho e legislação ambiental	4	60	20	80
TERCEIRO	Políticas Públicas para a Agricultura Familiar	3	40	20	60
	Empreendedorismo e Autogestão na Agricultura Familiar	3	20	40	60
	Projeto de Vida, Plano de Carreira e Plano de Negócios na agricultura familiar	3	40	20	60
	Assistência Técnica para o Desenvolvimento	3	40	20	60
	Agroecologia e Permacultura II	3	40	20	60
	Metodologia do Trabalho Científico	2	40	0	40
	Formação Técnica Específica – FTE	22	880	400	1280
Estudos Orientados	10	620	0	200	
Estágio	7	0	140	140	
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	0	0	140	140	
Estágio ou TCC	0	0	140	140	
Estudos Orientados	10	1120	0	1120	
<b>CARGA HORARIA TOTAL</b>		<b>32</b>	<b>2000</b>	<b>540</b>	<b>2540</b>

Fonte: PPC do Curso Técnico em Agroecologia

Como relatado anteriormente, apesar da equipe que construíram na elaboração dos componentes curriculares, o Projeto Político do Curso discorda de algumas disciplinas e julgar necessário outras, mas também, a sequência em que está colocado as disciplinas ao longo do curso, também foi mantido.

Sendo orientado pelo Instituto Aliança, a realização de uma organização interna e informal com as alterações necessárias para atender as demandas trazidas pela equipe de educadores. No entanto, as mudanças de sequência das disciplinas não podem ser alteradas, pois as notas dos estudantes precisam ser lançadas por unidade, compondo a nota do semestre.

Após a 5ª turma de técnico em agroecologia, um avanço foi dado no que se refere à matriz, no período de 29 de novembro a 01 de dezembro de 2022, em Salvador/BA. Quando a SUPROT realizou o Encontro de Formação Permanente de Docentes da Educação Profissional e Tecnológica, este encontro reuniu mais de 400 educadores dos cursos profissionalizantes, que através Grupos de Trabalho (GT) direcionado por eixos tecnológicos, e por curso, realizando a escuta dos educadores.

O objeto desses GTs foi realizar a reelaboração de forma coletiva das matrizes curriculares e ementas curriculares, levando em consideração o olhar dos pares presentes, as diversidades territoriais da Bahia, as diretrizes e as normativas vigentes.

Esteve presente neste GT 23 educadores, que ministram aulas nas turmas de técnico em agroecologia nas mais diferentes modalidades de ensino (EPI \_Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, PROEJA \_Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROSUB\_Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio) de 21 escolas distintas.

É importante destacar que a divisão de carga horária e da grade curricular, não leva em consideração os cursos em alternância. Assim, é como se o estudante estivesse na escola frequentando todos os dias, pois as aulas seguem uma carga horária semanal, o que é um equívoco, já que a carga horária é adensada em duas semanas por mês e apenas uma percentagem das aulas destas disciplinas é destinado ao tempo da comunidade.

Embora pareça simples, ou apenas capricho, este fator faz toda diferença ao SGE (Sistema de Gestão Escolar), em uso até 2022, que atualmente é a SIGEDUC. Pois é a partir deste sistema de somatória de carga horária que justifica a contratação dos educadores. Desconsiderando outros tempos educativos fora da sala de aula, monitoria de tempo comunidade,

acompanhamento das unidades produtivas agroecológicas pedagógicas, dentre outros tempos necessário na pedagogia da alternância.

O Sistema (SGE) não estava preparado para a pedagogia da alternância, (...) o sistema nada mais é que o atendimento de matriz, que é lançada no sistema para ter o reconhecimento, após a aprovação do conselho estadual. O sistema ainda não está preparado, e não é só para a alternância, o SGR agora SIGEDUC tem que estar constantemente remodelando (Entrevistado A).

### 3.1.2 O vínculo com o Centro Territorial de Educação Profissional do Extremo Sul (CETEPES)

Como escola profissionalizante mais próxima do espaço indicado para realizar as turmas em alternância, o Estado indicou o Centro Territorial de Educação Profissional do Extremo Sul (CETEPES) localizado em Teixeira de Freitas/BA para implantar, dentre os cursos já existente no centro, a turma de Técnico em Agroecologia com a pedagogia da alternância na modalidade PROSUB.

Figura 4: Fachada do CETEPES:



Fonte: Dados da pesquisa

Em março de 2007, fui convidado para uma reunião em Salvador, onde o Superintendente da Educação Profissional e Tecnológica do Estado (SUPROT) Durval Libânio um entusiasta, conhecia a alternância e propôs o desafio para a escola, aumentando a oferta de curso, e atendendo os movimentos sociais através da pedagogia da alternância (...) dentro da secretaria de educação da Bahia ainda não tinha nenhum processo de sistematização como este dentro do estado, então o setor de regulação da SUPROT foi buscar, as leis, formas, planejando os aparatos legal para a implantação (Entrevista A).

A partir de então, em agosto de 2017, criou-se um Anexo do CETEPES no Assentamento Jaci Rocha, em Prado/BA, distante 45 Km de Teixeira de Freitas, as estruturas físicas dos espaços foram cedidas pela Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (EPAAEB), este formato durou de 2017 a 2020 e possibilitou a formação de 2 turmas de Curso Técnico em Agroecologia.

Foi realizado pelo Instituto Aliança 2 momentos de imersão, o primeiro foi no SERTA onde fomos a Pernambuco conhecer a experiência em alternância, a referência da matriz veio de lá. E a outra visita foi na Escola Família Agrícola de Jaboticaba - Quixabeira – BA, nesta os professores foram juntos, conhecer a proposta (Entrevistado A).

Com estudantes vindos de todo o território, a riqueza cultural e as experiências contidas em cada sujeito, fizeram as aulas serem muito interativas e de muita troca de conhecimento; as imagens a seguir trazem momentos vivenciados pelas turmas durante o curso.

Figura 5: 1º Turma-Raízes da Terra:



Fonte: Arquivo EPAAEB

Figura 6: 2º Turma-Carlos Lamarca>



**Fonte:** Arquivo EPAAEB

Minha vontade era de abrir mais turmas, trabalhei para abrir mais no Pau Brasil, Bela Manhã, Canta Galo (outras comunidades rurais) porque eu tive o apoio dos funcionários aqui na unidade escolar, só não da coordenação pedagógica, ela falou: \_para que você está inventando mais trabalho! (Entrevistado A).

**Tabela 4:** Turmas implantadas com vínculo no CETEPES:

Turma:	Ano de início	Nº de Municípios atendidos	Nº de comunidades atendidas	Nº de matrículas realizadas	Nº de estudantes formados
1º: Raízes da Terra	2017	8	13	28	21
2º: Carlos Lamarca	2018	7	15	26	18

**Fonte:** Dados da pesquisa

Embora a relação com o CETEPES tenha ocorrido de maneira cordial, onde a equipe gestora se manteve aberto ao diálogo com o setor de educação do MST e a equipe do setor pedagógico da EPAAEB, que sempre acompanharam a caminhada dos cursos. Ainda, o MST se preocupou em pautar ao Governo do Estado a construção de uma escola que pudesse atender os cursos em alternância já existentes, o ensino médio que funcionava no Assentamento Jaci Rocha em salas de aula precárias construídas pelos próprios assentados através de trabalho coletivo, além de possibilitar a incorporação de outras escolas anexo de assentamentos próximos; fortalecendo assim a identidade de escola do campo, já que os anexos estavam ligados a colégios urbanos.

Assim, em atendimento a pauta, foi erguido no Assentamento Jaci Rocha o Colégio Estadual do Campo Anderson França.

### 3.1.3 O Colégio Estadual do Campo Anderson França

Em 2020, com a inauguração do Colégio Estadual do Campo Anderson França (CECAF), o vínculo com o CETEPES deixou de existir, abriu-se espaço para “autonomia” na gestão, desenvolvimento nas pedagogias trabalhadas nas escolas do campo e maior acompanhamento das turmas em alternância.

Desde a inauguração do CECAF em 2020, o Colégio oferta a Pedagogia da Alternância para as turmas de ensino profissionalizantes, só para PROSUB. As turmas se desvincularam do CETEPES (Entrevistado B).

Figura 7: Fachada do CECAF:



**Fonte:** Arquivo CECAF

A 3ª Turma do Curso Técnico em Agroecologia iniciou-se em fevereiro de 2020, vinculado a esta nova e bem estruturada escola, que é composta por 6 salas de aulas, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências, 11 banheiros, 2 dormitórios com capacidade para 20 pessoas, 1 sala de direção, 1 sala de vice direção, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala dos professores, 1 biblioteca, 1 almoxarifado, 1 secretaria escolar, 1 auditório, 1 cantina, 1 quadra poliesportiva, e um estacionamento. Os ambientes são climatizados e amplos.

O Estado sabia que a escola a ser construída seria para atender os cursos em alternância, mas a escola não comporta, os alojamentos

só cabem 10 pessoas, o material de mobília comprado foi todo inferior, até o material de construção, com um ano de uso já foram feitos vários reparos, tudo estragado (portas, fechaduras, pintura tudo estragado), outro agravante é a água, não tem água na escola uma pejeja (Entrevistado B).

O Sistema de abastecimento oferecido pela CERB (Companhia de Engenharia Hídrica e de Saneamento da Bahia) não tem uma frequência diária e a água potável é levada da EPAAEB de carro em camburões diariamente.

*O CECAF poderia ser melhora com equipamentos que promovam o aprendizado dos alunos* (Entrevistado D).

Trazendo reflexões para o coletivo que acompanha o curso técnico que seria prudente manter os estudantes em alternância na EPAAEB, onde o ambiente é propício à pedagogia e à temática do curso, garantindo ainda a autonomia pedagógica.

O CECAF se localiza a uma distância de 1,5 km da EPAAEB, por se assumir como uma escola do campo e com pedagogias defendidas pelo movimento sem-terra. Além disso, o diálogo entre as instituições é permanente, o que facilita as tomadas de decisão e acompanhamento do curso.

Apesar de a estrutura física ser ampla, o colégio não tem área para auxiliar as aulas práticas dos estudantes em curso técnico, os alojamentos não comportam as turmas, além de manter uma rotina de horários adaptados para os estudantes do ensino fundamental 1 e 2 nos horários matutino e vespertino, sendo o ensino médio à noite.

*Praticamente não vamos no CECAF, só para buscar algum documento, participar de alguma atividade, nunca precisamos usar lá (CECAF), aqui (EPAAEB) tem praticamente tudo que precisamos no curso* (Entrevistado E).

O CECAF cumpre com o objetivo de atender o ensino médio, à noite. Durante o dia, no mesmo espaço, funciona a Escola Municipal Anderson França (EMAF), através de um contrato de uso com a prefeitura municipal do Prado, atendendo o ensino fundamental 1 e 2, com aproximadamente 400 educandos.

Deste modo, o espaço acolhe estudantes que moram nos assentamentos Jaci Rocha e Antônio Araújo, nos acampamentos Egídio Brunetto e Fábio Santos, fazendas circunvizinhas: Fazenda Nagayama, Fazenda Márcio Costa, Fazenda Boa união, Comunidade Barro Vermelho,

Distrito de Limeira, além de atender aos beradeiros<sup>26</sup> da BR 101 do Km 820 ao Km 850, disponibilizando desde a Educação Infantil ao ensino médio e ainda o profissionalizante.

A figura 08, a seguir, mostra a dimensão e a estruturação da escola.

Figura 8: Estrutura física do CECAF:



**Fonte:** Arquivo CECAF

No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP), encontra-se em processo de elaboração. Vem sendo construído por várias mãos, através de uma escrita coletiva, em um processo de formação continuada, como as equipes que trabalham no CECAF e na Escola Municipal Anderson França (EMAF).

A turma de 2020, assim como as demais, teve muita representatividade de todo território do extremo sul, assentamentos e acampamentos indígenas de diversas aldeias, além da reserva extrativista (RESEX) e de comunidades tradicionais.

Esta 3<sup>o</sup> turma (sendo a 1<sup>o</sup> com vínculo no CECAF), logo após a abertura da turma, ainda no primeiro tempo escola (TE), ocorreu a pandemia da COVID-19, então, com a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS) de isolamento total, a turma ficou desmobilizada, embora com momentos de seminários e de cursos complementar virtual, em seguida do início oficial das

---

<sup>26</sup> O termo "beradeiros" é dado a moradores em sua maioria agricultores que ocupam de forma irregularmente as faixas de terras públicas geridas pelo Departamento Nacional Infraestrutura e Transporte (DNIT) que se localiza ente a pista da BR 101 e as cercas das fazendas.

aulas remotas, que não atendia grande maioria dos estudantes, seja por dificuldade de acesso à tecnologia digital ou mesmo à internet, seja pela rotina na comunidade que impedia de se dedicar aos estudos de maneira comprometida.

Após, quase, 18 meses de isolamento, com abertura da opção por aulas híbridas, a turma retornou à escola com a metodologia da pedagogia da alternância. Os índices de desistência do curso foram grandes, chegando a 82% o de evasão escolar, trazendo a reflexão de que este modelo de aulas a distância não atende a educação do campo.

Este sistema escolar ainda permeável às diferenças de origem social, endereço, sexo e a cor/ raça dos(as) estudantes acabam sendo excludentes e provocando um anonimato dos alunos. Esta falta de participação estudantil no educandário e agora nas salas de aula virtual acabam enfraquecendo a participação cívica e social, fazendo com que falte a criticidade e proatividade frente a vida comunitária (Botelho e Gama, 2022, p. 13).

A figura 09, a seguir, rememora a imagem da abertura do curso.

Figura 9: Abertura da turma 03:



Fonte: Arquivo EPAAEB

Embora, ainda, com restrições da pandemia, a turma 04 já iniciou, em 2022, com a rotina da pedagogia em alternância e a representatividade dos povos do território continuou sendo o diferencial no curso.

Não sabia que existia esta pedagogia da alternância, no acampamento me chamaram para voltar a estudar, o que vem me

deixando feliz, e chamando a atenção é que se fosse diariamente, longe assim, em outra cidade... eu não teria condições de estudar. O falo da escola aí (EPAAEB) ser diferente, a interação com professores, todos da escola, alunos, em escolas "normais" não existe este vínculo de amizade, autonomia, disposição...acesso a computador, livros do acervo da EPAAEB. Existe uma preocupação com a aprendizagem nosso, um cuidado, carinho, um acolhimento (Entrevistado E).

Após a pandemia é notado, pelo coletivo de educadores, que as deficiências na escolarização da turma são ainda maiores que as anteriores, deixando lacunas que teriam de ser preenchidas ainda na educação básica. Outras questões que se agravaram, a partir desta turma, foram os problemas de saúde psicológica, em especial as crises de ansiedade, e de depressão, aliado a isso, está a falta de perspectiva, que os impede de projetar e lutar por dias melhores.

Há, no Brasil, uma naturalização do fracasso escolar, fazendo com que a sociedade aceite que um perfil específico de estudante passe pela escola sem aprender, (...). Essa situação já existia em 2019 e se agravou com a pandemia. Essa cultura do fracasso escolar acaba por excluir sempre os mesmos estudantes que já sofrem outras violações de direitos dentro e fora da escola" (UNICEF, 2021).

Embora com tantas fragilidades, que impossibilita a juventude atual, a turma segue cursando firme, respondendo aos desafios colocados pelo tempo que vivemos, buscando forças para sonhar.

A figura 10, logo abaixo, representa o cotidiano da turma, durante o seminário de devolutiva do plano de estudo, realizado anteriormente no tempo comunidade.

Figura 10: Devolutiva do TC. Turma 04:



**Fonte:** Arquivo EPAAEB

No 2º semestre de 2022 foi iniciado a 5ª turma de técnicos com a pedagogia da alternância. As principais características dos estudantes foram a expressiva procura por matrículas dos indígenas e pessoas de outras comunidades rurais e até mesmo da cidade e externas aos assentamentos e acampamentos.

A figura 11, abaixo, traz o momento de abertura da turma.

Figura 11: Abertura da turma 05:



**Fonte:** Arquivo EPAAEB

Porém, assim como a turma anterior (4º) esta turma enfrenta os mesmos desafios na precarização da escolarização, fragilidades psicológicas e ausência de perspectiva no futuro. No entanto, o mais gritante é a necessidade de deixar os estudos para se manterem, e manter suas famílias, buscando trabalhos precarizados.

O maior desafio encontrado ao se fazer a Pedagogia da Alternância, com estudantes de turmas PROSUB é conciliar trabalho e alternância, pois os

estudantes já possuem maior idade. *Para mediar o trabalho e o estudo é difícil. Pois sem um auxílio (bolsa) é muito complicado ficar um tempo sem trabalho, só estudando* (ENTREVISTADO D).

Estes dados não são exclusivos para os estudantes da pedagogia da alternância, pois a classe mais vulnerável sofre cotidianamente com a necessidade de deixar a escola.

A necessidade de trabalhar é o principal motivo apontado por jovens de 14 a 29 anos para abandonar os estudos, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Aproximadamente quatro em cada dez jovens que não concluíram o ensino médio precisaram deixar as salas de aulas para trabalhar[...] os maiores percentuais de abandono das escolas se deram a partir dos 16 anos de idade[...] (Agência Brasil, 2020).

Percebemos que existe omissão por parte do poder público em não discutir sobre as causas e as possíveis saídas para minimizar as problemáticas causadas pela evasão escolar. A mesma pesquisa apontou que *a maior parte dos que deixaram a escola nesta faixa etária são homens, o equivalente a 58,3%, quando se soma a questão racial os pretos ou pardos equivalem a 71,7% dos que abandonaram a escola* (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

*Está difícil para o alunado deixar suas casas, famílias e emprego por 15 dias, estamos tendo dificuldade de encontrar estudantes para realizar as matrículas* (Entrevistado B).

Para mim a maior dificuldade é ficar aí (escola) 15 dias e não ter recurso para ajudar a manter minha família, hoje tenho suporte do meu esposo que está trabalhando, mais se fosse mais de 18 meses eu não iria conseguir conciliar, família e alternância (Entrevistado B).

Apesar da EPAAEB ter uma ciranda que é um lugar de acolhimento para as crianças filhos e filhas dos trabalhadores e estudantes, este espaço só atende crianças fora de idade escolar ou que consiga conciliar a ciranda e a escola. Assim os estudantes (principalmente mulheres) trazem os filhos consigo para o curso.

A tabela 5 a seguir demonstra com mais detalhes informações sobre as turmas 3º, 4º e 5º, que mantem o vínculo com o CECAF.

Tabela 5: Turmas implantadas com vínculo no CECAF:

Turma:	Ano de início	Nº de Municípios atendidos	Nº de comunidades atendidas	Nº de matrículas realizadas.	Nº de estudantes formados.
3º: Resistencia	2020	4	5	33	06
4º: Ana Primavesi (Em curso)	2022.1	6	8	27	Em curso 12
5º: Agrofloresta (Em curso)	2022.2	_____	_____	22	Em curso 07

**Fonte:** Dados da pesquisa

### 3.1.4 A EPAAEB e o processo metodológico desenvolvido com as turmas em alternância

Ao iniciar a experiência com a pedagogia da alternância em 2017, o coletivo do MST já visualizava a EPAAEB como espaço capaz para realização do curso técnico em agroecologia, sendo um curso estratégico para a consolidação de assentamentos agroecológicos, mas também, para um território pautado nos valores da sustentabilidade.

Assim, o MST colocou-se à disposição o espaço físico da EPAAEB para a parceria estabelecida com o CETEPES, onde funcionou como anexo até o ano de 2020. Com a inauguração do CECAF em 2020, o coletivo do MST e EPAAEB decidiu por manter o curso técnico com a pedagogia da alternância nas estruturas físicas da EPAAEB, distante 1,5 km do CECAF.

A pedagogia da alternância possibilita um vínculo concreto da Escola Popular com as comunidades de origem dos estudantes, com isso é possível a Escola compreender melhor o território de atuação e possibilitar a formação dos estudantes vinculadas a suas realidades. Possibilita também construir uma visão crítica dos estudantes sobre o meio em que vivem, identificando as contradições e possibilidades de transformação (Entrevistado C).

O curso Técnico em Agroecologia prevê em seu projeto<sup>27</sup> formativo a inserção dos estudantes da turma no Colégio Estadual do Campo Anderson França, através da participação em atividades educativas desenvolvidas em seu território pedagógico localizado na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto e nas comunidades em que vivem, através do método da pedagogia da alternância.

<sup>27</sup> Parágrafo retirado do PPC do curso técnico em agroecologia.

A relação da EPAAEB e o CECAF é de parceria, aonde cada uma tem suas atribuições, o CECAF garante a certificação dos estudantes. Entendo que a EPAAEB tem autonomia pedagógica na construção dos cursos técnicos, há limites a meu ver na parte do Estado através da direção do CECAF e NTE em não compreender a alternância do curso e da necessidade da escola, por ser em regime de internato ter demandas que ultrapassam a sala de aula, nas dimensões do trabalho docente e também na manutenção das unidades produtivas da escola (Entrevistado C).

A intenção é de manter a autonomia pedagógica, a metodológica, a conexão, o diálogo e a vivência e o estudo permanente com a agroecologia, a partir das unidades produtivas agroecológicas pedagógicas que somam uma área total de 12,5 há; que vem sendo manejada com os princípios da agroecologia ao longo de quase 10 anos.

Assim, as figuras 12 e 13 mostram o impacto na paisagem do antes e depois destes manejos.

Figura 12: Fazenda Colatina ano de 2010:



**Fonte:** arquivo EPAAEB

A imagem, acima, mostra a entrada na antiga Fazenda Colatina no ano de 2010. Logo após a ocupação do MST, quando as estruturas estavam abandonadas e as extensas áreas de pastagem degradada predominava na paisagem.

Figura 13: Vista das unidades produtivas:



**Fonte:** arquivo EPAAEB

Após 10 anos de manejo agroecológico, as unidades pedagógicas de produção agroecológica da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto vem sendo referência em diversos arranjos produtivos.

Ao todo são 12 hectares sendo manejada com sistemas agroflorestal com diferentes culturas: café, pimenta, cacau, horta, dentre outros; como pastoreio racional Voisin e criação de galinhas com manejo caipira. As estruturas agrícolas da escola contam ainda com galpão de máquinas, de implementos e usina de bioinsumos e de rações.

As estruturas físicas da EPAAEB conseguem atender um público com 100 pessoas por dia, com 2 salas de aula, sala de reunião, alojamento para 45 pessoas, refeitório, uma sala de computação, além de secretaria e sala administrativa.

Em junho de 2023 será inaugurado o novo espaço pedagógico, que abrigará 95 estudantes alojadas, 4 salas de aula, refeitório para 250 pessoas. Além disso, pretende-se, nesta nova estrutura, estender a oferta de cursos para os povos do território. Na direita da figura 11 pode ser avistado parte desta construção.

No fim da mesma figura avista-se os lotes dos assentados do Assentamento Jaci Rocha, onde cotidianamente estes recebem turmas de estudantes para aprofundar os conhecimentos, ainda na mesma direção é avistado a CECAF, distante da escola 1,5 Km.

As estruturas e unidades produtivas da EPAAEB, apesar da falta de recursos para mantê-las, (...) o espaço físico está cumprido com sua função. As unidades produtivas estão sendo essenciais para o aprendizado em agroecologia, é muito informativa, muito acúmulo na prática da agroecologia (Entrevistado D).

Mais do que um espaço físico, a EPAAEB construiu em seus 10 anos de caminhada, inspirado nas várias experiências de formação no MST, um espaço de aprendizagem e troca constante de conhecimento. Pautando-se nos conceitos da educação popular, educação do campo e pedagogia do MST.

Trazendo em sua matriz formativa o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história. Ainda como matriz formativa, pauta-se na pedagogia da terra, da pedagogia da alternância, e na pesquisa como base na produção do conhecimento, também na matriz formativa da práxis.

A EPAAEB objetiva, neste processo, contribuir para a formação técnica, a organizativa e a política com base agroecológica de camponeses pesquisadores e de outros sujeitos sociais comprometidos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, fortalecendo as organizações populares e os povos da mata atlântica<sup>28</sup>.

Assim este espaço, cumpre com seus objetivos de formação para os sujeitos do campo, se colocando à disposição para a efetivação das turmas do curso técnico em agroecologia na pedagogia da alternância desde 2017.

O maior desafio para a EPAAEB realizar a pedagogia da alternância foi trazido em umas das entrevistas, conforme escrito a seguir.

---

<sup>28</sup> Objetivos retirado do PPP da EPAAEB.

O maior desafio é a periodicidade da alternância na escola (EPAEAB) é considerada curta entre os períodos de TC e TE, trazendo desafios para a organização dos estudantes e também para o funcionamento da escola, visto que no período de TE dos estudantes a EPAEAB se limita na realização de outras atividades devido o espaço físico ser limitado. A escola também enfrenta dificuldade em realizar o acompanhamento direto nos tempos comunidades (TC) dos estudantes pelo fato de não ter educadores suficiente (Entrevistado C).

*A pedagogia da alternância implantada na escola é essencial para o aluno, porque tem-se um período maior de auto-organização, reflexão, aplicação dos métodos e o trabalho pessoal fora da escola que é o tempo na comunidade (Entrevistado D).*

Na dinâmica pedagógica o curso técnico em agroecologia na alternância, assim como tantos outros cursos já realizado na EPAEAB, é levado em consideração das variadas matrizes de formação, já citadas anteriormente. Deste modo, o curso inclui todos os sujeitos nos processos de gestão, trabalho, estudo e convivência da coletividade, a reflexão sobre sua intencionalidade pedagógica e a relação com práticas formativas desenvolvidas em todos os tempos e espaços.

O aprendizado em conjunto, o estudo e trabalho, melhora significativamente as práticas. Tem-se uma visão mais ampla, do modo que praticamos o trabalho no cotidiano, aplicando estes princípios e práticas quanto tiver atuando (Entrevistado D).

Durante o período de tempo escola na EPAEAB os estudantes vivenciam diversos tempos educativos na sua rotina enquanto estudantes, sendo estes:

- Tempo Leitura: Destinado ao estudo dos componentes curriculares ou outros estudos necessários ao processo formativo, conforme orientação da coordenação do curso e dos educadores. Sendo exercitado sempre nos horários da manhã 6h 15min. e discutido em grupo, socializando as reflexões quando solicitado pela coordenação do curso.
- Tempo Formatura: Tempo diário, de no máximo 20 minutos, destinado à motivação das atividades do dia, conferência das presenças por núcleo de base (NB), informes gerais, apresentação do registro diário elaborado sobre o dia anterior e cultivo da mística da classe trabalhadora. A

mística é realizada diariamente exceto os dias de auto-organização, sendo planejada pelo NB que estiverem na coordenação do dia.

- Tempo Aula: Tempo diário, com média de 8 horas, destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto pedagógico do curso, conforme cronograma das aulas e incluindo momento de intervalo, a combinar.
- Tempo Trabalho: Definido em vista da realização das atividades e serviços necessários ao bem-estar da coletividade, conforme organização das tarefas socialmente útil.
- Tempo Cultura: Destinado ao cultivo e à reflexão sobre expressões culturais diversas de acordo com a programação da equipe de cultura, com a presença de todos os educandos.
- Tempo Reflexão Escrita: Tempo destinado ao registro, em caderno pessoal e específico das vivências e das reflexões sobre o dia a dia e o processo pedagógico do curso, conforme organização pessoal. Recolhidos quando solicitado pela coordenação.
- Tempo Núcleo de Base: Tempo destinado ao processo organizativo da coletividade, envolvendo tarefas de gestão da turma e do curso.
- Tempo Bem Estar: Previsto para estimular a descontração da turma através de atividades esportivas, jogos educativos, etc. Sempre no fim da tarde.
- Tempo Trabalho Produtivo: Destinado a atividades desenvolvidas nas unidades produtivas de campo da Escola Popular, planejado pelo setor produtivo da turma e da Escola Popular.

O processo de organização dos estudantes no curso, segue a proposta de organização dos assentamentos do MST, sendo subdivididos em Núcleo de Base (NBs) com 08 a 10 estudantes por núcleo. Assim, estes escolhem 2 pessoas para coordenar o Núcleo (decisão levando em consideração a questão de gênero), bem como um nome para o NB (simbologia para o núcleo).

Todos estes tempos são necessários, para manter nossa organização (...) é pesado a carga horária, densa, não temos tempo, não cansa o tempo trabalho de limpar a sala, quarto, o problema é que não conseguimos ter tempo para revisar materiais. Muita informação de conteúdo nestes dias de aula (Entrevistada E).

Dentro desta esfera organizativa é definida as funções para cada membro e coletivo. Sendo:

- As funções do NB são: Responder perante a coletividade da turma sobre a postura de seus membros; Compôr a base orgânica da coletividade (estudo, tarefas políticas, debate, elaboração de propostas, avaliação e encaminhamentos); Garantir a unidade, disciplina e participação no coletivo: elaborar propostas, realizar as tarefas delegadas pelo NB, ter disponibilidade para a vivência na coletividade, respeitar às decisões das instancias; Ser responsável pela formação político-ideológica de seus membros.
- As funções dos Coordenação Geral do Curso: Garantir uma leitura semanal dos processos vivenciado pela turma, fazendo avaliação geral: do método pedagógico, da realização dos trabalhos de sobrevivência, da gestão e da convivência das turmas; garantir o fluxo de informações entre as instâncias da turma; preparar as reuniões, filtrando os pontos em comum.

A composição das equipes de trabalho é essencial para o bom funcionamento da turma, essencial no desenvolvimento da vivência coletiva. São elas: Secretaria/ memória, Saúde (Bem estar), Cultura e comunicação, produção e infraestrutura, equipe de cozinha e de finança:

- Equipe de Cultura e Comunicação: Tem como tarefas promover a animação da coletividade; promover momentos místicos da turma trazendo presente as expressões culturais diversas e a valorização da cultura dos sujeitos envolvidos no processo; realizar um plano com as atividades culturais previstas para a etapa do curso; selecionar e organizar notícias para o tempo formatura, murais e outros tempos e espaços educativos, organizar arquivos com os conteúdos digitais passado pelos professores e repassar para os demais educandos quando necessário, ser responsável pelo uso dos instrumentos musicais e eletrônicos usados pela turma.

- Equipe de Memória/secretaria: tem como tarefa organizar e sistematizar os registros fotográficos e escritos dos seus respectivos NBs, garantindo a sistematização da memória da etapa e do curso como um todo, através de textos quinzenais, incluindo o registro dos seminários, atos políticos e todas as atividades extras da turma; fazer o registro e a leitura dos acontecimentos diários no tempo formatura do dia seguinte; garantir o registro audiovisual de todos os tempos educativos, com qualidade, envolvendo maior número possível de educandos; garantir atualizado o contato telefônico e e-mails dos educandos; fazer seleção das fotos coletivas e repassar para a turma.
- Saúde/ Bem Estar: é responsável por zelar do bem estar da turma, organizando os momentos esportivos e de descontração. Este setor também contribuirá com encaminhamentos junto a CPP dos agravos na saúde dos participantes quando necessário. Em caso de auxílio médico estes deverão tomar as decisões cabíveis, após aplicação das medidas de primeiros socorros. Um kit básico com material fica sobre responsabilidade deste setor.
- Equipe de Cozinha: Tem a função de auxiliar as cozinheiras quando necessário, orientar a necessidade de alimentos saudáveis, garantir que o espaço da cozinha se mantenha limpo e organizado durante o horário em que as cozinheiras não estiverem presentes, conscientizar para que não haja desperdício ou mau uso dos alimentos.
- Setor de Produção e infraestrutura: Tem o desafio de planejar e orientar junto ao setor de produção da Escola Popular os trabalhos e possíveis pesquisas a serem desenvolvidas nas unidades produtivas implantadas da Escola Popular.
- Equipe de finança: É uma equipe fixa, a fim de acumular em um planejamento de campanha de arrecadação financeira. É tarefa desta, organizar e coordenar as estratégias e ações de levantamento de recursos para o ato de formatura.

- 

A pedagogia implantada na EPAAEB tem um acolhimento muito grande, independentemente de sua cor, etnia ou sexualidade. A equipe é treinada para fazer uma avaliação completa sobre o estado clínico, físico e psicológico do aluno, conduzindo para um contexto

organizativo de coletividade, que os incluem. O que fortalece o desenvolvimento social entre os alunos e professores. Ainda assim, uns dos maiores desafios principais da escola, é de ter meios que consigam manter todos os alunos até o final do curso (Entrevistado D).

#### **IV CAPÍTULO**

##### **OS INDICATIVOS DE LIMITES E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA IMPLANTADA PELO ESTADO**

O objetivo deste capítulo é expor indicativos dos limites e das possibilidades da pedagogia da alternância vinculado ao Estado, tendo sempre na mira a experiência no município de Prado-BA. Será levado, aqui, diferentes

aspectos, desde a gestão, o acompanhamento pedagógico e ferramentas exploradas na pedagogia dentre outros pontos relevantes a pesquisa.

O nascimento da 1ª experiência de curso técnico com a pedagogia da alternância, em outubro de 2017, possibilitou inúmeros momentos de reflexões e de aprendizados do coletivo de educação do MST e educadores da EPAAEB que acompanhavam de forma direta e indiretamente o desenvolvimento do método, sendo assim, algumas destas reflexões são trazidas adiante.

*As limitações não foram dadas pelo Estado de governança, foi pelo Estado burocrata, que não avança na medida da necessidade. Tem coisas que é para agora, não para amanhã (Entrevistado A).*

Diante desta frase de uma das entrevistas, listamos a seguir várias limitações que impede o avanço da pedagogia dentro da esfera governamental:

- Os educadores selecionados para ministrar as disciplinas, passaram por seleção pública específica para o curso em alternância, e contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Sendo que para a 1ª turma foram selecionados 3 educadores, onde se revezavam para garantir as atividades educativas em todos os espaços e tempo durante o período permaneciam na escola (TE), e monitoramento durante o tempo na comunidade (TC). No entanto, o Sistema de Gestão Escolar (SGE) não foi planejado e adaptado para as turmas em alternância, desconsiderando os outros tempos e espaços educativos para além da sala de aula. Fator que impediu a permanência dos 03 educadores, ficando apenas 1 docente responsável por conduzir a coordenação do curso (dentro do anexo) e diálogo com o Estado, ministrar todas as disciplinas do módulo, acompanhar os outros tempos educativos fora da sala de aula e, ainda, monitorar o tempo comunidade.

O desafio maior foi o profissional, o professor, por que o número estava sempre desfalcado, e eles sempre trabalham mais que os outros, lembra? não tinha professor. Os outros tempos educativos não foi compreendido pelo estado como algo que precisa de condição para ser acompanhado. No meu ver teria que ter 2 quadros um na sala de aula, outro no campo. (...) com deslocamento para

acompanhar o Tempo Comunidade visitando cada estudante, com monitoramento como em um estágio prático (Entrevistado A).

- A alimentação “merenda” escolar destinada a turma é equivalente a R\$ 5,50 por aluno ao dia, o que torna insuficiente para garantir as 5 refeições necessárias ao dia. Embora a nutricionista vinculada ao Estado acompanhasse o processo e garantir tecnicamente a quantidade de calorias para a ingestão diária, a alimentação comprada fugia do hábito cultural alimentar do camponês e dos valores de alimentação saudável discutidos no curso, além de ser muito regrada em quantidade.
- A ausência de transporte escolar, para garantir o acesso a escola, foi sempre uma das principais causa de desistência no curso. Os estudantes de comunidades rurais de todo o território extremo sul, sempre sofreram com a dificuldade de transporte, em repetidos casos educandos se localizam a mais de 280 km da escola, o que onera os cursos com passagens. Embora o Estado tenha conhecimento do caso, alega que é de responsabilidade dos municípios, por sua vez, o município nega a prestação do serviço, justificando a distância e a pequena quantidade de educandos que não compensa ao município se responsabilizar.
- Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consta que na LEI Nº 9.394/96 (com acréscimo da Lei nº 10.709/2003), Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de: VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003). Assim, fica notado a ausência do zelo do estado ao deixar de cumprir com o estabelecido em lei para o atendimento das turmas do curso em Pedagogia da Alternância.

Uma das minhas dificuldades para fazer a pedagogia da alternância é os gastamos com transporte e o acesso é difícil, porque fica caro, não tem ônibus de linha, as lotações (transporte clandestino) para chegar na EPAAEB é um sufoco, cobram caro, ônibus não para na EPAAEB (Entrevistada E).

- A ausência de material de subsídio básico para as aulas, por ser um curso técnico em agroecologia, os estudantes necessitam de ter contato com obras de autores que tratem os temas, com uma biblioteca básica, assim como o acesso a computadores e a internet para realizar estudo e construir trabalhos com maior qualidade, porém as turmas não tiveram acesso a estas ferramentas de estudo.

É muito ruim não ter livros no curso, fazemos cópias dos trechos dos livros dos professores, mais ficamos sem saber o início e o fim, o contexto do livro, não conseguimos aprofundar. Aprendemos fragmentado (Entrevistada E).

No que se refere à gestão escolar, percebemos que existe barreiras que impede a fluidez dos processos administrativos, que inviabiliza o acesso de inúmeras aquisições essenciais para a alternância.

Não temos autonomia de realizar nada sem o suporte da SUPROT. 1ª alimentação: temos autorizado a compra de alimentação para apenas 3 refeições (café, almoço e janta) mais o certo seria no mínimo 5 refeições, e esta merenda ainda é comprado com o dinheiro do regular. A SUPROT dá um subsídio quando estamos com a “corda no pescoço” no ano de 2022 a SUPROT disponibilizou apenas R\$ 8.000,00.

2º material de aula prática, EPI, foi comprado só na primeira turma, o processo é “amarrado”, mando solicitação através de ofício, eles devolvem, para tudo que solicita é necessário plano de ação, além das licitações, muita burocracia. A relação tem que ser direta com Salvador. Pois não tem uma coordenação da SUPROT no território no NTE (Entrevistado B).

É notável que a ausência de representações da SUPROT dentro do NTE o que dificulta os processos administrativo do gestor escolar. Aliado ainda a gestão, as solicitações e as demandas vindas da SUPROT sempre é solicitado com curto prazo de tempo.

*O trabalho de gestão é difícil porque a SUPROT sempre solicita com prazo curto (Entrevistado B).*

Nota-se uma morosidade nos processos encaminhados pela escola. O reconhecimento do curso técnico ao SISTEC (sistema nacional de informações da educação profissional e tecnológica) da turma de 2020 ainda não saiu. Já estamos na 3º turma e a primeira ainda não pode ser certificada (Entrevistado B).

É necessário dizer que o Estado, em todo este tempo da experiência, em momento algum disponibilizou o auxílio de uma coordenação pedagógica vinculado à rede de ensino (exceto a contratação do Instituto Aliança nos dois primeiros anos de efetivação do método).

Durante o período do curso no CETEPES Anexo Prado, nunca tivemos apoio de uma coordenação pedagógica, todas as vezes que eu fui no anexo, sempre convidei a coordenação pedagógica do CETEPES, ela só foi no lançamento a primeira turma, percebo que existiu naquele momento uma resistência a mais trabalho. Competência ela tem (Entrevistado A).

A justificativa da direção do CECAF é que a coordenadora pedagógica disponibilizada pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE) tem competência para acompanhada apenas a educação básica, sendo de responsabilidade da SUPROT a contratação de outro profissional para os cursos profissionalizantes.

O estado se equivoca quando não problematiza a condução da pedagogia da alternância, não é educação alternada “hora tem, hora não tem”, é uma pedagogia, tem princípios, intencionalidades, precisa ser levado a sério (Entrevistado C).

A fim de minimizar o prejuízo do ponto de vista pedagógico, a EPAAEB, a partir de sua equipe que compõe o setor pedagógico da escola, faz acompanhamento periódico através de reuniões mensais para contribuir no desenvolvimento do método. Assim, dentre as entrevistas foi escutado esta coordenação pedagógica afim de trazer o olhar sobre o processo.

O curso vai bem, porque o MST e EPAAEB conhece a proposta pedagógica, e conduz o processo, ajudaram na formulação. Mas se fosse depender na escola aqui (CECAF), não teria o curso, eles (Secretaria de Educação) não dão profissionais para exercer a função, mais cobra. Eu como gestora não tenho conhecimento pedagógico, o curso existe por que o MST e EPAAEB está dentro (...) No ano passado começou realizar algumas formações, levar nós para formações. Não tenho preparo, não tem coordenador pedagógico, eu não domino esta área (Entrevistado B).

Levando em consideração os instrumentos como mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, a saber: plano de estudo, caderno de acompanhamento, colocação em comum, projeto profissional do jovem, caderno da realidade, visitas e viagens de estudo, estágios, atividade de

retorno, visitas às famílias, tutoria, avaliação coletiva, dentre outros referenciados pelos Centros Familiares de Formação por Alternância – Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), faz-se necessário avaliar as similaridades com os instrumentos pedagógicos vivenciado no fazer alternância do Estado.

O movimento pedagógico alternado está organizado em instrumentos pedagógicos que se apresentam como uma estrutura de trabalho capaz de possibilitar a formação integral dos jovens no movimento da alternância, articulando os tempos e espaços distintos, registrando as trilhas e caminhos da alternância, como também orientando os formadores e co-formadores. É através dos instrumentos pedagógicos que é possível perceber que a Pedagogia da Alternância fundamenta-se na cooperação e na partilha do poder educativo, já que “a alternância diversifica e multiplica os co-formadores: pais, responsáveis, mestres de estágios e tutores, monitores e outros intervenientes, mas também os alternantes do grupo” (Gimonet, 2007, p. 31).

São instrumentos de mediações Pedagógicas e Didáticas na Pedagogia da Alternância no Movimento CEFFA:

**Plano de Formação** é a organização do conjunto de componentes de dispositivo pedagógico;

**Plano de Estudo** a partir de uma temática, realiza-se um roteiro de questões que se transforma em uma pesquisa participativa com a família e com a comunidade, conversação, diálogo;

**Colocação Comum** é a metodologia de apresentação oral do Plano de Estudos, que a partir das colocações da turma, transformam-se em questões a serem aprofundadas em aula;

**Caderno da Realidade** é um registro da vida do aluno;

**Caderno de Acompanhamento** é o elo de ligação família e escola;

**Visitas às famílias** é a interação e conhecimento da realidade do aluno e do estreitamento da relação escola família;

**Visitas e viagens de estudos**, se configura enquanto um confronto e comparação de experiências;

**Estágios** momento de vivência profissional em áreas previamente definidas;

**Tutoria** realizada através do acompanhamento contínuo da aprendizagem em alternância do/da estudante por um/uma monitor/monitora;

**Projeto Profissional do Jovem - PPJ** é desenvolvimento do projeto profissional vinculado a propriedade familiar ou comunidade; e

**Avaliação geral coletiva** de todo o processo formativo.

Ancorados nestas ferramentas pedagógicas serão expostos, abaixo, o uso, as adaptações, as supressões, e as similaridades destas ferramentas e métodos trabalhados pela pedagogia da alternância vinculado ao Estado no município de Prado.

**Plano de Estudo:** Ao longo das 5 turmas da pedagogia da alternância, o uso desta ferramenta passou por várias fases. Na 1ª turma, quando o estado disponibilizou 03 educadores, foi realizado um plano de estudo durante os 18 meses de formação da turma.

Após a reflexão dos educadores, foi avaliada a necessidade de um plano de estudo por semestre. Tendo no I semestre o eixo: 1 – Território e trabalho onde se problematizava questões como gênero, exploração do camponês, organicidade, unidade familiar, território e territorialidade. O II semestre, eixo 2 – Energia e agroecossistemas, onde pretende problematizar os diferentes fluxos dentro da propriedade, o manejo e os arranjos produtivos. No III semestre o eixo 3 – Extensão rural e administração rural, busca-se questionar sobre a administração geral, as políticas e a extensão rural.

Na 2ª turma o Estado retirou 2 dos 3 os educadores do curso, o que fragilizou o uso desta ferramenta, foi necessário a contribuição de educadores voluntários (que não tinham apropriação do método) para contribuir na formação dos educandos, pois para manter o curso funcionando.

Já na turma 3ª, ainda com professores voluntários, realizou-se o plano de estudo no eixo de território e de trabalho (I semestre), porém com o advindo da pandemia da COVID-19, as devolutivas e as colocações em comum ocorreram de forma virtual, comprometendo o método. Após este período, as aulas passaram a ser totalmente remota.

Além disso, a desistência massiva da turma 03 trouxe reflexão para a possibilidade de abrir mais uma turma simultânea. Assim, a 4ª turma foi aberta e com a possibilidade de retorno as aulas presenciais. Então, com 2 turmas

consecutivas o Estado se viu obrigado a contratar mais um educador, estes fatores possibilitaram a retomada do método de plano de estudo, sendo trabalhado de forma semestral com as turmas desde janeiro de 2021.

Analisando mais especificadamente os instrumentos Planos de Estudos e Colocação em Comum (...), possibilitam a percepção do transcorrer da aprendizagem na Pedagogia da Alternância, é possível perceber que eles instigam o e a estudante a assumir-se como “ator socioprofissional” (Gimonet, 2007, p. 87).

**A Colocação Comum**, como o plano de estudo, seguiu o mesmo percurso. A metodologia tem servido como um elo entre os educadores, pois a partir da apresentação oral do plano de estudos, são sistematizados os pontos de aprofundamento, transformando-se em questões a serem aprofundadas em momentos formativos, possibilitando a interdisciplinaridade;

**Caderno da Realidade**, esta ferramenta vem sendo inspiração para os educadores, que adaptaram a proposta para atender a realidade das turmas no tempo escola. Todos os dias das 17:00 às 17:20 o tempo é destinado a reflexões pessoais sobre as percepções vivenciadas no dia. Em uma página, o estudante realiza a escrita no chamado caderno de reflexão.

Esta ferramenta tem ajudado os educadores a compreenderem não apenas a visão crítica dos estudantes sobre os conteúdos, mas servindo como termômetro da saúde psicológica; já que os docentes realizam o monitoramento de vários casos nos cursos.

Para além deste fato, o caderno é uma ferramenta didática importante para auxiliar na escrita e no poder de síntese dos estudantes, por ser um exercício diário e contínuo de escrita.

**O Caderno de Acompanhamento** é suprimido, pois o uso desta ferramenta por compreender que os estudantes de turmas PROSUB já passam de 18 anos de idade, grande parte destes já compõe sua própria família. Sendo eles o responsáveis pelo comprometimento com a educação e a disciplina, portanto, a vida escolar deve ser refletido pelo próprio estudante.

Compreendendo o estudante enquanto ser social, vinculado a suas comunidades de origem, semestralmente a coordenação política pedagógica (CPP) do curso elabora um parecer, com pontos que tratam da disciplina, do empenho com os estudos e sua formação enquanto “ser” sujeito do meio.

Enviando este parecer a liderança da comunidade em que este estudante está inserido; ou seja, fazendo uma “prestação de contas” a comunidade.

**A visitas às famílias**, embora grande parte dos estudantes já tenha sua autorresponsabilidade, o estreitamento da relação escola-família-comunidade é essencial. Esta ferramenta é a interação e o conhecimento da realidade do aluno, possibilitando compreender diversos comportamentos e lacunas no seu aprendizado.

Porém, a alternância implantada pelo Estado ainda não conseguiu alcançar esta importante ferramenta pedagógica, principalmente por não compreender a necessidade de acompanhamento do estudante para além do tempo na escola.

**As visitas e viagens de estudos**, assim como a visita às famílias, o Estado não proporciona ao estudante a possibilidade de realizar as viagens ou visitas para estudos, seja pela morosidade do processo de solicitação de transporte, seja pela negação de diárias para alimentação e para hospedagem dos estudantes. Foram várias as tentativas que sempre ficou travado pelo vai e vem das inumerados documentações.

Informalmente, e a partir das parcerias encontradas no vínculo com a EPAAEB, foi possível realizar algumas visitas em comunidades e centros experimental próximo a escola.

**Os estágios** têm se concretizado a partir de temática específica, onde o educando sinaliza seu interesse, a partir da disciplina de metodologia do trabalho científico e elabora o projeto de estágio.

O objetivo desta carga horária mínima de 140 horas é a inserção no mundo do trabalho profissional, mas é estimulado, também, neste período o desenvolvimento de pesquisas.

Dentro das práticas pedagógicas o estágio é a que mais problematiza com a realidade, recorde da estagiária que fez a proposta de revitalização da nascente, da EPAAEB, aquilo foi muito importante. (...) Quando o MST ocupa a terra encontra as nascentes tudo degrada, pisoteada pelo gado, um trabalho daquele traz diversas reflexões para a mudança da realidade dos assentamentos (Entrevistado A).

**A tutoria** é uma ferramenta suprimida pelo coletivo que acompanha pedagogicamente o curso e conseqüentemente os educandos. No método

organizativo do MST, a primeira instancia organizativa é o núcleo de base (NB), neste espaço é realizado o acompanhamento contínuo da aprendizagem e da formação político-ideológica de seus membros. Sendo levado à coordenação do curso os casos que julgar necessário.

**O projeto profissional do jovem** - PPJ é adaptado para ser trabalhado dentro dos conteúdos da disciplina de Projeto de Vida, Plano de Carreira e Plano de Negócios na agricultura. O maior agravante é a carga horária de 40 horas insuficiente para aprofundar na proposta, sendo ministrada no 3º semestre.

**O plano de formação** é construído coletivamente com os educadores contratados pelo Estado e os voluntários, no início de todos os semestres, onde se realiza um balanço das metas de aprendizagem alcançadas no semestre anterior e se projeta as próximas metas.

Importante ressaltar que se inclui, neste plano de formação, conteúdos extra sala de aula, de cunho político-ideológico, cultural e histórico. Previsto ainda no plano de formação, a vivência na coletividade, a condução no processo organizativo em que está inserido e a inserção na comunidade.

**A avaliação geral coletiva** é realizada quinzenalmente por meio de diferentes roteiros e metodologias, orientados pela CPP, partindo sempre do princípio de coletividade, crítica e autocrítica.

O resultado do processo pedagógico desenvolvido na EPAAEB com os educandos do curso técnico com a pedagogia da alternância e o resultado nos métodos vivenciados nos centros de formação do MST e as experiências das Escolas Família Agrícola, sendo a mais próxima de nós a Escola Família Agrícola de Vinhático, em Montanha no Espírito Santo, estamos em constante contato onde buscamos referências de instrumentos e métodos pedagógicos (Entrevistado C).

Todos os elementos trazidos neste capítulo desde a gestão, as fragilidades no acompanhamento pedagógico, as ferramentas exploradas na pedagogia, a necessidade de suprimentos para os cursos e o déficit no efetivo de professores, dentre outros tópicos já trazidos anteriormente, foram constantemente motivos de diálogo em reuniões com representantes da Secretaria Estadual de Educação, intermediado pela coordenação de Educação Escolar Quilombola e da Educação do Campo. Porém, percebemos, sempre, uma falta de experiência ao tratar das problemáticas levantadas ou até

mesmo vontade política de resolver, pois a cada reunião a equipe mostra-se surpresa com a pauta e alega o desconhecimento dos fatos.

É notado avanços, embora, simbólicos em alguns aspectos, a exemplo das dificuldades que se teve no processo seletivo dos estudantes. A matrícula do curso seguiu a mesma lógica de inscrição para qualquer outro curso de educação profissional, onde as inscrições eram abertas no site do estado. Em seguida ocorria o sorteio eletrônico, sendo este o único critério de seleção dos candidatos, impossibilitando, assim, o direcionamento para o perfil esperado da turma e o atendimento a pessoas que naquele momento tinham dificuldade com acesso à tecnologia como à internet.

Para a 2ª turma, o processo de inscrição foi modificado, ocorrendo primeiro a divulgação nas comunidades camponesas do território, onde disponibilizou-se o contato da escola, pois os candidatos manifestavam seu interesse, durante uma semana o estudante vivenciava e se ambientava, ainda passava por entrevista com o roteiro semiestruturada e organizada pelo coletivo de educadores, que identificava o perfil do estudante. Somente após este processo o estudante legitimava a matrícula.

O desafio continua(...), se o Estado não mudar a forma como atua na alternância, seja com transporte, alimentação, suporte pedagógico, professor, material de apoio para as aulas (...) tende a ficar cada vez mais difícil a continuidade. (...) existem uma necessidade em aumentar a oferta, muito mais meninos do campo estudando e produzindo alimentos saudáveis, com vínculo nas comunidades, reconstruindo o campo com dignidade (Entrevistado A).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desde o início da implementação da pedagogia da alternância, em 2017 e os anos seguintes, até 2023, deu-se a continuidade da pedagogia da alternância no município de Prado, pautado incisivamente ano a ano pelos movimentos sociais. Ao longo deste período, surgiram diversas reflexões sobre o “novo” método do estado fazer educação do campo, as reflexões levantadas remetem-se das dificuldades existentes no processo, conduzem e permitem trabalhar as contradições presentes, forjando assim as mudanças necessárias para a continuidade destes ricos processos.

Na compreensão de que 06 anos de efetivação de um método é tempo suficiente para um processo amadurecido de reflexões, a questão que norteou e impulsionou a busca neste trabalho foi responder: quais foram os limites e as possibilidades apresentadas na implantação da experiência de trabalho com a pedagogia da alternância numa escola que oferta educação profissional pública do campo?

Partimos, portanto, de objetivos para se firmar na caminhada, onde se designou investigar os limites e as possibilidades da experiência com a pedagogia da alternância desenvolvida no Colégio Estadual do Campo Anderson França, buscando, especificamente, compreender o contexto da implantação do curso técnico em agroecologia com a metodologia da pedagogia da alternância; caracterizar a escola e o trabalho pedagógico desenvolvido, a partir do vivenciado nesta pedagogia e analisar os limites e as possibilidades do trabalho de educação profissional desenvolvido por meio da pedagogia da alternância.

Podemos afirmar, então, que foi possível através de análise e de realização de uma sistematização com conceitos e categorias advindos de teóricos consagrados, tratar de referenciar temas como: a questão agrária, MST e educação; a configuração do Estado enquanto um organizador das classes dominantes e elaborador da educação enquanto uma política de estado necessária para as transformações social e histórica; conceitos e princípios da educação do campo e a pedagogia da alternância, onde é anunciado vários aspectos, desde a origem, as primeiras experiências no Brasil e os princípios desta pedagogia. Para sentir a temperatura de como está sendo trabalhada a pedagogia anunciada foi realizado o estado da arte.

A partir destas leituras temos nitidez nas reflexões sobre esse assunto, pois percorre um caminho que trata desde a questão agrária ao direito dos povos do campo em optar por pedagogias apropriadas e dialogadas com a realidade e com os sujeitos do campo.

Buscando trazer presente os aspectos históricos da região extremo sul da Bahia, pontuamos os conflitos por terra que marca sua dominação a partir de ciclos econômicos de produção, desde o processo de colonização até a hegemonia das empresas transnacionais que se concretizam no agronegócio, em especial da celulose.

Estes permanentes conflitos evidenciados com atuações intensas dos movimentos sociais, legitimado principalmente pelas ações do MST, têm moldado uma resiliência no ser camponês, fazendo perceber-se e se enxergar enquanto classe e através da luta encontrar a oportunidade de emancipação. Estas características dos camponeses do território têm balizado os sujeitos que buscam fazer o curso técnico em agroecologia na pedagogia da alternância.

A pesquisa permitiu, também, compreender o contexto da implantação do curso técnico em agroecologia com a pedagogia da alternância, a partir de diferentes suportes metodológicos que possibilitaram trazer aspectos como:

O processo histórico das lutas por educação de qualidade e que atenda a realidade dos povos do campo permite a estes povos pensarem possibilidades de pedagogias que dialoguem com a realidade onde vivem, destacando, assim, a contribuição da pedagogia da alternância, que possibilita trabalhar principalmente com a educação profissionalizante, através de cursos técnicos voltados para a realidade do espaço rural. Esta pedagogia propiciando o fortalecimento da agricultura camponesa, qualificação dos jovens, e impulsiona o desenvolvimento de possibilidades da permanência no campo.

A implantação da Pedagogia da Alternância na rede estadual de ensino, vem como fruto do processo histórico de mobilizações, organização e luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Além disso, através da leitura do cenário político, vivenciada na Bahia, no ano de 2015, o MST pautou por meio da secretaria de educação a inserção da pedagogia da alternância para as escolas do campo, através de criação de turmas com cursos técnicos.

Os processos de formulação da proposta, da implantação, e do acompanhamento pedagógico, nos dois primeiros anos, foi terceirizado, pois as

referências buscadas na construção do Projeto Político dos Cursos (PPC) foram embasados nos cursos técnicos em agroecologia de outro estado, ou seja, impossibilitando o uso de referências com conhecimento sobre a pedagogia da alternância.

Após a 5ª turma, o avanço foi dado na matriz, porém o sistema de gestão escolar, não está moldado para a alternância, o que impossibilita o reconhecimento de outros tempos educativos fora da sala de aula, como a monitoria de tempo comunidade, o acompanhamento das unidades produtivas agroecológicas pedagógicas, etc.

Além disso, a inauguração do Colégio Estadual do Campo Anderson França, em 2020, abriu espaço para autonomia na gestão, desenvolvimento nas pedagogias trabalhadas nas escolas do campo e maior acompanhamento das turmas em alternância.

O curso se manteve na EPAAEB por compreender que o ambiente é propício a pedagogia, a temática do curso e possibilita a garantia da autonomia pedagógica, da metodológica, da conexão, do diálogo, da vivência e do estudo permanente com a agroecologia; a partir das unidades produtivas agroecológicas pedagógicas. Ainda, o curso é estratégico para a consolidação de assentamentos agroecológicos, mas também, para um território pautado nos valores da sustentabilidade.

O resultado do processo pedagógico desenvolvido na EPAAEB, com os educandos, é o resultado nos métodos vivenciados nos centros de formação e de organização dos assentamentos do MST e as experiências das Escolas Família Agrícola. Dentro destas referências são avaliados os métodos pedagógicos que mais atendem a necessidade do momento vivido.

Os instrumentos de mediação pedagógicas da pedagogia da alternância são, frequentemente, usados e outros são adaptados para atender a demanda. Além disso, os instrumentos suprimidos previamente passam por reflexões no setor pedagógico da EPAAEB para se chegar à definição de supressão.

É notado, portanto, que existem limitações e que precisam ser sanadas, pois impede o avanço da pedagogia dentro da esfera governamental. Desde o déficit de educadores que impede o aprimoramento e efetivação dos instrumentos pedagógicos, a ausência do investimento no aluno, que recebe a alimentação insuficiente para garantir as 5 refeições necessárias ao dia,

ausência de transporte escolar para garantir o acesso a escola, a ausência em material de subsídio para as aulas, a citar: falta de biblioteca básica do curso, equipamentos e materiais de subsídio para apoio pedagógico; dentre outras problemáticas da gestão que impede o avanço da educação nesta proposta.

No que se refere à gestão escolar é notado que existe barreiras que impedem a fluidez dos processos administrativos, que inviabiliza o acesso de inúmeras aquisições essenciais para a alternância.

Por todos estes processos, que envolve a conquista de uma pedagogia dialogada com a realidade dos sujeitos do campo, se faz necessário e urgente uma política de educação para o campo baiano, visto a grandeza do território e a presença ativa e fervorosa destes camponeses. Somente a garantia desta política permitirá a autonomia, a legitimidade e a efetividade desta e de outras pedagogias.

Podemos afirmar, sem dúvida alguma, que os camponeses do território estudado seguirão buscando, através da luta, maneiras de garantir sua emancipação e, além disso, a educação contextualizada com pedagogias apropriadas serão ferramentas necessárias, obrigando o Estado a adaptar-se a elas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRASCO, ABA, Campanha Permanente Contra os Agrotóxicos e Pela Vida. **Dossiê Contra o Pacote de Veneno e em Defesa da Vida**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

AGÊNCIA BRASIL. **Necessidade de trabalhar é o principal motivo para abandonar a escola**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar-escola>. Acesso em: 04 jan. 2021.

ALMEIDA, T. M. *et al.* (2008). Reorganização socioeconômica no extremo sul da Bahia decorrente da introdução da cultura do eucalipto | **Sociedade & Natureza**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sn/a/QDzXszgdfLG6mQ3DX5QFmBN/> Acesso em: 05 mar. 2023.

AMARAL, R. S.; COSTA, S. A. S. A juventude rural no Território do Extremo Sul da Bahia: desafios e perspectivas. **Revista de Agricultura Neotropical**, 7(1), 2020, p. 63-74.

ARAÚJO, S. R. M. Estudos sobre os CEFFAs no Brasil: estado da arte e perspectivas contemporâneas. **Revista da Faculdade de Educação**, 30(61), 2020, 193-218. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2020. v30.n61.p193-218.

ARROYO, M. G. *et al.* (org.). **Por uma educação do campo**: trajetórias de lutas e conquistas. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores do campo. *In*: **Caderno CEDES**, Campinas. V. 27, p. 157-176, Maio/Agosto, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BISPO, L. M. O. **Educação do campo e pedagogia da alternância**: a experiência do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus São João del-Rei.

Dissertação de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2017.

BORSATTO, R. S. E. CARMO, M. S. A construção do discurso agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). **Rev. Econ. Sociol. Rural** vol.51 no.4 Brasília out./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20032013000400002>. Acesso em: 23 mai. 2022.

BOTELHO, A. F.; GAMA, A. S. Ensino Remoto: A Evasão Escolar e Suas Consequências. **Revista de Estudos Híbridos na Área da Linguagem (REHAL)**, v. 03, n.01, p. 11-22, 2022 ISSN 2763-5791. Disponível em: ([unipampa.edu.br](http://unipampa.edu.br)). Acesso em: 08 mar. 2023.

CALDART, R. S. **Caminhos Para a Transformação da Escola 4**: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, R. S. *et al.* In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da Escola 4** – Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo. 1 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S.; STÉDILE, M. E.; DAROS, D. (org.) **Caminhos para transformação da Escola 2**: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2015.

CALDART, R. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, mar/jun. 2009, p. 35-64.

CARVALHO, H.M. O campesinato contemporâneo como modo de produção e como classe social. In: STÉDILE, J. P. (org.) **A Questão Agrária no Brasil**:

interpretações sobre o camponês e o campesinato. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p.153-218.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL\_ CONPAB, 2019, Salvador/Ba. Anais Tema: 50 anos da Pedagogia da Alternância no Brasil. 510 p.

DIAS, A. P. *et al.* (org.) **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021.

Farias, S. S. O papel da juventude na luta pela reforma agrária e pela construção de um novo modelo de desenvolvimento. *In: Congresso Brasileiro de Sociologia* - Sessão especial: Trabalho e conflitos no mundo rural brasileiro, 2019.

FERNANDES, M., B. **Brasil: 500 anos de luta pela terra**. Revista de Cultura Vozes, março de 2001. Disponível em:. Acesso em: 27 abr. 2022.

FÓRUM FLORESTAL DA BAHIA. **Mapeamento do uso e cobertura do solo dos 23 municípios do Sul da Bahia**. UFSB, 2018.

FOSSÁ, Juliano Luiz; PIOVEZANA, Leonel. Métodos qualitativos de pesquisa aplicados aos estudos da agricultura familiar. PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 11, n. 2, p.177-189, jul./dez. 2018. DOI: 10.18468. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 15 mai. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 272 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 216 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 240

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. ed. 5 (Coleção Questões de Nossa Época; v.23). São Paulo: Cortez, 2001.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFAs no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. (Coleção AIDEFA, 2). 192 p.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GODOI, M. N. Juventude rural e educação: a experiência do PRONERA em Rondônia. *In*: Reunião anual da ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008.

Gomes, L. A. & Santana, R. M. Perspectivas para a juventude rural do extremo sul da Bahia. **Caderno de Geografia**, v. 28, n. 51, p. 193-205, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/cadgeo/article/view/46210>. Acesso em: 18 mar. 2023.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. n. 2. 2006. Disponível em: [cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168](http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168) . Acesso em: 13 dez. 2022.

IMA – Instituto do Meio Ambiente. **Silvicultura de eucalipto no sul e extremo sul da Bahia**: situação atual e perspectivas ambientais. Salvador, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**: Bahia. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba.html>. Acesso em: 18 mar. 2023.

LAG. **A monocultura do eucalipto no Brasil**: Relatório das consequências socioambientais elaborada pelo Comitê Norueguês de solidariedade a América Latina em visita a região no ano de 2017. Disponível em: <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/eucalipto-brasil.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: 2ª ed.- Expressão Popular, 2011. 128 p.

Lima, J. Juventude Sem Terra: formação política e protagonismo na luta pela reforma agrária. *In: Anais do 10º Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação do Campo*, 2020.

LIMA, M. L. L. **A pedagogia da alternância na escola pública**: um estudo sobre o funcionamento e as práticas pedagógicas em uma escola do campo do município de São Gabriel da Palha/ES. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

MALINA, L. L. **A territorialização do monopólio no setor celulístico-papeleiro**: a atuação da Veracel Celulose no Extremo Sul da Bahia. 358 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARCHI JÚNIOR, W.; MARCHI, R. S. Educação do campo e formação de professores(as): múltiplas dimensões e perspectivas de pesquisa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, 2012, p. 267-289.

Mariano, A. M. A juventude no Território do Extremo Sul da Bahia: desafios e perspectivas. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia - Sessão especial: Trabalho e conflitos no mundo rural brasileiro*, 2018.

MENDONÇA, S. R. de. **São Paulo → é o nome do artigo do texto de Mendonça??**. *In: CALDART, R. S. et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MENDONÇA, S. R. de. **Rio de Janeiro**. *In: DIAS, A. P. et al. (org.) Dicionário de Agroecologia e Educação*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021.

MINAYO, M. C. de S. et al. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 21ª ed. 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>.

Acesso em: 15 mai. 2022.

Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronera>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: Nead, 2010. p. 137-149.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. MST vai inserir o tema da agroecologia na educação básica das escolas do campo. 2016. Disponível em: <https://mst.org.br/2016/06/21/mst-vai-inserir-o-tema-da-agroecologia-na-educacao-basica-das-escolas-do-campo/>. Acesso em: 23 mai. 2022.

NETO, D. L. **Entrevista ao Portal Oficial do Estado da Bahia**, O portal oficial do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/>. Acesso em: 29 set .2017.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da Hegemonia**. Estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo, Xamã, 2005.

Normativas da Educação do campo. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Desktop/QUALIFICA%C3%87%C3%83O/Referencial/educacaonocampo%20Normativas>. Acesso em: 11 abr. 2022.

NOSELLA, P. **Educação no campo**: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. 2 Reimpressão. Vitória: EDUFES, 2013. 288 p.

OLIVEIRA, R. A. M.; OLIVEIRA, D. R. Participação da juventude Sem Terra em espaços políticos e sociais: experiências e perspectivas. *In*: **Caderno de Resumos do VI Encontro Nacional de Agroecologia**, 2019.

PISSAIA, L. de L. B. **A pedagogia da alternância como possibilidade para a formação integral e emancipatória na escola pública do campo**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

PPP (Projeto Político Pedagógico). **Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto**. Versão 2, 2021. (documento interno EPAAEB).

PROGRAMA ARBORETUM DE CONSERVAÇÃO E RESTAURAÇÃO DA DIVERSIDADE FLORESTAL. Disponível em: <https://www.programaarboretum.eco.br/mata-atlantica-da-hileia>. Acesso em: 28 jan. 2021.

Resolução CEE/BA nº 63, de 09 de novembro de 2021 Institui as Diretrizes da Pedagogia da Alternância, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, e dá outras providências.

RIBEIRO, D. S.; SILVA, F. O. C. E; SANTOS, V. O.; MARCHETTI, F. F. A formação docente em educação e Agroecologia: relato das ações da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto no Extremo Sul da Bahia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, Ed. Esp., e6, 2022. DOI 10.5902/2236499473374. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499473374> . Acesso em: 06 mar. 2023.

ROCHA, A.S. Desafios e perspectivas da juventude rural no território do Extremo Sul da Bahia. **Anais do Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**. Vol. 7, nº1, 2020, p.360.

RODRIGUES, N. G. **A pedagogia da alternância e a educação do campo: desafios e possibilidades na formação técnica e cidadã**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2020.

SANTANA, C. S.; RIBEIRO, D. S.; SILVA, F. O. C.; ROSSI, L., A. B.; GIL, M. L.; NASCIMENTO, M. H. J. Educação em agroecologia: percurso da construção de uma proposta pedagógica para as escolas do campo no Extremo Sul da Bahia. *In*: CALDAT, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SANTOS, A. F. S., SILVA, A. S., & SANTANA, M. L. C. Juventude e violência no Território do Extremo Sul da Bahia: um estudo de caso em Itamaraju. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 14(2), 2019, 744-758.

SANTOS, A. B. Dos; NASCIMENTO, W. S. Juventude rural no extremo sul da Bahia: condições de vida e perspectivas para o futuro. **Caderno CRH**, v. 31, 2018.

SANTOS, A. C. de J; *et al.* **Historicidade da Escola Municipal do Campo Anderson França na Construção de Estratégias Metodológicas e Interdisciplinares nas Experiências Agroecológicas do Território.** Prado/Ba, 2020, p. 54.

SANTOS, J. G. Dos; RIBEIRO, M. D. Juventude rural no extremo sul da Bahia: desafios e perspectivas para a agricultura familiar. **Revista de Políticas Públicas**, v. 23, n. 2, 2019.

SILVA, Aline Marques da; VIANNA, Robson Pereira. Desafios e perspectivas para a juventude rural no extremo sul da Bahia. **Revista de Estudos Sociais**, v. 22, n. 44. 2020.

SILVA, L. H. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?** São Paulo: Editora CRV, 2003, 188 p.

SILVEIRA, Maria Lídia Souza, (org.). **Caderno de Estudo ENFF. Nº 5: Gramsci e a Formação Política**, Coletivo Pedagógico da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) 2012, p. 89.

SOUZA, Ivonete Gonçalves. **Violações sócio ambientais promovidas pela Veracel Celulose**, propriedade da Stora Enso e Aracruz Celulose: uma história de ilegalidade, descaso e ganância. Expressão Popular, São Paulo, 2008.

Souza, L. C. Migração e perspectivas de vida da juventude no território do Extremo Sul da Bahia. **Revista Geografia em Questão**, v. 14, n. 28, p. 276-292, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/geografiaemquestao/article/view/23979>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SOUZA, R. L. de; OLIVEIRA, M. J. L. de. Análise do setor de papel e celulose de mercado na década de 90: mundo, Brasil e Bahia. *In*: **Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia - SEI. Dez anos de economia baiana.** Salvador, 2002.

STÉDILE, J. P. (org.) **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500 1960.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

UNICEF. **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e a desigualdade se agrava na pandemia**, alertam UNICEF e Instituto Claro. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolarafeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>. Acesso em: 04 jan. 2021.

ZAMBERLAN, S. **Pedagogia da Alternância**. Vitória - ES: Gráfica Mansur Ltda. 1995. 41 p. (Coleção Francisco Giusti).

## ANEXO I

### Roteiro das entrevistas semiestruturadas

1-Roteiro de entrevista semiestruturada **com a coordenação pedagógica** da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto.

Nome\_\_\_\_\_ Idade\_\_\_\_\_  
Email\_\_\_\_\_ fone\_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua na EPAAEB e qual a sua função??

- 1- Há quanto tempo atua na educação popular e educação do campo?
- 2- O que você entende por Pedagogia da Alternância?
- 3- Como foi o processo de construção da proposta da Pedagogia da Alternância, quais autores estiveram envolvido nesta construção?
- 4- Como se deu o processo de formulação PPC da proposta da alternância?
- 5- Quais seus objetivos?
- 6- Como se definiu a sua metodologia?
- 7- Em quais práticas ou autores e ou princípios vocês se basearam? Quais os subsídios (dados, diagnósticos) que subsidiaram a construção?
- 8- Como foi a representatividade da comunidade discente no processo de formulação da proposta na escola?
- 9- Quais são as contribuições da Pedagogia da Alternância para os discentes e suas comunidades de origem?
- 10-Quais as potencialidades e os limites da Pedagogia da Alternância implantada?
- 11-Quais práticas pedagógicas da Alternância se destacam?

- 12-Quais ações voltadas a Pedagogia da Alternância foram desenvolvidas pela escola nos últimos períodos?
- 13-Como se dá o acompanhamento dos estudantes durante o Tempo Comunidade?
- 14-Como se dão o uso das ferramentas pedagógicas deste método (PE, tempos educativos)?
- 15-Qual sua opinião sobre a Pedagogia da Alternância implantada na escola?
- 16-Quais os maiores desafios encontrados pela escola para se fazer a Pedagogia da Alternância?
- 17-Como se dá a relação do MST e o CECAF?
- 18-Como se dá a relação da EPAAEB e o CECAF?
- 19-Gostaria de acrescentar mais alguma informação que não foi dito a pesquisa?

**Roteiro de entrevista semiestruturada com gestores do Colégio Estadual do Campo Anderson França- CECAF e o Centro Territorial de Educação Profissional do Extremo Sul (CETEPES).**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Email \_\_\_\_\_ fone \_\_\_\_\_

Escolas onde atua: \_\_\_\_\_

Destas quais é no Campo: \_\_\_\_\_

- 1- Há quanto tempo atua na gestão da escola?
- 2- Há quanto tempo atua na educação do campo?
- 3- O Colégio assume-se enquanto colégio que desenvolve (ou desenvolveu) a Pedagogia da Alternância? Por quê?
- 4- Quando e como ocorreu inserção da alternância na escola?
- 5- Como foi o processo de construção da proposta?
- 6- Quais foram os principais sujeitos participantes desses processos de formulação e implantação?
- 7- Como se deu o processo de formulação da proposta da alternância na escola? Em quais práticas ou autores e ou princípios vocês se basearam? Quais os subsídios (dados, diagnósticos) que subsidiaram a construção?

- 8- Quais práticas pedagógicas da Alternância se destacam em seu cotidiano?
- 9- O que motivou a inserção da pedagogia da alternância na escola? Fale um pouco sobre o contexto da inserção.
- 10-Como foi a representatividade da comunidade discente no processo de formulação e da proposta na escola?
- 11-Quais são as contribuições da Pedagogia da Alternância para os discentes e suas comunidades de origem?
- 12-Quais as potencialidades e os limites da Pedagogia da Alternância no CECAF/CETEPES?
- 13-Quais os maiores desafios na área da gestão encontrados pela escola para se fazer a Pedagogia da Alternância?
- 14-Como você analisa a atuação da secretaria de educação em relação a Pedagogia da Alternância, quais os avanços e desafios?
- 15-Desde quando e como a escola passou a desenvolver a Pedagogia da Alternância?
- 16-O que você compreende sobre a Pedagogia da Alternância?
- 17-Quais seus objetivos?
- 18-Como se desenvolve a sua metodologia?
- 19-A Pedagogia da Alternância influencia na sua atuação enquanto gestor/a da escola? De que maneira?
- 20- Descreva como se desenvolve a pedagogia da alternância na escola a implantada na escola?
- 21-É possível conciliar a pedagogia da alternância e as outras modalidades de ensino (ensino médio noturno, fundamental 1 e 2 durante o dia) desenvolvida no CECAF/CETEPES?
- 22-Como é gerenciado o SIGAEDUC no caso da modalidade da Alternância?
- 23-Como se dá a relação do MST e o CECAF/CETEPES?
- 24-Como se dá a relação da EPAAEB e o CECAF/CETEPES?
- 25-Gostaria de acrescentar mais alguma informação que não foi dito a pesquisa?

### **Roteiro das entrevistas semiestruturadas**

3- Roteiro de entrevista semiestruturada **com educandos da Pedagogia da Alternância** vinculados ao Colégio Estadual do Campo Anderson França-CECAF.

Nome:\_\_\_\_\_ Idade\_\_\_\_\_

Email\_\_\_\_\_ fone\_\_\_\_\_

Comunidade de origem:\_\_\_\_\_

Qual modulo do curso está cursando: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo estuda na modalidade de Pedagogia da Alternância?

- 1- Estudava em escola com educação do campo antes?
- 2- O que você entende por educação do campo?
- 3- Quais práticas pedagógicas da Alternância se destacam em seu cotidiano?
- 4- O que você compreende sobre a Pedagogia da Alternância?
- 5- Quais seus objetivos?
- 6- Qual sua metodologia?
- 7- Quais os maiores desafios encontrados para estudar no método da Pedagogia da Alternância?
- 8- Continuaría estudando se o curso ocorresse em outra modalidade?
- 9- Desde quando iniciou o curso, como você analisa a atuação da secretaria de educação e da escola em relação a Pedagogia da Alternância, quais os avanços e desafios?
- 10-A Pedagogia da Alternância influencia na sua atuação enquanto futuro técnico em agroecologia? De que maneira?
- 11-Qual sua opinião sobre a Pedagogia da Alternância implantada na escola?
- 12-Qual sua opinião sobre os tempos educativos desenvolvidos na Pedagogia da Alternância?
- 13-Como e quando realiza as atividades de Tempo Comunidade?
- 14-Quais vantagens e desvantagens em fazer a Pedagogia da alternância?
- 15-Qual sua opinião sobre as estruturas físicas e unidades produtivas da EPAAEB? Tem servido durante o curso?
- 16-Qual sua opinião sobre a estruturas físicas do CECAF? Tem servido durante o curso?
- 17-Gostaria de acrescentar mais alguma informação que não foi dito a pesquisa?

