

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS – PPGESA**

CLEITON DE OLIVEIRA LIMA

**ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA DA EFA DE SOBRADINHO-BA E DO CETEP DE
JUAZEIRO-BA**

**JUAZEIRO – BA
2024**



CLEITON DE OLIVEIRA LIMA

**ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
DA EFA DE SOBRADINHO-BA E DO CETEP DE JUAZEIRO-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus III, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Território Semiáridos.

Linha de pesquisa: Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido.

Orientadora: Prof^a Dr^a Edonilce da Rocha Barros.

JUAZEIRO – BA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

L732o

Lima, Cleiton de Oliveira

Organização pedagógica da educação profissional e tecnológica da EFA de Sobradinho-BA e do CETEP de Juazeiro-BA / Cleiton de Oliveira Lima. Juazeiro-BA, 2024.
106 fls.: il.

Orientador(a): Prof.^a. Dr.^a. Edonilce da Rocha Barros.

Inclui Referências.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas DCH-III. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. 2024.

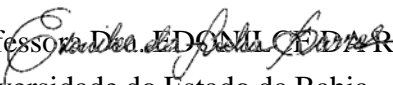
1. Educação profissional e tecnológica. 2. Organização pedagógica. 3. currículo.
I. Barros, Edonilce da Rocha. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de
Ciências Humanas – DCH-III. III. Título.


CDD: 378.03

CLEITON DE OLIVEIRA LIMA


**“ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA DA EFA DE SOBRADINHO-BA E DO CETEP DE
JUAZEIRO-BA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 17 de junho de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Professor Dr. EDSON DIAS DE OLIVEIRA (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Ciências Humanas
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Documento assinado digitalmente
 IVANIA PAULA FREITAS DE SOUZA SENA
Data: 18/06/2024 10:17:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dra. IVANIA PAULA FREITAS DE SOUZA SENA (Avaliadora Interna)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Documento assinado digitalmente
 ADELSON DIAS DE OLIVEIRA
Data: 17/06/2024 18:24:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dr. ADELSON DIAS DE OLIVEIRA (Avaliador Externo)
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Aos monitores, pioneiros da Escola Família Agrícola de Sobradinho -EFAS (Rizonilde de Sá, Rosineide Nunes, Miroval Marques, Moisés e Renaldo Firmino), primeiros mestres. À família Oliveira Lima de Sobradinho-BA, na pessoa do Patriarca – Bentinho Sanfoneiro e Futebolista e da Matriarca – Nilzinha Alfabetizadora (concluiu a 4ª série do Ensino Fundamental), à esposa e amiga (Negona), companheira incondicional, e aos educadores do campo do município de Sento Sé-BA, incansáveis mediadores de saberes, cujo lema é resistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sempre a oportunidade que a vida me concedeu ao adentrar no curso de pós-graduação e perceber que a caminhada do aprendizado continua longa e que perdurará por muito mais tempo, uma vez que ‘aprender’ é uma constante em nossas vidas;

Quero, também, agradecer a meus pais, eles são minha matéria prima; aos meus irmãos que foram sempre sinônimo de segurança ao longo desta minha jornada.

Aos meus amigos, a minha mais profunda gratidão, bem como aos meus familiares pelo aconchego quando dele precisei em momentos difíceis desta etapa em minha vida.

Não posso deixar de agradecer a todos aqueles(as) que fazem, com dedicação e carinho, o Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em especial às secretarias Cleidinha, Elenice e Rafaela, gratidão pelas valiosas informações.

Não poderia deixar de mencionar, àquelas e àqueles que fazem a Escola Família Agrícola de Sobradinho – EFAS ser um escola de excelência para os estudantes do campo. Agradeço igualmente a todos os membros do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco – CETEP e a todos e que fazem parte da Escola Técnica das Famílias Agrícolas da Bahia – Riacho de Santana-BA - ETFAB.

Meus sinceros e profundos agradecimentos ao Ilustríssimo Secretário de Educação do Município de Santo Sé – BA, Senhor George Ribeiro da Silva, pelo apoio dado durante a realização do curso.

Agradeço imensamente aos docentes do PPGESA, Dr. Américo Junior Nunes da Silva, Dr. Edmerson dos Santos Reis, Dra. Edonilce da Rocha Barros, Dr. José Roberto Gomes Rodrigues, Dr. Josemar da Silva Martins, Dr. Josenilton Nunes Vieira, Dra. Márcia Guena dos Santos, Dra. Mirian Ferreira de Brito, meus mestres, que foram minha luz nesta caminhada.

Gratidão a minha orientadora Professora Dr^a Edonilce da Rocha Barros, pela dedicação no processo de orientação e pelas contribuições oportunas que corroboraram para a finalização dessa dissertação.

À professora Dr^a Ivânia Paula Freitas de Souza e ao Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira por se disporem a avaliar esta dissertação tanto na fase de qualificação quanto na fase final, meu muito obrigado.

A todos que direta ou indiretamente fizeram com que eu fizesse essa travessia e ter chegado ao fim de mais um ciclo do meu processo formativo. Meu muito obrigado!

EDUCAÇÃO POPULAR

Aprender que o aprender
Não está somente no ler e escrever
Mas que existem outras formas de saber
A do viver, a do sentir, de quem chora de quem ri
Da dona Maria ao seu João
Que contam histórias com muita emoção
Do pescador ao catador de latinhas
Que vive na rua aprendendo com a vida
Do samba de roda ao boi de mamão
Que contam cultura através da canção
Do grafite no muro a pipa no ar
Que pintam pro mundo educação popular.

(Eliton Clayton Rufino Seara)

RESUMO

Esta pesquisa tematiza a educação profissional e tecnológica enquanto espaço-tempo de formação humana. Tem como objetivo geral compreender a organização do currículo do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da EFA de Sobradinho-BA e do CETEP de Juazeiro-BA, sendo essas escolas a base empírica da pesquisa. É uma pesquisa do tipo qualitativa, de cunho exploratório, que utiliza o estudo multicaso como método de pesquisa de campo. As bases teóricas da pesquisa fundamentam-se em autores que abordam a Educação Profissional, o trabalho como princípio educativo, a Pedagogia Tecnista e da Alternância, além das normas e leis sobre a Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa revela que as duas escolas, embora ofertando o mesmo curso, o modo de organização curricular se diferencia em vários aspectos, principalmente no que tange à formação dos sujeitos aprendizes. A EFAS fomenta uma educação com foco em uma sociedade solidária, coletiva e ambientalmente sustentável, enquanto o CETEP fomenta uma educação na perspectiva do modelo do antigo desenvolvimentismo a serviço do capitalismo globalizado. As Especialidades Curriculares das duas unidades de ensino, tomando como parâmetro os enfoques no DCRB, apresentam distanciamentos muito sensíveis. Fica evidente que, embora a base curricular dos dois cursos siga as diretrizes do DCRB, as práticas e as metodologias de ensino são diferenciadas; enquanto uma escola qualifica a mão de obra juvenil para atender ao mercado de trabalho (CETEP), a outra se atenta para uma formação omnilateral vislumbrando uma juventude que se engaje, criticamente, na sociedade, numa nova visão de educação profissional e tecnológica.

Palavras-Chave: educação profissional e tecnológica; organização pedagógica; currículo.

ABSTRACT

This research has as its theme professional and technological education as a space-time of human formation. Its general objective is to understand the organization of the curriculum of the technical course in agriculture integrated into high school at EFA in Sobradinho-BA and CETEP in Juazeiro-BA, with these schools being the empirical basis of the research. It is a qualitative investigation, of an exploratory nature, which uses the case study as a field research method. The theoretical bases of the research are based on authors who address Professional Education, work as an educational principle, Technical and Alternation Pedagogy, in addition to the norms and laws on Professional and Technological Education. The research reveals that in both schools, although offering the same course, the way of curricular organization differs in several aspects, mainly with regard to the training of the apprentices. EFAS promotes education with a focus on a supportive, collective and environmentally sustainable society, while CETEP promotes education from the perspective of the old developmentalism model in the service of globalized capitalism. The Curricular Specialties of the two teaching units, taking the DCRB approaches as a parameter, present very sensitive differences. It is evident that, although the curricular basis of the two courses follows the DCRB guidelines, the teaching practices and methodologies are different; while one school qualifies the youth workforce to serve the job market (CETEP), the other focuses on omnilateral training, envisioning a youth that critically engages in society, in a new vision of professional and technological education.

Keywords: professional and technological education; pedagogical organization; curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadro da Classificação dos mediadores didáticos da Pedagogia de Alternância	48
Figura 2 - Mapa da abrangência do Bioma Caatinga na região Nordeste	51
Figura 3 - Quadro Representativo da organização do horário das atividades na Sessão Escola	60
Figura 4 - Quadro do Plano de Estudo (PE) para o ano letivo das turmas dos 1º ano A e B	68
Figura 5 - Quadro do Plano de Estudo (PE) para o ano letivo da turma do 2º ano	69
Figura 6 - Quadro do Plano (PE) para o ano letivo para as turmas do 3º ano	70
Figura 7 - Quadro do Plano de Estudo (PE) para o ano letivo das turmas do 4º ano	72
Figura 8 - Quadro do Plano de Formação dos Estudantes para o ano letivo	73
Figura 9 - Quadro dos componentes curriculares da CETEP	82
Figura 10 - Quadro demonstrativo de aproximações e distanciamentos entre CETEP e a EFAS	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECOFABA	Associação das Escolas das Comunidades das Famílias Agrícolas da Bahia
AEFARA	Associação da Escola família Agrícola da Região de Alagoinhas
AGJA	Associação Alemã de Trabalho com Jovens
AMEFAS	Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Sobradinho
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAR	Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional
CEBEMO	Katholieke Organisatie Voor Medefinanciering Van Ontuikkelingsprogramma's (Organização Católica de Cofinanciamento para Programas de Desenvolvimento)
CEBs	Comunidade Eclesiais de Bases
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paulo Souza
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFFA	Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância
CESE	Coordenadoria Ecumênica de Serviço
CETEB	Centro Tecnológico do Estado da Bahia
CETEP	Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco
CFAF	Casa Familiar Agroflorestal
CFR	Casa Familiar Rural
CFR-I	Casa Familiar Rural de Igrapiúna
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EAJ	Escola Agrotécnica de Juazeiro
EBDA	Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola
ECORS	Escolas Comunitárias Rurais
ECSAB	Educação Contextualizada Para a Convivência Com o Semiárido Brasileiro
EFA's	Escolas famílias Agrícolas
EFARA	Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas Empresa
EFAS	Escola Família Agrícola de Sobradinho

EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa em Agropecuária
EP	Educação Profissional
EPI	Educação Profissional Integrada
EPI-TI	Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
ERUM	Escola Rural de Massaroca – Juazeiro/BA
ETE's	Escolas Técnicas Estaduais
ETFAB	Escola Técnica das Famílias Agrícolas da Bahia – Riacho de Santana/ BA
ETP	Escola Técnica Profissional
FAO	Organização das Nações Unidas para Fome e a Alimentação
HBG	Heinrich-Böll-Gesamtschule (Organização Política Alemã Sem Fins Lucrativos)
IF's	Institutos Federais
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MST	Movimento dos Sem Terra
ONG's	Organizações Não Governamentais
PA	Pedagogia de Alternância
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPGESA	Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
PPP	Projeto Político Pedagogia
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFAZ	Projeto de Modernização Fazendária

PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROSUB	Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
REFAISA	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
RESAB	Rede de Educação no Semiárido Brasileiro
SASOP	Serviço de Assessoria a Organizações Populares Rurais
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SEC	Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
SUPROT	Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica
TE	Tempo Escola
TF/C	Tempo Família/Comunidade
TSSF	Território Sertão do São Francisco
UASA	União das Associações de Sobradinho e Arredores
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEFAB	União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil
UTFPR	Universidade Tecnológica do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	23
2.1	AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA.....	23
2.2	LOCUS DA PESQUISA.....	28
2.2.1	Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS).....	28
2.2.2	O Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco (CETEP).....	30
3	DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL E NA BAHIA À PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA.....	32
3.1	PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	32
3.2	O NOVO MODELO DE SOCIEDADE IMPLANTADA NO BRASIL COLÔNIA E OS RUMOS DA EPT NO BRASIL.....	36
3.3	A HISTÓRIA DA EPT POR ALTERNÂNCIA NA BAHIA.....	41
3.4	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA FACE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	43
3.5	EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO (ECSAB).....	49
4	ORGANIZAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NOS MUNICÍPIOS DE SOBRADINHO-BA E JUAZEIRO-BA.....	53
4.1	FORMA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA EFAS NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.....	53
4.1.1	Breve História da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA – EFAS.....	54
4.1.2	Professores/Monitores e Alunos.....	56
4.1.3	Tempo e Espaço Formativo na EFAS.....	60
4.1.4	O currículo da EFAS.....	62
4.1.5	Fundamentos do Currículo da EFAS na EPT.....	63
4.1.6	Organização do Trabalho Pedagógico a Partir das Intermediações Didático-Pedagógicas.....	64
4.1.7	Plano de Estudo – PE.....	65
4.1.8	Projeto Profissional do Jovem (PPJ).....	74
4.2	FORMA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO CETEP NOCURSOTÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.....	75
4.2.1	Breve história do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco - CETEP Juazeiro-BA.....	75
4.2.2	Professores e Alunos do CETEP.....	77

4.2.3	Tempo e Espaço Formativo do CETEP.....	77
4.2.4	O Currículo do CETEP.....	78
5	CURRÍCULO EM DISPUTA: APROXIMAÇÕES E/OU DISTANCIAMENTOS.....	83
5.1	BUSCANDO AS APROXIMAÇÕES E/OU DISTANCIAMENTOS ENTRE AS UNIDADES DE ENSINO PESQUISADAS.....	83
5.1.1	Identidade Coletiva.....	85
5.1.2	Inserção nos Espaços de Convivência Social.....	86
5.1.3	Trabalho Enquanto Princípio educativo.....	87
5.1.4	Protagonismo das Juventudes.....	88
5.1.5	As disciplinas da Base Comum e Formação Profissional.....	89
5.1.6	Fenômenos Sociais como Ponto de Partida para as Aprendizagens.....	90
5.1.7	Concepção Contra Hegemônica.....	91
5.1.8	Formação Integral por Formação Omnilateral.....	92
5.1.9	Concepção de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.....	92
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	99
	APÊNDICE: Roteiro de questionário com questões abertas para gestores....	104

1 INTRODUÇÃO

A história da Educação Profissional no Brasil passou por configurações espaciais e temporais distintas, neste sentido ela não é homogênea. Portanto, como educador, me desafiei a pesquisar dois cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Território Sertão do São Francisco (TSSF), o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (EPTNM)¹, ofertados pela Escola Família Agrícola (EFA)², de Sobradinho-BA e o Centro de Educação Tecnológico de Educação Profissional (CETEP)³ de Juazeiro-BA. As duas instituições de ensino estão situadas na Região Norte da Bahia, no Semiárido Brasileiro. As motivações para a pesquisa que originou esta dissertação se devem, em grande parte, às minhas vivências enquanto estudante egresso das duas escolas e, atualmente, como profissional da educação básica e coordenador pedagógico, atuando em um dos municípios que compõem o TSSF, Sento-Sé/BA. Objetivamente, a proposição foi compreender a forma e organização da EPT nas duas escolas objetos desta pesquisa, com foco na organização do currículo.

Uma vez que, fundamentalmente, “a rigor, todos os cursos realizados posteriormente à conclusão do ensino médio (etapa final da educação básica) destinam-se, de uma forma ou de outra, à educação profissional”, conforme (Cordão e Moraes, 2017, p. 77), o contexto histórico da Educação Profissional (EP)⁴ e sua abrangência no território nacional, revelam sua importância ao conquistar espaço nas políticas públicas educacionais do país e as reflexões que implicam o fomento do tema.

O presente estudo registra este protagonismo da EP, sempre trilhando os apontamentos de autores como Cordão e Moraes (2017); Lee e Tetzlaff (2015) dentre outros.

¹ Termo atualizado por força da Lei nº 11.741/2008 que altera a Lei nº 9.394/96 (LDB). A 11.741 Estabelece que a Educação Profissional e Tecnológica - EPT **abrange os cursos de:** I – formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e III – Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

² Escola Família Agrícola — EFA é uma instituição escolar de caráter comunitário sem fins lucrativos que atua em diversos contextos do campesinato Brasileiro, chamado também de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Escola Família Agrícola de Sobradinho-EFAS e Escolas Famílias Agrícolas-EFA's.

³ Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco — CETEP — Juazeiro-BA. Antiga Escola Agrotécnica de Juazeiro-EAJ que operava apenas com o curso de Técnico em Agropecuária, mas que hoje abriga uma diversidade de cursos da Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

⁴ EP-Educação Profissional Termo que se utiliza tanto para Educação Profissional Convencional quanto para Educação Profissional praticada, por exemplo, nas EFAs – Escolas Famílias Agrícolas.

Importante ressaltar o papel das fazendas agrícolas imbuídas dessa tarefa de instruir os mais moços sobre o trabalho manual. Conforme Cordão e Moraes (2017) era, por sua vez, associado ao sofrimento por conta do esforço físico, se tornando vanguardistas no construto dessa concepção educacional peculiar, a Educação Profissional, portanto, educação destinada aos mais pobres. Desta maneira, aflora o preconceito por parte das classes mais favorecidas da sociedade, por ser a modalidade de ensino que foca na preparação de mão de obra para artes manuais, nos ofícios que requerem o trabalho braçal para os setores da produção, sobretudo da indústria, agropecuária e comércio.

Assim, mesmo diante desse conchavo com a produção das fazendas e instituições escolares tendo a função de instruir para o trabalho, o governo oferta uma educação caridosa. A EP promovida pelo governo continha um DNA assistencialista.

No final do século XX e início do século XXI, segundo Cordão e Moraes (2017, p. 31), as relações de trabalho passam a ganhar nova roupagem e “quem executa um trabalho deve também planejar e avaliar seu próprio desempenho profissional”. Assim sendo, Nilo Peçanha, pressionado para que se ofertasse essa política educacional de caráter “polida e técnica”, é obrigado a abrir novas escolas que atendesse, também, ao expansionismo da indústria, do comércio e da agricultura. Portanto, no governo de Nilo Peçanha encontramos a fase transitória da EP de projeto educativo assistencialista para um projeto educativo tecnicista, a qual chamamos de ‘a licitude da escravatura’.

Freire (2002) nos dá uma pista bem elucidativa desse modelo de EP transgressor quando propõe pensar sobre o ensino indagando “não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’, mas é preciso saber quem é Eva, qual a posição social que ela ocupa e quem lucra com o seu trabalho”. Importante ressaltar que a historicidade da Educação Profissional se dá no período do escravagismo e busca a exploração da mão de obra enquanto alternativa com menor custo de produção possível.

Essa lógica do custo baixo, quando do “fim” da escravidão no Brasil, usa a escola como um dos “aparelhos ideológicos do Estado”, bem descrito por Althusser (1996), para impor a visão de progresso por meio da qualificação de uma mão de obra disponível ao mercado e, com isso, também se apropriam da educação profissional enquanto alternativa para a organização da vida laboral.

Logo, o poder público implanta a política de expansão das escolas técnicas públicas e, especialmente, o governo da Bahia, nas décadas de 1980-1990, incentivou a implementação da

Educação Profissional em muitas de suas instituições de ensino ou criou novas instituições com fins na EP.

Ao trazemos os dois cursos da EPT ofertados pela EFAS e pelo CETEP como tema de pesquisa, intencionamos compreender a perspectiva do trabalho e da educação na perspectiva da educação profissional e tecnológica, justamente com base nos marcos normativos e orientadores dessa modalidade no Brasil e na Bahia. Tais considerações iniciais têm a intenção de contextualizar nosso objeto de estudo e justificar a importância dele, especialmente na histórica separação dos trabalhadores e da possibilidade de uma formação geral, bem como o caráter recente das tentativas de construção de uma formação integral na educação profissional, a exemplo dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio ofertados pelas duas escolas *lócus* dessa pesquisa.

Como parte da estratégia dos governos, tanto em nível federal quanto estadual, para a expansão da EPT em todo território nacional e, conseqüentemente, o aumento no contingente da mão de obra qualificada, trazemos como exemplo a transformação da Escola Agrotécnica de Juazeiro em Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) e a oferta do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na EFAS. De certa forma foi um avanço, mas se observa muitas contradições em relação ao caráter transformador ou mesmo revolucionário dessa política educacional.

Souza e Medeiros Neta (2021) ressaltam que a discussão é polêmica, mas que, por um lado, há argumentos que atribuem a política de expansão da Educação Profissional e Tecnológica aos interesses do capital, por outro, não se pode negar a capacidade de inclusão social e de desenvolvimento regional que os Campi dos Institutos Federais trazem para as áreas mais distantes do Brasil, como no caso dos municípios do Semiárido brasileiro que no Território Sertão do São Francisco, do lado da Bahia, como do pernambucano (Juazeiro e Petrolina, respectivamente), possuem Institutos Federais; e, no início de março de 2024, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano passou a gerir mais quatro novas unidades com a política expansionista do governo federal, sendo o município de Remanso, pertencente ao TSSF, contemplado com um desses novos campi. Da mesma forma, não se pode desconsiderar que

somente 8% da população jovem optam por cursos técnicos⁵ ou tecnológicos, muitos por meio da política de cotas, ampliando os seus horizontes e os de suas famílias.

Este é um movimento socioeconômico que caminha na contramão da gênese da institucionalização da educação, a escola, enquanto invenção da humanidade, produto cujo principal objetivo era o de perpetuar a divisão das classes e aperfeiçoar a divisão do trabalho, que se caracteriza pela “radical ruptura do modo de produção comunal” (Saviani, 2007b, p. 156). Ainda, conforme Saviani (2007b), o surgimento das sociedades de classe faz legitimar e consumir a divisão entre educação e trabalho, uma vez que o homem mudou seu entendimento sobre os processos de produção, redefinindo suas finalidades.

Portanto, esse momento da história é determinante para o surgimento da institucionalização da educação

[...] que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (Saviani, 2007b, p. 157).

Neste sentido, a organização da escola é um produto exclusivo das sociedades de classes para atender ao seu modelo econômico pautado na lucratividade, modelo capitalista, que prima pela propriedade privada, pela privatização dos bens de produção e a exploração da força de trabalho. Para Saviani (2007b), a sociedade de classe constituiu duas escolas, ou duas formas de educação: uma para as classes dominantes e a outra para as classes dominadas. Portanto, a escola elitista tinha a incumbência de preparar seus alunos para a governança e a escola da classe baixa preparava seus alunos para a relação direta com as artes manuais, artes dos ofícios.

Em vista disso, a instituição escolar, dual, foi se moldando com o tempo e construindo sua trajetória, aprimorando sua forma de escolarização, ganhando novos contornos até chegar à escola que conhecemos hoje, uma escola que atende a diversas modalidades educacionais, dentre essas a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A EPT não se limita, apenas, à Educação Básica, uma vez que “a rigor, todos os cursos realizados posteriormente à conclusão do ensino médio (etapa final da educação básica) destinam-se, de uma forma ou de outra, à educação profissional” (Cordão; Moraes, 2017, p. 77). Assim

⁵ <<https://exame.com/brasil/apenas-8-dos-estudantes-brasileiros-optam-por-curso-tecnico/>> acesso em 09/07/2024 às 09h15m.

sendo, sua abrangência em diferentes níveis de ensino revela sua importância na educação brasileira porque propõe um ensino voltado para a qualificação da mão de obra disponível ao mercado de trabalho, este, constituindo-se enquanto modelo econômico desenvolvido pela humanidade.

Como já mencionado, a política de fomento à EPT nacional é relevante à consolidação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que começou em 1909, com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices, os Liceus. Ao longo do tempo, essa rede se desenvolveu atendendo a diferentes níveis de ensino e mesmo diante da imensidão continental em que se caracteriza o território brasileiro a educação profissional e tecnológica se faz presente em todos os estados e no distrito federal, construindo sua relevância diante do cenário educacional do país.

Até 2019 existiam 661 unidades de Educação Profissional vinculadas a 38 Institutos Federais, quais sejam: 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II, conforme (Souza; Medeiros Neta, 2021). Anterior ao primeiro governo do presidente Lula, em 2003, existiam apenas 119 unidades escolares. Hoje, são mais de 600 Institutos Federais (IF), promovendo a educação profissional e tecnológica sob a jurisdição do governo federal espalhados pelo Brasil atendendo mais de um milhão de estudantes. O governo da Bahia criou os Centros Territoriais de Educação Profissional e Tecnológica (CETEP), “foram criados 71 Centros de Educação Profissional e cursos em 92 unidades compartilhadas com o ensino médio”⁶. Não há como negar essa posição da ETP que a cada ano se consolida em solo pátrio.

O estado da Bahia, como já mencionado acima, não ficou de fora na oferta dessa importante modalidade educacional. Desde o início das políticas de educação para o trabalho, o estado baiano oferta essa tão importante modalidade, a começar pelos Liceus, a priori funcionando apenas na capital, Salvador.

Somente no ano de 1980, o município de Juazeiro-Ba passou a ofertar a modalidade de educação profissional, funcionando na antiga escola Agrotécnica de Juazeiro (EAJ). A EAJ, naquela ocasião, passou a ofertar, tão somente, o curso de Técnico em Agropecuária, cuja ideia era receber alunos de diferentes localidades, oriundos dos mais diversos municípios baianos.

Em 2016 o município de Sobradinho-BA, também passa a ofertar a modalidade de educação profissional e tecnológica na Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS) no formato da

⁶ <<https://escolas.educacao.ba.gov.br/suprot>>. Acesso em 21/05/2024 às 18h34m

pedagogia da alternância. A EFAS, desde 1990 já vinha ofertando os anos finais do ensino fundamental. Contudo, foi somente em 2016, como já dito anteriormente, que deu início à oferta da educação profissional e tecnológica com o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Os contextos sociais das duas instituições de ensino que ofertam o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio são distintos; enquanto uma escola está localizada em um grande centro urbano - Juazeiro-BA, a outra escola está situada na área periurbana da cidade de Sobradinho-BA, onde se localiza a hidrelétrica de Sobradinho, cuja população é oriunda de cidades e povoados circunvizinhos de todo o Nordeste do Brasil que veio trabalhar na construção da barragem de Sobradinho, nome dado ao município que foi criado após a construção da barragem, cuja área foi desmembrada do município de Juazeiro.

Enquanto o município de Juazeiro possui uma extensão territorial de 6.721.237 km², Sobradinho possui somente uma área de 1.355,972 km². Os dois municípios têm tendência forte para as atividades do setor primário, incluindo a agropecuária, com uma população de 242.818. Aproximadamente, 15% dessa população estão na faixa etária de ingresso nos cursos técnicos ofertados nas escolas promotoras da Educação Profissional e Tecnológica. Porém, as duas instituições de ensino, o CETEP e EFAS, não atendem, tão só, aos jovens oriundos dos municípios, mas a todos os municípios que compõem o território de identidade Sertão do São Francisco - TSSF, composto por dez municípios, são eles: Campo Alegre de Lourdes, Casa Nova, Canudos, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento-Sé, Sobradinho e Uauá. Além dos municípios baianos do TSSF, as duas escolas atendem, também, alunos do município pernambucano vizinho, Petrolina-PE. Isso evidencia a importância das duas escolas para o Território Sertão do São Francisco, na Bahia, e em Pernambuco.

Dos municípios baianos que compõem o TSSF, apenas Campo Alegre de Lourdes, Uauá e Canudos não são banhados pelas águas do Rio São Francisco. Com a política voltada para o desenvolvimento da região foi construída a Barragem de Sobradinho, em 1978, inicialmente criada para regularizar o fluxo de água necessário para gerar energia na Usina de Paulo Afonso. A hidrelétrica de Sobradinho parte da política desenvolvimentista assumida pelo governo militar na década de 1970, “cuja retórica discursiva afirmava que o empreendimento levaria o progresso às regiões menos desenvolvidas do país” (Santos; Barros; Nobre, 2021, p. 307). Assim, com a regularização das enchentes, foram instalados os grandes projetos de irrigação, transformando os

municípios de Juazeiro, na Bahia, e Petrolina, em Pernambuco, no polo da fruticultura irrigada, responsável por mais de 90% da uva e da manga produzidas e exportadas no país. Paralelamente, as duas cidades (Juazeiro-BA e Petrolina-PE) se tornaram, ademais, em um polo de educação com universidades federal, estaduais, autarquias e privadas, assim como Institutos Federais e escolas profissionalizantes que fomentam os cursos técnicos (Barros, 2007; Santos; Barros; Nobre, 2021).

Cabe ressaltar que as duas instituições educacionais, campo empírico desta pesquisa, fizeram parte da minha formação profissional e, atualmente, como Coordenador Pedagógico da rede municipal de ensino de um dos municípios do território fui motivado a desenvolver a pesquisa que ora apresento, tendo como objeto de estudo as formas de organização pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica das duas escolas pesquisadas. Parte-se da seguinte questão norteadora de pesquisa: como se organiza o currículo do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da EFA de Sobradinho-BA e do CETEP de Juazeiro-BA? E as seguintes questões secundárias: Qual a concepção de trabalho orienta a organização curricular das duas unidades de ensino? Onde e como essa organização se aproxima e se distancia? Em que aspectos estas escolas dialogam com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender a organização do currículo do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio ofertado pela EFA de Sobradinho-BA e pelo CETEP de Juazeiro-BA. Para o caminhar da pesquisa foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) conhecer a perspectiva de trabalho e educação na política de educação profissional e tecnológica, a partir dos marcos normativos e orientadores da modalidade no Brasil e na Bahia; b) analisar a estrutura e a organização da oferta do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da EFAS e do CETEP, em relação ao Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio e, c) descrever as aproximações e/ou distanciamentos entre as duas formas de organização do ensino nas duas instituições analisadas.

Para fins de organização textual esta dissertação foi dividida em seis seções: a primeira trata desta introdução, na qual contextualiza e problematiza o objeto de estudo, apresenta ainda as questões e os objetivos da pesquisa; a segunda seção apresenta a abordagem epistemológica e os procedimentos metodológicos da pesquisa; a terceira seção traz o referencial teórico que contribuiu para relacionar as concepções teóricas com a base empírica da pesquisa, percorrendo desde a concepção geral de educação até a educação contextualizada; a quarta seção apresenta os resultados da pesquisa com base nas fontes documentais oficiais e as evidências empíricas; a quinta parte

descreve as aproximações e/ou distanciamentos entre as duas formas de organização do ensino nas duas instituições analisadas e, por último, a sexta sessão com as nossas considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA

A opção para o desenvolvimento dessa pesquisa foi pela abordagem qualitativa de cunho exploratória, constituindo-se importante ferramenta, além de muito utilizada nas ciências sociais. Conforme Godoy (1995, p. 58) esse tipo de abordagem, “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada”, compondo rico material para a aquisição de dados descritivos. Neste sentido, o pesquisador necessita estar se orientando e “procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”, com um olhar humanizado.

Uma vez que a pesquisa traz a importância de pensar criticamente as mudanças sociais e educacionais ocorridas na formação profissional, o enfoque da pesquisa se insere no materialismo histórico-dialético a partir das orientações de Karl Marx que, conforme Pires (1997, p. 3), “se apresenta como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional que queremos compreender” [...].

No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico-dialético, este caminho (Pires, 1997, p. 3).

Isso porque apreender a realidade, como bem aponta Pires (1997, p. 05) “é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial”. Portanto, ao se estudar as revoluções sociais, é preciso distinguir, sempre, entre as mudanças materiais ocorridas, considerando as condições econômicas de produção que, também, podem ser apreciadas com a exatidão próprias das ciências naturais, embora não precisemos estar “inteiramente presos às ciências naturais, como se estas fossem a única ciência, ou a ciência por excelência, tal como acreditava o positivismo” (Gramsci, 1978, p. 163). Assim, Gramsci (1978) diz que a filosofia é a junção de várias percepções individuais, tais como: opiniões da ciência, pensamentos religiosos e as argúcias do senso comum. Acrescentando, além do mais, as formas jurídicas, artísticas, as ciências sociais e/ou filosóficas.

Somam-se às possibilidades da dialética materialista histórica, os apontamentos feitos por Marconi e Lakatos (2003, p. 105) que afirmam ser uma possibilidade de penetrar o mundo dos fenômenos, através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade. Deste modo, uma ação que requer do pesquisador a busca da veracidade dos fatos, ação e reflexão, a partir do movimento que alcance a eficiência e concretude da pesquisa.

Escolhemos como método da pesquisa o estudo de caso, do tipo multicaso. Conforme Yin (1994), esse tipo de “estudo pode conter mais do que um caso simples. Quando isto ocorre, o estudo tem de usar o plano de caso múltiplo” (Yin, 1994, p. 57). Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida em duas escolas situadas no Semiárido Brasileiro, nos municípios baianos de Juazeiro e Sobradinho. Foi analisado o curso Técnico em Agropecuária ofertado na Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS) e no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco (CETEP), em Juazeiro-BA. A escolha das duas escolas foi no sentido de fazer uma análise comparativa de duas pedagogias de ensino técnico profissionalizante, permitindo reconhecer as convergências e divergências existentes entre elas.

Convém ressaltar que as duas formas de escolarização que analisamos são compreendidas pela existência de dois itinerários formativos, um de caráter voltado para a formação de mão de obra e o outro com caráter formativo voltado para a formação integral dos sujeitos. Embora compreendamos que a forma educacional prevalecente é “a educação profissional e tecnológica (EPT) restrita à formação do ‘cidadão produtivo’, resultando em trabalhadores submissos e adaptados às necessidades do capital e do mercado” (Frigotto, 2010, p. 27 *apud* Zatti, 2023, p. 02), o que contribui para reproduzir ainda mais uma sociedade desigual. Ressaltamos, todavia, que esta pesquisa “não se trata de tomar as contribuições de Marx como verdades acabadas e incontestes, isto é, como dogmas” (Saviani, 2007a, p. 17), também transitamos por outras teorias que contribuíram para a compreensão do objeto de estudo, como por exemplo, o paradigma da convivência com o Semiárido Brasileiro, tendo em vista que as escolas pesquisadas estão situadas no Semiárido baiano. Não obstante, a teoria marxista é a base fundante da pesquisa, pois “se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso, os problemas que surgiriam seriam de outra ordem. [...]” Saviani (1991, p. 14)..

Desse modo, entendemos que a busca pelo conhecimento do objeto que elegemos para esta pesquisa transita no sentido de distinguir as mudanças materiais ocorridas na educação profissional, as condições econômicas de produção e o modelo social nele imbricado. Para Marx (2001, p. 44) “nessa concepção que vê as coisas tais como realmente são e como aconteceram realmente, todo problema filosófico oculto se converte simplesmente em um fato empírico” na busca por compreender as contradições entorno da escola.

Não há como negar que o modelo de produção capitalista é promotor do fenômeno da divisão de classes e que seu impacto social produz e impõe o conflito entre elas. Para a superação desse conflito, Marx (2001, p. 81) propõe uma reflexão sobre o fenômeno da divisão do trabalho e a divisão dos instrumentos de produção, “inclui também a divisão das condições de trabalho”. Trabalho, na concepção dos autores, é uma categoria fundamental presente em sua obra que diz respeito, exclusivamente, ao ser do homem.

Na teoria marxista, o trabalho é a atividade criada pelo homem e produtora desse mesmo homem. Pelo trabalho o homem se educa e se constitui enquanto homem. E “cada novo estágio da divisão do trabalho determina, igualmente, as relações dos indivíduos entre si no tocante à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho” (Marx e Engels, 2001, p. 12), inclusive determina o modelo de escola a partir da organização de seus currículos, ou melhor, os modelos dos currículos das escolas, determinando, outrossim, a divisão dela, a escola dos ofícios manuais e a escola das atividades intelectuais.

Por conseguinte, para se perceber e/ou analisar as contradições das questões da educação profissional e tecnológica do Brasil e nas escolas pesquisadas, definimos como método de pesquisa o Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Trazemos tais considerações iniciais com a intenção de contextualizar a questão e justificar a importância de tratarmos dela: a histórica separação dos trabalhadores da possibilidade de uma formação geral, “bem como o caráter recente das tentativas de construção de uma formação integral na educação profissional (no caso dos IFs), explica a relevância de uma abordagem filosófica sobre a questão da formação humana na EPT” (Zatti, 2023).

Ganboa (1997) alerta que em qualquer tipo de pesquisa tem-se os níveis epistemológicos, teórico, metodológico e técnico.

No nível teórico, fiz uma revisão bibliográfica, selecionando artigos, dissertações e teses que tratavam da Educação tecnológica e Profissional. Inicialmente fiz um levantamento de obras

cadastradas na plataforma *google* acadêmico, na tentativa de encontrar artigos, dissertações e teses que elencassem os seguintes temas: trabalho enquanto princípio educativo, educação profissional e tecnológica e educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

A busca apontou que o tema “o currículo do CETEP”, é abordado em 330 trabalhos encontrados; para as obras que relacionam as palavras trabalho *vs.* educação na EPT, foram encontradas 4.500 obras; já para o tema currículo na EPT, foram encontradas 7.040 obras entre artigos, periódicos, dissertações e teses; para a temática ‘estudo de caso na EPT baiana’ foram encontradas 634 obras entre artigos, dissertações, teses e periódicos; A ECSAB dispõe de um acervo, no *google* acadêmico, de 13.100 obras encontradas e 484 obras sobre estudo de caso da pedagogia da alternância na EPT. O levantamento foi realizado entre os anos de 2009 a 2024, por compreender o período que tem início a mudança da EAJ para CETEP (em 2009) e a implantação da EPT na EFAS (em 2019). O que não impediu a consulta em obras publicadas fora desse período.

O primeiro momento da revisão bibliográfica foi importante porque ratificou a hipótese levantada sobre a não existência de trabalhos que abordassem as duas escolas com oferta da EPT, e que atuassem em municípios distintos, sendo uma pública e outra comunitária. O resultado é fruto de uma leitura minuciosa dos resumos das obras na tentativa de identificar aquelas, em potencial, que contribuíram para a construção da fundamentação teórica dessa dissertação. Por fim, a análise buscou equivalência conceitual entre as obras levantadas e suas proposições, especificamente, as que retratavam estudos de caso, o que resultou na seguinte premissa: 100% das obras levantadas, 2% compatíveis e com potencial para possível aproveitamento na construção da dissertação, 98% sem nexos com o tema pesquisado.

Já no nível teórico, foi possível a abstração das categorias e dos conceitos a elas atrelados em obras pré-selecionadas, publicadas em língua portuguesa e contendo o texto na íntegra, somente assim foi possível abstrair as categorias e seus conceitos de forma satisfatória e, assim, pôde-se definir as categorias analíticas da pesquisa.

Em relação ao nível metodológico, o primeiro passo foi saber quais leis existiram antes de 2005, a exemplo da primeira lei para a formatação da EPT que data de 1909, e avançar no processo de desenvolvimento da legislação com o propósito de perceber essas rupturas históricas, bem como compreender o modelo atual da EPT e, principalmente, o que levou a essa conjuntura atual.

Destarte, foi necessário categorizar e selecionar leis, decretos, portarias, diretrizes curriculares, normas, as regulamentações e normativas expedidas pelo conselho estadual e

conselho nacional de educação, além de buscar compreender normas e portarias expedidas pelas câmaras estadual e nacional de educação no processo de regulamentação da EPT nacional e baiana, bem como, do CETEP e das EFAs.

O método utilizado para a realização da pesquisa de campo foi o estudo de caso, do tipo multicaso. Uma vez que uma investigação da realidade não deve ignorar sua complexidade, associamos o método da pesquisa de campo ao Método Histórico-Dialético para à luz dele chegarmos o mais próximo possível da realidade estudada, isso porque “processos dinâmicos da vida humana em sua complexidade gera um obstáculo epistemológico, que precisa ser transposto, diante do desgaste axiomático da compreensão do sujeito e sua realidade” (Araújo; Oliveira; Rossato, 2016, p. 03).

Sendo um estudo de caso exploratório, do tipo multicaso, estamos nos posicionando a favor de uma ciência reflexiva e crítica, pois:

O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. Não deve ser confundido com o "método do caso", que constitui uma estratégia de ensino amplamente divulgada no curso de Administração Godoy (1995, p. 25).

Conforme Yin (1994) esse tipo de “estudo pode conter mais do que um caso simples. Quando isto ocorre, o estudo tem de usar o plano de caso múltiplo” (Yin, 1994, p. 57). Logo, a pesquisa se desenvolveu em dois diferentes campos empíricos na região Norte da Bahia, especificamente no Semiárido Brasileiro, nos municípios baianos de Juazeiro e Sobradinho. Foi analisada a organização curricular do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (EPTNM) ofertado tanto na EFAS como no CETEP, permitindo reconhecer as convergências e divergências entre elas.

Concordo com Godoy (1995), ao sublinhar que o pesquisador necessita estar se orientando e “procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (p. 58), com um olhar humanizado, porque:

No paradigma qualitativo a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, mas cabe ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas em descrever comportamentos. As características da pesquisa qualitativa são peculiares: há imersão do pesquisador nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos

e práticas; os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado (Godoy, 1995, p. 58).

Para que essa dinâmica entre pesquisador e pesquisado acontecesse, foi necessário recorrer a diferentes técnicas de coleta de dados que, conforme Silva (2006, p. 247) “[...] captam a subjetividade dos participantes”.

As duas técnicas utilizadas na pesquisa foram as entrevistas semiestruturadas porque “fornecem dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno” (Silva, 2006, p. 247) e a observação não participante “quando o pesquisador atua, apenas como espectador atento” Godoy (1995, p. 27), uma vez que o pesquisador procurou “registrar o máximo de ocorrências” por ele observadas. A importância da entrevista segundo Silva (2006, p. 247), se dá, “pelo fato de a natureza do objeto do estudo exigir interação entre pesquisador e pesquisado para contextualizar as experiências, vivências, sentidos, utiliza-se a entrevista como uma técnica especial para a coleta de informações diretas dos sujeitos investigados”. Essa interação existiu quando da realização das entrevistas com os gestores das duas escolas que dialogavam, além das perguntas pré-elaboradas (semiestruturadas), e demonstravam grande interesse com a pesquisa.

A entrevista é, inclusive, um instrumento que explora a oralidade dos sujeitos e a espontaneidade, talvez, difícil de encontrar em outras técnicas de pesquisa, o que não as tornam menos importantes. Logo, as entrevistas se materializaram em narrativas dos entrevistados, trazendo à tona informações essenciais das duas escolas pesquisadas.

Foram entrevistados o gestor da EFAS e a gestora do CETEP. A opção pela escolha do gestor e da gestora deu-se por considerar que tanto ele quanto ela teriam as condições desejáveis para o fornecimento do material pedagógico que necessitávamos e, ao mesmo tempo, falarem do estabelecimento como um todo. Houve conversas informais com professores e alunos, mais na tentativa de captar, indiretamente, informações sobre o curso. Em relação ao gestor e gestora, analisamos, igualmente, que ele e ela tinham a possibilidade de mobilizar saberes acumulados ao longo dos anos de docência e/ou gestão, saberes que foram disponibilizados à pesquisa durante os períodos de entrevistas.

2.2 LOCUS DA PESQUISA

2.1.1 Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS)

A Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS) é uma instituição escolar situada no município de Sobradinho-Ba, na estrada da Correnteza, km 06 – Sítio Chico Mendes, perímetro do povoado de Lagoa Grande. Sua localização geográfica é fator intrigante por fazer fronteira com o principal projeto de fruticultura irrigada do município de Sobradinho-Ba; por outro lado, a escola está em uma área de sequeiro (região desprovida de mananciais de água perene e que necessita da chuva para que ali se produzam alimentos).

Suas terras são atravessadas pelo maior afluente do Rio São Francisco no solo do município de Sobradinho, o Riacho do Tatauí⁷ (Flecha de fogo ou arcabuz, arma de fogo – espingarda). O referido Riacho tem, aproximadamente, 70 km de extensão (segundo relatos de um caçador, Seu João, morador da comunidade de Sangradouro, município de Sobradinho-BA, que afirma ter percorrido todo o seu leito a jumento), ele nasce no município de Sento Sé-Bahia e deságua na Barrinha (comunidade de Sangradouro), margem direita do Rio São Francisco, município de Sobradinho-BA.

A EFAS tem uma Associação Mantenedora, a Associação Comunitária Mantenedora da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA (AMEFAS), composta por pais de alunos e ex-alunos, com abrangência no Território Sertão do São Francisco. A AMEFAS responde jurídica, contábil e administrativamente pelas questões envolvendo, exclusivamente, a EFAS e atende alunos dos municípios baianos de Sobradinho, Juazeiro, Casa Nova, Sento Sé, Remanso, Pilão Arcado, Campo Alegre de Lourdes e o Município de Petrolina no Estado de Pernambuco.

De início, a EFAS ofertou aos municípios citados no parágrafo anterior, a modalidade de ensino dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Hoje, com 34 anos de existência, abriga os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio com o curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Um público total de, aproximadamente, 200 alunos e 31 professores. A escola possui 6 (seis) pavilhões (ainda em acabamento): dois alojamentos, duas salas de aula e uma de artes, uma sala de vídeo, biblioteca e secretaria, um refeitório, cozinha e despensa, e

⁷ Nome dado pelos Índios ao local onde as embarcações dos portugueses atracavam para abater animais silvestres e também possíveis índios. O local passou a constituir um dos currais de gado da família Dias Dávila, portanto o povoado de Tatauí de Sobradinho-BA possivelmente o primeiro povoado do município. Alí, os índios se depararam pela primeira vez com uma arma de fogo (a carabina):

alojamentos para monitores; acrescidos ao longo dos tempos, estão um auditório, duas cisternas, uma unidade de tratamento e reuso de água, uma casa do mel, mais 03 salas de aula, uma estação de tratamento de esgoto, uma casa de rações, um laboratório de artes e banco de sementes e geração de energia a partir de 43 placas de painéis fotovoltaicos. Possui uma área total de 17 hectares com experimentos para caprinos, ovinos, galinhas, pomar e horta.

Ao longo de sua existência e história desenvolveu e/ou desenvolve parcerias com agências financeiras e/ou administrativas/pedagógicas, como: Associação das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) e no Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES); União das Associações de Sobradinho e Arredores (UASA); Associação Alemã de Trabalho com Jovens (AGJA); Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Sobradinho (AMEFAS); Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA); Oberhausen Alemanha (HBG); União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB); Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE); Governo da Bahia, Governo Federal e Prefeitura Municipal de Sobradinho-BA.

Mesmo, historicamente, cercada de boas parcerias, a EFAS ainda amarga carências para desenvolver plenamente seu Projeto Político Pedagógico. Os recursos sempre foram escassos e, muitas vezes, se cogitou fechar as portas. O Governo da Bahia disponibilizou para a EFAS uma cifra na ordem de, aproximadamente, R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais) para o exercício de 2023, dados divulgados⁸ até 29/06/2023. Algumas carências são bem visíveis, a saber: quadra poliesportiva para prática de esportes escolares, laboratórios de química, física, biologia, informática, uma biblioteca com vasto acervo literário para pesquisas em agropecuária, transporte coletivo para viagens de estudo/visitas, e intercâmbio cultural.

Durante muito tempo sofreu com o abastecimento de água, uma vez que a cacimba não fornecia água suficiente, tão pouco de qualidade; recorria aos carros pipas do município de Sobradinho-BA, nem sempre atendida. Até que uma Emenda do Deputado Federal José Eduardo Vieira Ribeiro - Zezéu, através de seu Assessor Justiniano Felix dos Santos Filho - Tiano, provocados pelos ex-alunos José Carlos, Ailton Ferreira, Adilson Ribeiro, Antônio Marcos (Noca) e Cleiton de Oliveira Lima, a parceria construiu uma adutora do Riacho do Tatauí (trecho de água perene) para a EFAS, na cifra de, aproximadamente, R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais).

⁸ Relatório solicitado dia 29/6/2023 às 15h50. Portal <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/13294>>.

Hoje, dados do QEDu⁹ de 2021 apontam para uma matrícula dos Anos Finais do Ensino Fundamental com 71 alunos e do Ensino Médio, com 126 alunos matriculados e 01 aluno especial. O curso de Técnico em Agropecuária possui 5 turmas: 1º ano “A”; 1º ano “B”; 2º ano “A”; 3º ano “A” e 4º ano “A”. Funciona em regime de semi-internato, alternando turmas a cada 15 dias ao longo do ano letivo. São sempre duas quinzenas mensalmente dispostas da seguinte forma: quinzena A com alunos e alunas das turmas do 1º ano “A” e 4º ano “A” e a quinzena B com alunos e alunas das turmas do 1º ano “B”, 2º ano “A” e 3º ano “A”.

Ainda sobre as informações do QEDu 2021, o curso Técnico em Agropecuária aponta uma realidade de 8,9% de Evasão e 3,1% de reprovação. A cada 100 alunos matriculados ao longo de 03 anos de curso, 12 alunos ficam pelo caminho; apenas 88 alunos conseguem concluir.

2.1.2 O Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco (CETEP)

O CETEP, situado à Av. Edgard Chastinet, 12, Bairro São Geraldo – Juazeiro-Bahia, é mantido e administrado pelo Governo do Estado da Bahia através da Secretaria da Educação. Tem sua atuação no Território baiano, denominado Sertão do São Francisco. O CETEP ocupa o lugar da antiga Escola Agrotécnica de Juazeiro (EAJ), fundada em 1980, e que dispunha somente do curso de Técnico em Agropecuária. Atualmente o CETEP oferta diversos cursos profissionalizantes, inclusive na modalidade Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio (PROSUB) – Pós-médio; estes são cursos como: Técnico em Meio Ambiente, em Informática, Edificações, Agroecologia, Enfermagem, Técnico em Agropecuária, Nutrição Dietética e Segurança do Trabalho; todos gratuitos.

A EAJ da década de 1990, passou a ofertar vagas para os anos finais do Ensino Fundamental, embora seu foco principal fosse a oferta do Ensino Médio na Modalidade Profissional. Desta forma, a oferta do Ensino Médio se concentrava no curso de Técnico em Agropecuária, se aproximando de 4 décadas de formação de Técnicos em Agropecuária para a região Norte da Bahia. Desde a transformação do CETEP tem ocorrido uma abrangência maior de alunado e de cursos ofertados, tornando o espaço educativo uma das referências do Território.

⁹ QEDu – É uma ferramenta (site. <https://qedu.org.br/>) que facilita o acesso aos dados educacionais das redes públicas Federais, Estaduais e Municipais.... Disponibilizando informações de desempenho frente aos resultados das avaliações externas.

A oferta do curso Técnico em Agropecuária se dá em duas modalidades: ensino regular integrado e ensino médio diurno (03 anos de duração) e PROSUB- Pós-médio Noturno (um ano e meio a dois anos de duração). Para o ano letivo de 2023, o curso comporta 266 alunos nas turmas regulares, maioria desses alunos com idade entre 14 e 17 anos, e a duração do curso dá-se em 03 anos para o ensino regular, com 34 professores. A matrícula para o curso de Técnico em Agropecuária, oferta regular diurna, é por ordem de chegada; e para o PROSUB – Pós-médio noturno, via sorteio eletrônico.

A estrutura física tem o formato de uma peça de engrenagem, ali acoplam-se 14 salas de aula, banheiros para alunos, cantina, sala de professores, banheiros para professores, secretaria, direção, coordenação, 02 quadras de esportes cobertas, 01 campo *Society* com grama sintética, piscina e auditório; é uma instituição em constante aperfeiçoamento de seus espaços físicos em fase dessa reorganização administrativa da EPT baiana.

As parcerias do CETEP, ao longo dos anos, se limitam aos órgãos oficiais dos governos da Bahia e do Brasil, a exemplo citamos a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF), Empresa Brasileira de Pesquisa em Agropecuária (EMBRAPA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Companhia de Desenvolvimento Regional (CAR) e Empresas Agrícolas. Com essa mudança de EAJ para CETEP, as receitas se mostram volumosas, mas ainda insuficientes para a oferta de cursos que atendam uma gama maior de estudantes no Território Sertão do São Francisco. Para o exercício atual serão alocados recursos da ordem de R\$ 393.771,81, ou seja, mais de 300 mil reais anuais.

Dados do QEdU de 2022 apontam para um quadro bem alarmante e preocupante com alto índice de evasão escolar; isto indica que, ao final do terceiro ano de curso, os alunos evadidos somam 20,2%, suscitando que a cada 100 adolescentes que adentram ao CETEP ao longo de 03 anos de curso, aproximadamente, e que 21 alunos abandonam o curso que escolheram, concluindo o curso apenas 79 alunos para cada 100; a Plataforma QEdU não informou a quantidade de repetentes.

3 DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL E NA BAHIA À PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A pedagogia da Alternância precisa ser o projeto contra hegemônico para com o modelo do Rural Agrário, produto do capitalismo. Ela, por ser restrita regionalmente, ainda entoa como um protótipo, precisa se expandir mesmo nos estados onde os progressistas governam por décadas

Cleiton Lima

3.1 PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Trabalho e educação são conceitos criados e desenvolvidos pela humanidade. Conforme Saviani (2007b, p. 154) “a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade [...], uma vez que eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (Saviani, 2007b, p. 154). Assim sendo, produzem sua existência através do esforço braçal, lapidando e formando o homem e, ao mesmo tempo, formando as gerações com o conceito de vida coletiva.

A concepção de sociedade, nas comunidades primitivas, segundo (Saviani, 2007b, p. 154):

Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo não havia a divisão de classes. Tudo era feito em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições a educação identificava-se com a vida.

A vida laboral para essas comunidades educava as gerações a compreenderem os processos ali desenvolvidos por meio do trabalho. O caminho para a sobrevivência estava na relação de como se davam os métodos produtivos. Logo, o trabalho se estabelecia enquanto atividade primária de uma comunidade primitiva e indissociável de sua função educativa.

O trabalho está ligado ao exercício da produção da existência humana, atividade tão vital para a formação do homem e sua relação com a vida, “o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de

mediação do metabolismo entre homem e natureza” (MARX, 2013, p.120). Já outros primatas, como os macacos, apenas imitam as ações humanas com as suas mãos, porém sem refletir e aperfeiçoá-las. Engels (1896) postula que os macacos,

Quando se encontram prisioneiros realizam, com as mãos, várias operações que copiam dos homens. Mas aqui, precisamente, é que se percebe quanto é grande a distância que separa a mão primitiva dos macacos, inclusive os antropoides mais superiores, da mão do homem, aperfeiçoada pelo trabalho durante centenas de milhares de anos (Engels, 1896, p. 2).

As mãos humanas, diferentemente das mãos do macaco, foram aperfeiçoadas/educadas pelo trabalho de milhares de anos. O trabalho aperfeiçoou¹⁰ (educou) as mãos e estas cada vez mais desenvolveram habilidades, sendo as mãos humanas o produto do trabalho. Portanto, a humanidade se percebe a partir da descoberta do trabalho como uma forma de qualificar a vida e, assim, as descobertas sobre os benefícios do trabalho foram inevitáveis.

O trabalho é percebido “como ‘atividade vital consciente’, abre a possibilidade do ser humano se constituir como ser genérico e universal” (Bezerra, 2019, p. 184). Desta maneira, se percebe a trajetória da construção desse *homo faber*¹¹. *Homo artifex*, aquele que transforma a natureza a partir do trabalho para a perpetuação da própria espécie humana, para tanto se fez necessário transpor os desafios impostos pela própria natureza; desse modo, o trabalho é a matriz que auxilia o homem a se perceber enquanto humano.

Diante de tantos atributos decretados ao ser humano, inclusive o atributo de que o "ser humano é um animal racional" a mais difundida pelo senso comum, porém, para Saviani (2007, p. 154) "certamente trabalho e educação fariam parte desse conjunto de traços", uma vez que definem bem a essência humana.

Em vista disso, o trabalho é formador do homem e de sua consciência no mundo. Segundo Begnami (2019, p. 75), “no Marxismo, a concepção de homem é aquela que o define como o ser da práxis”, o homem do trabalho educativo. Ele prove meios materiais e culturais para a sua

¹⁰ Aperfeiçoar difere de evoluir. Assim, o pensar é uma ferramenta para o aperfeiçoamento. Evolução é um conceito desenvolvido por Charles Darwin.

¹¹ “Conforme o Dicionário de Latim, *homo faber* significa “o homem artífice”, locução filosófica que designa o homem com a necessidade de controlar seu entorno através de ferramentas criadas por ele mesmo.” Acesso em <http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/2256/31.pdf> às 16:31.

existência e nesse processo se educa potencializando, não somente a si, mas toda a sociedade. Assim,

[...] o trabalho é produtor dos meios de vida, não somente nos aspectos materiais, mas também culturais. É um princípio educativo capaz de desenvolver todas as potencialidades do ser humano, de criação material e simbólica, e formas de sociabilidade. Somente o ser humano é capaz de estabelecer essa relação ontológica entre educação e trabalho, modificando o meio em que vive, como também, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Nobrega; Souza, 2015, p. 268).

Aprofundando o conceito de trabalho como uma atividade criada e desenvolvida pelo homem, Saviani (2007b) vai defender a ideia de que a natureza não garante a existência do homem, portanto, sua existência não é uma dádiva natural, mas produzida pelo próprio homem por meio da descoberta do trabalho e se tornando produto deste, "o homem não nasce homem. Ele forma-se homem." Por consequência, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, ou melhor, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem.

Tais pressupostos sustentam uma abordagem do trabalho enquanto princípio educativo. Neste caso, o trabalho estaria estritamente comprometido com os diversos âmbitos da formação humana, amputando a visão reducionista de que a educação profissional é apenas uma preparação para o mercado de trabalho; premissa equivocada. Ampliando essa visão, Ramos (2014, p. 85) argumenta que “é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas com as suas conquistas e as suas reveses, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões”.

Desse modo, o trabalho como princípio educacional se abre à prática social na totalidade, integrando sistemas educacionais, laços familiares e contextos comunitários; o que Gramsci (2004) chama de escola para todos “Unitária” que integre as formações intelectuais (que era privilégio dos ricos) e as formações técnicas (para os filhos dos trabalhadores) e a transforme na politécnica. Enfim, uma escola que percebesse a importância de uma formação sem o imediatismo do serviço manual, sem a finalidade máxima e única de produção de mão de obra para o industrialismo.

Dessarte, o efeito educativo produzido pelo trabalho formou, ao longo dos milênios, um homem cada vez mais polido e consciente de si. Para Saviani (2006), trabalho e educação fazem parte do construto humano. Deste modo, somente os humanos conseguem realizar as duas atividades, trabalhar e educar. Porque “quais são as características do ser humano que lhe permitem

realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar?” (Saviani, 2006, p. 70).

À vista disso, a relação entre trabalho e educação se firma como necessária à prática social. É possível argumentar que uma das funções fundamentais da educação básica é, de acordo com Ramos, “recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho” (Ramos, 2014, p. 38). Dessa forma, “explica-se, assim, a unidade entre trabalho, ciência e cultura que fundamenta a concepção do Ensino Médio Integrado” (Ramos, 2017, p. 42), essa intrínseca vinculação do trabalho, com a educação, se torna ainda mais evidente e mais significativa.

Na perspectiva de Ramos (2014), os alunos deveriam se tornar, portanto, politécnicos¹², visto a necessidade de estabelecer um princípio de formação humana em sua totalidade, integrando “ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (Ramos, 2014, p. 39). Em face disso, a educação passa a ser vista como princípio do trabalho, e o trabalho como princípio educativo. E aqui é preciso ressaltar que formação integral difere de extensão de tempo em sala de aula.

Para Pistrak (1981), o trabalho é um produto fruto da interação social, dentro e fora do ambiente escolar com auxílio da ciência, onde cada um ocupa seu devido lugar, “o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual” (Pistrak, 1981, p. 46). Assim, Pistrak (1981) salienta que a escola não pode ser isolada, nem muito menos separada da vida, se tornando uma ilha. Desse modo, a escola está para a vida.

Se quisermos utilizar os argumentos científicos do trabalho para construir uma sociedade diferente, promissora e produtora de condutas coletivas/sociais, Pistrak (1981) afirma que temos que reproduzi-la nas mínimas ações educativas da escola. Para uma sociedade mais coletiva/harmônica, essa prática tem que estar presente no cotidiano da escola, tendo como base o trabalho coletivo “sem perder de vista a explicação científica das diferentes fases do trabalho”

¹² “O modelo de educação politécnica foi desenvolvido inicialmente por Karl Marx, em meados do século XIX. Por isso, há quem considere a educação politécnica como sinônimo de concepção marxista de educação. No Brasil, a referência à educação politécnica ainda é pouco utilizada, embora existam diversas escolas do tipo politécnicas no país. Aqui, o ensino politécnico é equivalente à Educação Profissional e Tecnológica, tanto ao nível médio, quanto superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/voce-sabe-o-que-e-a-educacao-politecnica>.> Acesso em: 04/07/2023.

(Pistrak, 1981, p. 50). Desta forma, é possível uma escola que caminhe na contramão da competitividade/meritocracia que tanto tem isolado pessoas, povos e culturas.

3.2 O NOVO MODELO DE SOCIEDADE IMPLANTADA NO BRASIL COLÔNIA E OS RUMOS DA EPT NO BRASIL

O cenário social, econômico e educacional no território brasileiro do século XVI sofreu profundas alterações devido ao seu principal evento, a Invasão Portuguesa. Antes do feudalismo, da propriedade privada e do próprio capitalismo, segundo Saviani (2007b, p. 154–155), “[...] os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida”. Por conseguinte, no Brasil, a ruptura desse modelo social que produz a existência coletivamente começa com a introdução de práticas feudais, que se materializam na organização das suas 15 (quinze) capitanias hereditárias e sesmarias.

As capitanias e sesmarias, sistema de produção privado implantado no Brasil colônia, implicam alterações na organização social e econômica “da produção, conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas” (Saviani, 2007b, p. 155) influenciado pelo modelo econômico capitalista. Essa organização social e econômica compreendida pelo colonizador, que nega os modos de produção de vida dos nativos, influencia, diretamente, não somente os modos de produção da existência, mas, também, o sistema educacional na colônia.

Esse sistema educacional implantado no Brasil colônia, concebida como um instrumento que reproduz e mantém a lógica capitalista no Brasil, data do século XVI, sob a responsabilidade dos Jesuítas. Inclua-se mais, a educação não escolar dirigida aos escravos que, segundo Lima (2007), citado por Lee (2015), iniciou-se no período da famosa Capitania de São Vicente, no ano de 1620, século XVII. Nesse período, “a Coroa impôs às fazendas a tarefa de instruir aos mais moços”, que “eram escravos, sem poder de decisão sobre a própria sorte” (Cordão; Moraes, 2017, p. 28-29), o ofício do “trabalho manual”, ou seja, de técnicas do trabalho a serem aplicadas nas fazendas. Desse modo, uma “educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho” (Saviani, 2007b, p. 157).

Essa instrução dirigida aos escravos, segundo Cordão e Moraes (2017), alimentava a divisão de classes, uma vez que, a esses indivíduos, era negada a educação formal, os

condicionando a atividades exploradoras e desumanas em que homens e mulheres escravizados eram forçados a vivenciarem. Logo, essa educação ‘*dualéia*’, de acordo com Saviani (2007b, p. 156), “remete à educação enquanto conformação do escravo à sua condição”. De tal modo, ao colocá-los nas condições inferiores de trabalho, ela atua como mantenedora do *status quo* social.

Somente “no final do século XX a educação **[formal]**¹³ passou a ser considerada como um direito social de todos os cidadãos brasileiros” Cordão e Moraes (2017, p. 67). Entretanto, mesmo em face da democratização do acesso à educação, a disponibilidade de oferta de educação profissional também contribuiu para a reprodução da divisão de classes, quando disponibiliza dois modelos de Educação Profissional e Tecnológica. Assim, temos uma Educação “Profissional dos Artesãos e da “Mão de Obra” vs. a Educação Profissional das “Chefias” e das profissões manuais elitizadas, tais como as da Área de Saúde e do Eixo Tecnológico das Engenharias” (Cordão; Moraes, 2017, p. 67).

As escolas de aprendizes regulamentadas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, fazem parte desse arcabouço de educação para todos; entretanto, estão fundamentadas em necessidades de assistência “às classes proletárias” com finalidade de habilitar os filhos dos pobres “filhos dos desfavorecidos de fortuna”, a uma *educação* “que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” para “formar cidadãos úteis à Nação”. (Brasil, 1909) Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909).

O que o decreto assegura, na verdade, são implantações de Liceus (escola) para os pobres, portanto, operários para a indústria; escolas promotoras da Educação Profissional para profissões manuais destinadas às classes menos favorecidas, enquanto a classe alta prepara seus filhos em cursos de retorno financeiro privilegiado, a exemplo de Medicina, Engenharia e Direito, que nada mais é do que Educação Profissional e Tecnológica para as classes privilegiadas. Esse é um exemplo de divisão das formações para o mercado de trabalho e é importado de outros países, como é o caso da civilização inglesa porque:

[...] é evidente que a educação inglesa visava não tanto a cultivar a mente, a enriquecê-la com vastos conhecimentos, quanto a desenvolver o caráter, a preparar uma classe aristocrática, cuja superioridade moral era instintivamente reconhecida e aceita pelas classes mais humildes. A educação superior ou universitária, inclusive porque muito cara, era reservada a poucos, aos filhos de famílias grandes pela nobreza ou pelos rendimentos, sem por isso ser vetada aos mais pobres, desde que obtivessem, graças ao talento, uma bolsa de estudos. Os outros, a grande maioria, deviam se contentar com uma instrução,

¹³ Grifo nosso

boa sem dúvida, mas fundamentalmente técnica e profissional, que os preparava para os ofícios não diretivos, que mais tarde seriam chamados a desempenhar nas indústrias, no comércio, nas administrações públicas (Gramsci, 1982, p. 89).

E essa estratégia só reforça a política educacional voltada, intencionalmente, para a manutenção da divisão de classes e que, no Brasil, esse movimento de escolas para pobres se inicia como Colégio das Fábricas em 1809. Todo esse arcabouço legal que nasce com a civilização europeia em terras brasileiras tem como intuito a organização e legitimação do sistema brasileiro de ensino, mesmo seletivo e excludente.

Porém, é o Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909 que, possivelmente, trata do decreto mais velho que se tenha conhecimento a empregar o termo Educação Profissional. Versou sobre garantir a criação dos primeiros estabelecimentos para a formação profissional porque, segundo o próprio decreto, é “dever da República formar cidadãos úteis à nação”. Os cidadãos úteis, aqui tratados, eram os filhos das famílias pobres, em especial as crianças entre 10-13 anos, alunos das chamadas “escolas de aprendizes”. Dessa forma, os cursos técnicos preparavam os operários infantis para as empresas em detrimento do “servir à nação”.

O “Servir à nação”, no termo empregado, quer dizer o mesmo que servir a indústria, comércio e agricultura, uma vez que esses setores pertenciam às elites brasileiras¹⁴ e, por conseguinte, sendo os mesmos que formavam a classe política do país e que estabeleciam as leis do país. Isto posto, para estes políticos, a palavra “nação” está intimamente ligada aos seus negócios, às indústrias, aos comércios e às propriedades agrícolas. Depois, essa forma de escolarização atenderia aos anseios das indústrias locais, uma vez que os cursos eram formulados a partir das atividades industriais locais.

Segundo Cordão; Moraes (2017) foi sob o comando do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que se implantou a política de obrigatoriedade da Educação Profissional nas escolas primárias com a promulgação do Decreto 5.241, de 22 de agosto de 1927. Doravante, apareceram ao longo dos anos subsequentes: normativas, novas leis, decretos, pareceres dos conselhos, pareceres das câmeras de educação e tantos outros instrumentos legais que fortaleceram e estimularam a expansão dos Institutos Estaduais e, especialmente, dos Institutos Federais de Educação Profissional.

¹⁴ Esses legislavam em causa própria.

Por outro lado, o final do século XX e início do século XXI, segundo Cordão; Moraes (2017), é caracterizado por mudanças profundas nas relações de trabalho que, impulsionadas pela II Revolução Industrial, fazem surgir uma educação profissional com fins direcionados ao aumento da produtividade para obtenção de lucros e baixos custos. De tal modo, se passou a exigir do trabalhador aperfeiçoamento de seu ofício, porque o pensamento vigente era de que “quem executa um trabalho deve também planejar e avaliar seu próprio desempenho profissional” (Cordão; Moraes, 2017, p. 31). Para tanto, a política educacional do governo Nilo Peçanha abre novas escolas para atender, por outro lado, ao expansionismo da indústria, do comércio e da agricultura.

A história de nossa EPT se dá na perspectiva de “*progresso*” a partir da concentração de esforços do movimento do cientificismo e desenvolvimento tecnológico influenciada pela visão europeia de progresso, quanto de educação. Segundo Lee (2015):

A história demonstra que o Brasil foi consequência de um projeto capitalista de uma fase histórica humana conhecida como “era das grandes navegações” ou “era das descobertas” entre o século XV e o início do século XVII (iniciado pelos portugueses, espanhóis e em seguida pelos ingleses, principalmente) em busca de “oportunidade de negócios” (novas rotas de comércio marítimo), que em consequência, acarretou um processo de colonização ao redor do mundo, na verdade um característico processo de globalização que foi citado e exemplificado por Marx e Engels. Segundo Mello (1998), a economia colonial organiza-se, pois, para cumprir uma função: a de instrumento de acumulação de capital, em que concorriam mecanismos que permitissem produzir um excedente voltado para a exportação (comércio internacional), criar mercados de coloniais à produção metropolitana garantindo o monopólio do consumidor (garantia de venda da produção) e exclusividade do fluxo de capital entre colônia e colonizador, garantindo o fluxo de riqueza para o colonizador imperialista (p. 47).

Esse é um dos principais motivos nos quais as Leis brasileiras que fomentam e regulam a Educação Profissional no Brasil se limitam a perceber um único caminho, o caminho da formação de mão de obra para o mercado de trabalho, construindo políticas públicas e diretrizes pedagógicas voltadas para a chamada pedagogia capitalista ou pedagogia das fábricas. Assim, esse processo histórico tem sua raiz no crescente caminho de expansão e consolidação do capitalismo a partir da exploração de “novos mundos” pela navegação marítima.

Ainda que os escritos de Gramsci tenham nos proporcionado um novo pensar sobre os construtos das formas de escolarização que caracterizam nossa escola brasileira, buscamos, a todo custo, manter a oferta de uma educação pautada no mercado da empregabilidade. Não somos contra a indústria, muito menos à produção industrial; mas sempre a favor da formação integral dos

sujeitos, formação que o possibilite se perceber no mundo e assim contribuir, diretamente, para uma sociedade mais solidária, humana, promotora de laços afetivos mais sólidos e harmônicos.

Portanto, a EPT ofertada pelo sistema educacional brasileiro tem raízes profundas no movimento modernista e caminhou de mãos dadas com o modo capitalista de perceber o trabalho.

Trata-se de uma lógica expansionista que, mesmo diante do “fim” da escravidão no Brasil, continua a usar a escola como um dos “aparelhos ideológicos do Estado”, conforme bem descrito por Althusser (1996), para impor a visão de “progresso” por meio da qualificação de uma mão de obra disponível ao mercado. Além disso, apropriam-se da Educação Profissional e Tecnológica enquanto alternativa para a organização da vida laboral capitalista.

Na Bahia não foi diferente, uma vez que em 1909 o estado recebeu uma unidade das Escolas de Aprendizes e Artífices, projeto da então política nacional de educação profissional. Porém, no início do século XXI, mediante a ascensão da esquerda ao poder com a eleição do presidente Luiz Inácio da Silva e a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008b), essa Escola de Aprendizes e Artífices de Salvador, ao longo dos anos alterada para Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET), passou à condição de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)¹⁵, atendendo à nova política nacional de Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio.

A política de expansão da rede estadual baiana das escolas técnicas, alinhada à política nacional, nas décadas de 1980–1990, incentivou a implementação da educação profissional em muitas de suas instituições de ensino criando instituições com fins na EPT. Dados atuais apontam para essa direção, porque “em 2022, foram efetuadas 123.720 matrículas de cursos técnicos de nível médio em 242 municípios, nos 27 Territórios de Identidade da Bahia. Provavelmente, a Bahia seja a segunda maior na oferta de cursos técnicos de nível médio¹⁶.

¹⁵ Um crescimento significativo na oferta de educação profissional tecnológica onde o IFBA dispõe de 33 unidades nas principais cidades do estado: 23 campi, 01 núcleo avançado, 06 centros de referência, 01 polo de inovação e uma reitoria. “Além das 33 unidades que possui, o IFBA atua em muitas cidades baianas, com a oferta de cursos de ensino à distância ou capacitação e apoio técnico a projetos estratégicos com foco no desenvolvimento socioeconômico do estado, como por exemplo o Programa IFBA Saneando a Bahia (PISA)”. Fonte: Disponível em: <<https://portal.ifba.edu.br/campi>>. Acesso em: 23 out.2023. Assim, o IFBA se faz presente em quase todos os Territórios de Identidade da Bahia.

¹⁶ Fonte: Ascom/SEC. Disponível em: bahia.gov.br. Acesso em: 28 jul. 2023.

Outro importante marco na estruturação da política foi a instituição dos Centros Estaduais de Educação Profissional - CEEP e dos Centros Territoriais de Educação Profissional - CETEP. A diferenciação dessas instituições não é apenas de terminologia, tem a ver com a abrangência das mesmas. O CETEP visa atender às demandas consideradas relevantes da região ou Territórios de Identidade onde se encontra situado e podem ofertar cursos de Eixos Tecnológicos diversos. O CEEP, se caracteriza pela especialidade em uma área ou Eixo Tecnológico (Santos; Mutim (2017, p. 7)

Um exemplo da política expansionista da Educacional Profissional e Tecnológica da Bahia é a Escola Agrotécnica Estadual de Juazeiro-Bahia (EAJ) que, em 2009, impulsionada pela Lei nº 11.741, de 2008 (Brasil, 2008a), que altera o Capítulo III (Educação Profissional) da LDB de 9.394/96 e da nova redação: “Educação Profissional e Tecnológica”, atendeu à nova política nacional de Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio. Por conseguinte, a AEJ se transformou em Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco (CETEP)¹⁷.

O CETEP faz parte de uma estratégia governamental do estado baiano que administra as políticas públicas educacionais, via territórios. Assim, o CETEP de Juazeiro passou a ofertar diversos cursos e receber alunos de diferentes municípios do Norte da Bahia, diferentes culturas, ou seja, diferentes modos de vida se encontram e formam esse público jovem acolhido por essa conceituada e tradicional instituição de ensino.

3.3 A HISTÓRIA DA EPT POR ALTERNÂNCIA NA BAHIA

Sobre os programas de expansão da EPT na Bahia, existem os movimentos sociais que desenvolvem educação contra hegemônica mediante parcerias com Organizações Não Governamentais (ONG's) internacionais capitaneadas pela igreja católica. Com o objetivo de reescrever sua história, a igreja buscou estabelecer uma conexão mais próxima com as camadas menos favorecidas da sociedade, como as comunidades campestres baianas, as associações de agricultores, as ONGs brasileiras e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Na década de 1980, na cidade de Riacho de Santana, Sudoeste da Bahia, surge a primeira experiência de Educação Profissional e Tecnológica do/no campo, a Escola Técnica da Família

¹⁷ CETEP - Faz parte de uma política governamental que territorializa os Territórios (espaços identitários) do espaço geográfico brasileiro, na Bahia o CETEP se encontra no Território Sertão do São Francisco que organiza administrativamente diversas cidades no entorno do Rio São Francisco no Baixo médio São Francisco.

Agrícola da Bahia (ETFAB), fundada em 25 de março de 1984 pelo Padre Aldo Lucchetta. Assim, nasce a primeira escola de nível médio do curso técnico em Agropecuária por alternância na Bahia, administrada por uma associação mantenedora, a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), a 800 km de Salvador, capital baiana.

No século XX, surgiram diversas iniciativas de educação contra hegemônica, como a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). A rede promove a EPT por meio da EFA de Alagoinhas que, em 2002, começou a trabalhar com Educação Profissional Técnica em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio. Depois, a EFA de Monte Santo, em 2004, inicia o Ensino Médio Profissionalizante Técnico em Agropecuária e outras tantas experiências nos territórios baianos, a exemplo da EFA de Sobradinho que adota a EPT em 2016.

Mesmo com um crescimento no número de EFAs no estado, que data, na Bahia, desde 1979, Begnami (2019) frisa que somente há uma expansão no serviço público com a implantação das Escolas Comunitárias Rurais (ECORS) nos anos de 1989 a 1991.

As primeiras experiências de formação por Alternância pela via pública no Brasil começam no sistema municipal de ensino por meio das Escolas Populares de Assentamento (EPAs); as Escolas Comunitárias Rurais (ECORS), as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), EFAs Municipais ou Estaduais, Institutos Federais e Programas públicos no âmbito do Governo Federal (Begnami, 2019, p. 130).

A segunda EFA baiana que passa a promover o Ensino Médio na Modalidade Profissional Integrado é a Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA) que inicia seus trabalhos em 2002, tendo como sua instituição mantenedora a Associação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (AEFARA). A EFA de Alagoinhas-Bahia atua nos Territórios de abrangência: Microrregião de Alagoinhas e atende alunos dos seguintes Municípios: Acajutiba, Alagoinhas, Aporá, Crisópolis, Inhambupe, Olindina e Sátiro Dias; hoje contando 80 alunos.

Além das experiências baianas de educação profissional por alternância, outras tantas se espalharam pelo país afora, a exemplo dessas duas experiências apontadas por Begnami (2019).

Em 2002, já existia legislação que amparasse as Formas de Escolarização desenvolvidas pelas EFAs. Assim, o caminho para novas escolas com proposta em alterar tempos e espaços de aprendizagens se torna menos conflituoso com as exigências regulamentares das Secretarias estaduais e das Secretarias municipais, pois há um amparo legal garantido na LDB de 1996, a Lei 9.394, em seu Art. 23, quando ela aborda que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

Aqui se abre o marco legal que fundamenta e legaliza os espaços de aprendizagens que demandam metodologia por alternância. Possivelmente porque, também, o setor privado e empresarial se apropria dessa pedagogia, muito mais por força e mobilização dos movimentos sociais e de bases, não que os movimentos não atuaram historicamente para que esse momento na legislação brasileira acontecesse. Quando a alternância era uma prática exclusiva dos movimentos sociais do campo, a resistência por seu reconhecimento enquanto pedagogia, válida no território nacional, era muito mais incisiva.

O Serviço de Tecnologias Alternativas (SERTA), conforme Ferreira (2015), instituição civil, de interesse público, situada em Glória do Goitá, Pernambuco, oferece Cursos de Educação Profissional em Agroecologia, subsequente ao Ensino Médio, por Alternância, com duas unidades educativas: Glória do Goitá e Ibimirim, ambas no mesmo Estado. A formação técnica de nível médio tem por objeto multiplicar agentes de desenvolvimento rural sustentável, onde a agroecologia se constitui em estratégia de convivência com o semiárido, fortalecimento da Agricultura Familiar, oportunizando a geração de renda para os jovens camponeses. (Begnami, 2019, p. 133).

Conforme Begnami (2019), em São Paulo encontram-se as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) vinculadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). A alternância, segundo Azevedo (1998, p. 183) foi aplicada nas ETEs de Andradina, Mirassol e Rancharia. O Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), também ligado à Fundação Paula Souza, foi concebido para atender jovens de origem rural (filhos de assentados, de pequenos proprietários ou de empregados em propriedades agropecuárias) que não concluíram o ensino formal, tendo por finalidade preparar empreendedores rurais (Begnami, 2019, p. 131).

São apenas duas experiências fora do cenário baiano para que se tenha uma clareza da expansão e da força da pedagogia da alternância, enquanto possibilidade de inclusão, correção de déficit educacional social, a exemplo do PROJOVEM. Mais que uma pedagogia compensatória, se firma como uma possibilidade de reconstruir o campo brasileiro por meio de uma educação inclusiva, contextualizada, que respeita as diversidades do campo.

3.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA FACE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Compreender o que é pedagogia da alternância é um dos primeiros passos a ser dado. A alternância diz respeito a um fazer educação configurando uma forma de escolarização, que, para Begnami (2019) deixou de ser uma particularidade dos movimentos sociais do campo, das EFAs ou das Casas Familiares Rurais (CFRs). É o próprio Begnami que diz: “encontramos 20 denominações, coincidentemente, 10 no setor privado e 10 na esfera pública que **[também]**¹⁸desenvolvem a formação por Alternância no Brasil” (Begnami, 2019, p. 138). Logo,

[...] nota-se que a Alternância é disputada na sociedade brasileira, tanto por setores ligados ao paradigma da Educação do Campo, quanto por grupos vinculados ao paradigma do capitalismo agrário. Em sua tese sobre “Os paradigmas em disputa na Educação do Campo”, Rodrigo Camacho faz uma reflexão que nos ajuda a compreender o fenômeno da Alternância em setores empresariais quando ele afirma: “É necessário ressaltar que a pedagogia da alternância é uma metodologia de ensino-aprendizagem que pode ser desenvolvida em experiências de Educação do Campo, tanto do Paradigma da Questão Agrária quanto do Paradigma do Capitalismo Agrário. Hoje, a Pedagogia da Alternância passa a ser a principal referência para se identificar qualquer experiência de Educação do Campo” (Camacho, 2013, p. 392 apud Begnami, 2019, p. 138).

Hoje, a Alternância está inserida, também, nos espaços educacionais de domínio da federação no âmbito municipal, estadual, federal e no setor privado. Portanto, é uma proposta educacional que vem despertando interesse de empresas ligadas à atividade do agronegócio. É preocupante perceber que a Alternância é uma realidade presente e “utilizada em instituições alinhadas com o desenvolvimento do agronegócio” (Begnami, 2019, p. 138). Eles podem pressionar o poder público por maior aporte de recursos em detrimento das experiências por alternância desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo.

Dada a complexidade dos espaços institucionais públicos, privados, comunitários que adotam a Alternância nos diversos níveis e modalidades de ensino surge a indagação sobre que Alternância se pratica nestes contextos. Neste cenário de disputa da Alternância, se torna necessária a afirmação da Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs, com seus princípios, conceitos, pressupostos e referenciais teóricos numa perspectiva contra hegemônica (Begnami, 2019, p. 138).

A Alternância defendida por Begnami, embasa e alicerça as bases científicas e estruturantes das formas de escolarização da EFA de Sobradinho-BA, que oferta a Educação Profissional e

¹⁸ Grifo nosso

Tecnológica para uma parte do campo do Semiárido Brasileiro ao Norte da Bahia. Nesse novo campo, fomentado pelas EFAs, não cabe uma educação profissional que aprisione os jovens à categoria de meros potenciais mão de obra do agronegócio e da agroindústria.

Vale salientar que a Pedagogia da Alternância, vislumbra uma educação profissional e tecnológica, estruturada por cinco pilares, dos quais, os quatro primeiros foram muito bem definidos pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB):

- a) GESTÃO ASSOCIATIVA/COLETIVA¹⁹ com participação de pais (assim, a escola passa a ser, também, a escola dos pais), ex-alunos, professores, monitores, membros da gestão da EFA, membros da sociedade civil, que jurídica, econômica e administrativamente responde pela EFA;
- b) PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA em que se alternam os tempos e espaços de aprendizagens. Ora conjecturada no Tempo Escola (TE) ora no Tempo Família/Comunidade (TFC), porque a formação dos alunos está em constante movimento alternando os espaços de formação e convivência na Escola/Família/Comunidade; uma educação que fomenta o trabalho enquanto princípio educativo; no caso das EFAs dos Semiáridos, alinham suas pedagogias com o paradigma da convivência com os semiáridos, uma vez que, cria vínculo de pertencimento que busca uma escola sem muros, livre da especulação do capital financeiro, combativa ao problema da perpetuação de mazelas sociais;
- c) FORMAÇÃO INTEGRADA perpassa pelo conceito de educação para além da formação única e exclusivamente técnica. “significa que a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida.” Ciavatta (2010, p. 03), alinhada com as novas políticas de educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio e que segundo Ciavatta (2010, p.04) “sua origem remota [*da formação integral*]²⁰ está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico tecnológica.” e para o trabalho;
- d) TRABALHO ENQUANTO PRINCÍPIO EDUCATIVO aqui o desafio é preservar e conciliar características basilares do trabalho solidário, coletivo, formador do homem e produtor de bens.
- e) POLÍTICA DO BEM VIVER representa muito mais que uma pretensão apenas do desenvolvimento local sustentável, sobretudo uma política do bem viver nos territórios de identidade. O Bem Viver integra Local e Global, porque o desenvolvimento verdadeiro perpassa pela ideia de proteger a natureza em detrimento a atual prática de exploração.

¹⁹ Com o *boom* do associativismo na Bahia na década de 80, promovido pelas agências governamentais Companhia de Desenvolvimento Regional da Bahia -CAR e Empresa Baiana de Desenvolvimento Agropecuário da Bahia – EBDA, os políticos passaram a influenciar as eleições dessas associações Rurais, com o tempo passaram a controlar as instituições. Essa cultura do controle se espalhou no dia a dia das associações que perderam o foco de sua natureza. Assim, há uma enorme preocupação com as Associações que gerenciam as EFAs baianas.

²⁰ Grifo nosso

A observação desses 05 pilares, segundo Gimonet (2007), contribui para diferenciar os equívocos na aplicação da PA e que, por meio deles, é possível perceber a prática da PA real. Por que, para Gimonet (2007), existem três distintas formas de Alternância²¹:

- a) **A falsa alternância**, também denominada de alternância justaposta, que coloca períodos em empresa no curso de formação, ou faz com que se sucedam tempos de trabalho prático e tempos de estudo, sem nenhuma ligação manifesta entre si.
- b) **A alternância aproximativa**, cuja organização didática associa os dois tempos da formação num único conjunto coerente. Todavia, trata-se mais de uma soma de atividades profissionais e de estudo que de uma verdadeira interação entre os dois. Além disso, os alternantes permanecem em situação de observação da realidade sem ter os meios de agir sobre a mesma.
- c) **A alternância real**, também chamada de alternância integrativa. Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio (Gimonet, 2007, p. 120).

A alternância real é utilizada para a formação de jovens e adultos do campo por ser uma proposta pedagógica que atende a necessidade de uma religação entre trabalho vs. educação, permitindo que tais sujeitos possuam uma vida de trabalho sem sair da escola e uma vida comunitária/familiar laboral sem perder o vínculo com a escola.

De acordo com Cordeiro *et al.* (2011), através da premissa de que o trabalho é um princípio educativo, a pedagogia da alternância propõe uma formação, dos jovens do campo, a partir de suas respectivas realidades, sem menosprezar o valor do conhecimento clássico acumulado historicamente.

Essa alternância real, que também é alternância integrativa (Gimonet, 2007), promove uma educação que faz do sujeito o autor de sua própria história, protagonista em seu lar, protagonista nas instituições por onde passa e protagonista em sua comunidade, o que difere de uma educação diretiva. Portanto, essa escola por alternância privilegia o ser humano e seus projetos de vida, seus projetos profissionais e as relações que esses projetos têm com a vida em sociedade, tais compromissos sociais, econômicos e políticos que garantem a saúde do planeta e da vida que dele depende.

Os CEFFAS organizam os processos formativos do jovem, intercalando saber sistematizado com os conhecimentos acumulados oriundos de suas vivências com membros da

²¹ Pedagogia da Alternância enquanto formas de escolarização

família/comunidade, com a terra, com a água, com animais e com a flora. Essa relação rica e produtiva entre ciência e senso comum produz toda a magia de uma EFA. Essa EFA dos movimentos sociais do campo, navega contra a correnteza frugal do capitalismo agrário.

A partir do desenvolvimento dessa pedagogia da alternância, o jovem, estudante das EFAs dos movimentos sociais do campo, passar a exercer protagonismo, tomando consciência, segundo Freire (2002), de que sua estada no mundo se dá enquanto protagonista e nunca como mero coadjuvante, passando a desempenhar papel importante na escolha dos conteúdos que serão desenvolvidos em sala de aula, em família e na comunidade, compreendendo que o conhecimento é fruto dessa relação interativa/integrativa entre escola e família/comunidade.

Silva (2009) traz a origem destes jovens alunos das EFAs quando se refere sobre quem são esses sujeitos dos campos.

São aqueles que, não obstante terem sido excluídos e marginados pelo processo de modernização da agricultura brasileira, ao contrário da estratégia de êxodo, se aliaram numa resistência no e do campo. Ou seja: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela Centros familiares de formação... terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas [...] (Silva, 2009, p. 273).

Para esses sujeitos das EFAs, o Centro Educativo de Formação Familiar por Alternância (CEFFA), se torna esse espaço que, segundo Québec (*apud Gimonet, 2007, p. 23*) idealiza e materializa “uma escola da terra, pelas pessoas da terra e para as pessoas da terra”, hoje conhecida como escola do/no campo. Espaço esse capaz de promover e libertar os jovens das amarras da escola convencional: livros descontextualizados, lousa, tarefa, repetições sem sentido, sem contextos.

Na caminhada desse fazer educação por alternância e, para atender aos cinco pilares de sua estrutura formativa, “a Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação.” Gimonet (2007, p. 23). Assim, surgem as intermediações pedagógicas observadas por Begnami (2019).

Classificação	Medidor	Conceito
Mediadores de Pesquisa	Plano de Estudo	Pesquisa da realidade a partir de uma tematização
	Folha de observação	Complementação à pesquisa da realidade.
	Viagens e visitas de estudo	Confrontação, complemento, aprofundamento da pesquisa da realidade
	Intervenções Externas	Um testemunho, comunicação de um saber vivencial como complemento e aprofundamento da pesquisa da realidade.
	Caderno da Realidade	Registro escrito das pesquisas da realidade, das visitas, das intervenções, ilustrações, livro da vida
Mediadores de articulação escola-família-comunidade	Caderno da Alternância	Comunica, regista, acompanha e avalia as atividades na sessão escolar e na estadia na comunidade, envolvendo todos os colaboradores na formação.
	Visitas dos educadores às famílias/comunidades	Tem finalidades pedagógicas, sociais e técnicas. Oportuniza o conhecimento da realidade dos estudantes e potencializa a participação das famílias e comunidades no CEFFA.
	Plano de formação das famílias	Uma estratégia de formação para engajamento das famílias e parceiros na vida associativa do CEFFA.
Mediadores de compartilhamento de saberes	Colocação em comum	Socialização, problematização do tema da pesquisa da realidade.
	Caderno didático	Material didático com uma metodologia apropriada para o ensino de conteúdo das disciplinas ou áreas tendo por contexto as temáticas dos Planos de Estudo.
Mediadores de animação de vida de grupo	Tutorias	Acompanhamento personalizado, feito pela equipe de educadores.
	Organicidade	Auto-organização dos estudantes em grupos de trabalho, de estudo, de lazer, Místicas, etc.
	Serões de estudo	Atividades artístico-culturais à noite
Mediadores de avaliação	Avaliação semanal	Avaliação coletiva por sessão escolar
	Caderno de Alternância	Tem espaços para os estudantes, familiares, mestres de estágio e monitores avaliarem

Mediadores de Inserção social e profissional	Vivências – estágios	Comunitário, social, técnico-profissional
	Atividades de Retorno	Ação concreta (no campo produtivo, social, ambiental, cultural, político...) na família e/ou comunidade, culminando o tema de estudo da realidade.
	Projeto Profissional	Oportunidade de diagnosticar, planejar, de gerar trabalho e renda.
Mediadores de orquestração e gestão das Alternâncias	Plano de formação	Plano de voo com as finalidades educativas. Organiza as alternâncias, o conjunto dos mediadores. Tematiza o currículo e articula as disciplinas, o saber escolar e popular.
	Reuniões da equipe pedagógica e organização semanal	O planejamento pedagógico em vista da preparação das atividades, a distribuição de tarefas exige trabalho de equipe e uma engenharia organizativa semanal.

Fonte: Gimonet, 2007, p.31, adaptado por Begnami, 2019, p.125.

Esse conjunto de intermediações pedagógicas para Begnami (2019, p. 125), “são produtos criativos desenvolvidos nas práticas educativas do movimento CEFFA ao longo de sua história. Precisam ser sempre recriados, ressignificados, de acordo com as exigências atuais, à realidade de cada território e dos sujeitos implicados”.

Porém, essas alterações e/ou adaptações, imprescindíveis ao processo de desenvolvimento social, necessitam atender alguns importantes critérios que definam o projeto dos CEFFAs, são elas: concepção contra hegemônica, formação integral, produção da existência de forma sustentável e solidária, fazer coletivo e Educação contextualizada para convivência com o Semiárido Brasileiro -ECSAB.

A educação contextualizada, no caso específico das EFAs dos semiáridos brasileiros, fundamentam seus instrumentos pedagógicos para um fazer educação “contribuindo para acelerar o desenvolvimento integral, local e sustentável no meio rural [**campo**]²² na ótica do Bem Viver, sem perder os valores históricos e culturais” (Costa; Freitas; Marinho 2018, p. 20), um olhar para a convivência com os semiáridos, considerando as experiências locais, familiares/comunitárias.

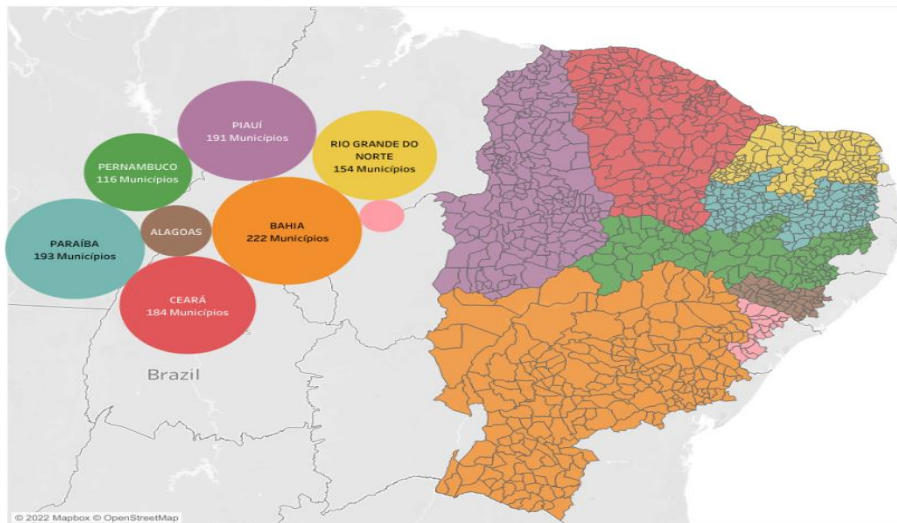
²² Grifo nosso

3.6 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO (ECSAB)

Importante ressaltar que os dois projetos educacionais, EFAS e CETEP, objetos desse estudo de caso do tipo multicaso e ampliado, se localizam no Semiárido Brasileiro. Assim, é mister conhecer um pouco sobre seu bioma, o Bioma Caatinga, para que se possa compreender a necessidade da implementação da ECSAB. Conforme Carvalho (2006, p. 2)

Os ecossistemas do bioma Caatinga encontram-se bastante alterados com a substituição de espécies vegetais nativas por cultivos e pastagens. O desmatamento e as queimadas são ainda práticas comuns. Vale lembrar que seres humanos e animais viveram nesse ecossistema há mais de 40 mil anos. Inúmeras são as testemunhas deixadas por estes homens e mulheres: fogueiras, com pedras organizadas em círculos, junto com ossos de animais caçados, pinturas rupestres em cavernas, jarros e vasos de barro, restos de funerários, utensílios de pedra lascada e até brinquedos de crianças. Estes sinais da presença humana se encontram em vários lugares do Semiárido. Como exemplo no Parque Nacional da Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, Piauí, os vestígios humanos foram datados de 50 mil anos, os mais antigos da presença do homem nas Américas.

Figura 2 - Mapa da abrangência do Bioma Caatinga na região Nordeste



Fonte: <<https://caatingamecasbiologicas.com.br/caatinga>>.

O bioma caatinga contribui no construto desse paradigma de educação contextualizada para a convivência com os semiáridos brasileiros, uma vez que ele é o principal ecossistema existente no Nordeste, estendendo-se pelo domínio de clima semiárido, numa área de, aproximadamente, 11% do território nacional. É um bioma único por estar localizado em área de clima semiárido e apresenta grande variedade de paisagens, riqueza biológica e endemismo (Carvalho, 2006).

É uma área que abrange cerca de 1.060 municípios da região Nordeste do Brasil, segundo o IBGE (2022) o semiárido ocupa 12%²³ do território nacional com uma população estimada de 28 milhões de habitantes, com 62% morando no perímetro urbano e 38% residindo no campo. Portanto, uma política educacional que reconheça e considere os modos de vida ali presentes, garante ensino significativo e apropriado para fomentar seu desenvolvimento justo, solidário e sustentável.

Há um saber milenar a ser considerado, bem como muitos equívocos produzidos, fruto dessa experiência de 40 mil anos. Existe muito saber em seus territórios identitários que a escola precisa se apropriar para compreender e desvendar as nuances da proposta de educação contextualizada para a convivência com os semiáridos brasileiros.

A ECSAB propõe divulgar, sistematizar, fortalecer, reorganizar, reelaborar, refletir, reconstruir esses saberes milenares e alinhá-los, complementá-los com os saberes sistematizados. Para tanto, se busca uma escola em movimento para um campo que se movimenta e se reinventa na proposição de saberes que contextualizam experiências de vida e modos de vida ali enraizados, Reis (2006, p. 86) complementa dizendo que:

[...] as experiências de educação contextualizada se constitui em um mosaico de possibilidades inovadoras e de resistências, que nos permite afirmar [que] não são propostas acabadas, razão pela qual é diversa, mas traz caminhos iniciados e inspiradores, quando, muitas vezes não havia nem o caminho.

E essa contextualização também desafia a Educação Profissional e Tecnológica no contexto da educação de um campo em movimento para além da técnica aprendida, com desafio de possibilitar outros construtos necessários no entendimento de quem é esse sujeito campesino e seu protagonismo frente aos caminhos alvitados.

Nessa perspectiva, a ECSAB tem se afirmado como uma valiosa experiência para a luta campesina do Semiárido, visto que a ideia é fortalecer a luta por uma educação nas escolas públicas do Semiárido Brasileiro, com fio conector em um trabalho de ensino escolar que permita “problematizar a invisibilidade da Educação do Campo e dos povos que habitam e vivem nesse e desse lugar” (Reis, 2011, p. 23).

²³ Dados atualizados em 2022.

É uma proposta que contribui com o construto de um sistema que prioriza o ensino e a pesquisa, que sobrevive ante as perspectivas do modelo socialmente consolidado e propõe, principalmente, a forma de estruturar o currículo escolar. Neste caso, como preconiza Menezes e Araújo (2007),

[...] o currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações – entre os sujeitos, conhecimento e realidade – constroem novos saberes e reconstróem-se a partir dos saberes produzidos. Neste processo dinâmico e dialético, a realidade é o chão sobre o qual o educador e educando constroem seus processos de aprendizagens. A realidade não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico. São as condições objetivas e subjetivas de sobrevivência, convivência e transcendência que mediam, orientam e constituem-se em experiências e conhecimentos a serem desvendados, apreendidos, assimilados, ensinados e reelaborados (Menezes; Araújo, 2007, p. 35).

É nessa lógica que se demanda entender elementos imbricados e que exigem aprofundamento de questões que levam a realidades diferentes, as comumente encontradas nas cidades das mais variadas regiões socialmente constituídas do país. Assim, o grande desafio é construir uma proposta educacional diferenciada e que possua ideologias intrínsecas em sua estrutura, oriundas de sujeitos sociais dos campos²⁴.

²⁴ O termo “Educação dos Campos”, não cabe no singular porque se compreende que existem diferentes realidades de campos mesmo dentro da região Semiárida, que por sua vez também abriga diversos semiáridos, portanto, dos Semiáridos. Embora o Semiárido compreenda uma dada região geográfica, existem diversas realidades dentro desse espaço, composta por diferentes Territórios de Identidades. Assim, cabe perfeitamente as expressões Semiáridos e Campos e territórios de identidades.

4 ORGANIZAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NOS MUNICÍPIOS DE SOBRADINHO-BA E JUAZEIRO-BA

Uma nova ciência alcança a prova de sua eficiência e fecunda vitalidade quando demonstra saber enfrentar os grandes campeões das tendências opostas, quando resolve com os próprios instrumentos as questões vitais colocadas por estas tendências ou quando demonstra peremptoriamente que tais questões são falsos problemas.

Gramsci

4.1 FORMA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA EFAS NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

As EFAs, por serem instituições com trabalho pedagógico-administrativo “de natureza coletiva” (Gimonet, 2007, p. 84), se valem e se caracterizam pelo associativismo que responde jurídica e economicamente pelas EFA’s e assume a sua gestão e manutenção (Bahia, 2016, p. 12). As associações são entidades mantenedoras das escolas, formadas por pais de alunos, professores/monitores, alunos, ex-alunos e membros da sociedade. Essas associações têm foco no trabalho exclusivo para a gestão das EFAs “devendo filiar-se à rede regional, à nacional e internacional” (Bahia, 2016, p. 13).

No caso da EFA de Sobradinho-BA, sua entidade mantenedora, que a princípio foi a União das Associações de Sobradinho e Arredores (UASA), hoje é mantida pela Associação Comunitária Mantenedora da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA(AMEFAS), filiada à REFAISA²⁵ e à UNEFAB²⁶. Em 1994 “passou a responder jurídica e economicamente pela escola, assumindo sua gestão” (Bahia, 2016, p. 6). Assim, os pais passam a gerir a escola de forma direta, inclusive compondo a diretoria da entidade, contratando e demitindo professores/monitores/funcionários, celebrando convênios, administrando contas bancárias, gerindo assembleias de pais, gerindo reuniões com a gestão escolar, organizando mutirões, etc.

²⁵ Rede das Escolas das Famílias Agrícolas do Semiárido (REFAISA).

²⁶ União da Escolas das Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB).

A AMEFAS é uma entidade de utilidade pública jurídica, de CNPJ 40634.075/0001-50, autorizada pela Lei Municipal nº 170/96, regida por seu regimento e estatuto, com fórum na comarca de Sobradinho.

4.1.1 Breve História da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA – EFAS

A história da EFA de Sobradinho é a história de luta da Igreja Católica em assistir ao povo ribeirinho que sofria com a desapropriação de suas terras e abandonados à sorte pelo poder público. Porém, importa argumentar que,

A Igreja Católica historicamente atuou na organização política das populações do campo. No SMSF²⁷, a atuação da instituição fora imprescindível no processo de articulação das comunidades atingidas pela Barragem de Sobradinho, com vistas à reivindicação de direitos que lhes foram negados, assim como, da construção de alternativas que possibilitassem as famílias melhores condições de vida (Silva; Neto; Lima, 2017, p. 206).

A imposição federal para a construção do empreendimento da usina hidrelétrica de Sobradinho se deu no contexto de comunidades ribeirinhas desprovidas de “consciência de classe” e politicamente desarticuladas, portanto, vulneráveis. Ao término da construção do equipamento, no final da década de 1970, as famílias desabrigadas perderam o norte. A importante e oportuna presença das autoridades católicas lideradas pelo Bispo Dom José Rodrigues, da Diocese de Juazeiro, articularam diversas assembleias e reuniões com intuito de consolidar a criação de associações para fins de organização comunitária. Até porque, segundo Isabel Aniceto:

Os agricultores não sabiam o que era associação’, logo não existia a cultura de reuniões e mobilizações. Além da conjuntura para o fortalecimento do trabalho e geração de renda, o associativismo despertou o desejo de implantação de uma EFA - Escola Família Agrícola em Sobradinho, sentimento que nos anos de 1986/87 ganhou força com o Bispo Dom José Rodrigues. A ideia de uma escola que tivesse a metodologia das Casas Familiares Rurais da França (a Maison Familiale uma experiência bem-sucedida) (Silva; Lima; Neto, 2017, p. 295).

A criação das associações objetivava mobilizar a população ribeirinha para o construto de novos modos de vida e se fortalecer para um novo caminhar frente à realidade que se apresentava,

²⁷ SMSF – Submédio São Francisco. É uma área dentro dos Estados de Pernambuco e Bahia, com altitude entre 800 a 200 m onde a caatinga é soberana. Administrativamente, é o território Sertão do São Francisco.

modernidade (usina hidrelétrica) e suas mazelas produzidas. A presença marcante e corajosa do Bispo Dom José Rodrigues impulsionou a Igreja católica na sua ação vinculada à teologia da libertação, encorajou as comunidades a criarem a EFA, em Sobradinho. Essa ação difere do pensamento gramsciano sobre o clérigo, pois, no início da década de 1990 que, em dado momento da história, “a categoria dos eclesiásticos pode ser considerada a categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária” (Gramsci, 1978, p. 5). Assim, a luta pela construção da Escola Família Agrícola de Sobradinho teve o forte apoio da igreja católica com o apoio de grupos intelectuais que se incorporaram às atividades do Bispo diocesano, atuando na formação dos agricultores e agricultoras das comunidades rurais ribeirinhas. Assim sendo:

Em 1987, Dom José Rodrigues iniciou um trabalho de articulação entre as comunidades, com o objetivo de construção de um espaço capaz de oferecer aos jovens, oriundos das antigas localidades atingidas pela Barragem de Sobradinho, uma formação que dialogasse não apenas com as tradições que lhes foram negadas, mas com os contextos nos quais esses jovens estão inseridos (Silva; Neto; Lima, 2017, p. 206).

A este contexto de luta, Begnami (2019) reforça afirmando que o modelo de educação campesina, a exemplo das “CRF, ‘que’ nasce em contexto de resistência à exclusão do campesinato pelo capitalismo que se moderniza e amplia no campo” (Begnami, 2019, p. 111). E, acrescenta que “ela nasce no bojo de lutas e organizações sociais camponesas”. A EFAS emerge da força da construção de uma associação, a União das Associações de Sobradinho e Arredores (UASA), logo:

A história da Escola Família Agrícola de Sobradinho tem origem com a criação da comissão de trabalho da UASA. Essa comissão diagnosticou nas assembleias a existência da necessidade de enviar uma equipe para conhecer a EFA de Riacho de Santana, também situada no estado da Bahia. O objetivo da missão era se apropriar da filosofia e princípios metodológicos do sistema de ensino, além da dinâmica de funcionamento e ideologias do sistema de alternância. Deste grupo que retornou da missão Riacho de Santana, somente 02 (duas) pessoas, Rizonilde e Rosineide, expressaram identificação com a proposta da Pedagogia da Alternância, passando a integrar a primeira equipe de monitores da EFAS, em 1989. [...] Foi esse trabalho de base que viabilizou a compra de uma área para construção das instalações da EFAS, com 17 ha que dista 5 km da sede da cidade de Sobradinho-BA e no perímetro da comunidade de Lagoa Grande (Silva; Neto; Lima, 2017, p. 298).

Nas reuniões/assembleias, o Bispo apresentou a proposta de se construir uma escola para atender aos filhos dos agricultores, porque compreendia que a formação escolar integral e contextualizada era viável. Dom José, homem experiente, articulado e com notório saber, conhecia as experiências da Pedagogia da Alternância por meio das EFA’s e das CFR’s, onde elas pregavam

que “é somente na comunidade [sociedade]²⁸ que a liberdade pessoal é possível.” (Marx, 2001, p. 92).

A proposta agradou aos agricultores e agricultoras que autorizaram ao Bispo articular as parcerias financeiras e os intercâmbios com a Associação das Escolas das Comunidades das Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) e o grupo alemão Associação Alemã de Trabalho com Jovens (AGJA), grupo Holandês Katholieke Organisatie voor Medefinanciering van Ontwikkelingsprogramma's - Organização Católica de Cofinanciamento para Programas de Desenvolvimento (CEBEMO).

4.1.2 Professores/Monitores 29 e Alunos

Na EFAS os docentes são selecionados pela AMEFAS - Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Sobradinho, o que ocorre em duas etapas: análise de currículo e entrevista, quando há vagas para contratação.

Em relação ao ingresso do alunado, a EFAS recebe indicações de alunos já matriculados, associações e de terceiros. Conforme Costa, Freitas e Marinho (2018, p. 23).

O primeiro passo é no final ou início do ano letivo, preencher a ficha de inscrição, que deve trazer uma descrição da motivação em estudar na Escola Família Agrícola - EFA, assinada pelo adolescente ou jovem, pela família e pela organização local. Essa ficha deve chegar até a escola, seja diretamente ou nas matrículas feitas nas comunidades.

Ainda que a ficha de inscrição contenha a assinatura de um representante legal de uma dada organização social local, essa assinatura não garante nem legitima o engajamento do coletivo de pessoas daquela localidade no projeto de educação contextualizada para a convivência com o Semiárido, no caso das EFA's do Semiárido. Ainda, em experiência própria vivida na EFAS, ficou muito bem memorizado o volume de alunos ingressantes na escola na década de 1990. Eram alunos oriundos das comunidades do município de Sobradinho, indicados pelas associações dessas comunidades. Esse cenário se apresentou como um engajamento surreal dessas representações comunitárias. Hoje, avaliando a forma de ingresso, observa-se que as mesmas associações

²⁸ Grifo nosso

²⁹ O monitor é o profissional que passa boa parte da semana na escola, dorme na escola e acompanha as atividades extraclasse além de cuidar da disciplina do internato. O monitor também organiza e muitos casos ministrando-os. É um profissional cada vez mais raro nos CEFFAs.

sucumbiram porque se deixaram ser dominadas por influências de várias naturezas, principalmente políticas partidárias, se tornando refém de presidentes de associações que se transformam em cabos eleitorais de políticos locais.

A segunda etapa é a seleção desses candidatos que precisam “ser obrigatoriamente de comunidades rurais” (Costa; Freitas; Marinho 2018, p. 23), ou seja, oriundos do campo, além dos requisitos legais para ingresso no ensino médio. Porém, ainda não está claro quais outros critérios são adotados ao existir um volume de matrícula que exceda o número de vagas para a semana de adaptação, que exceda a quantidade de vagas disponíveis nos alojamentos da instituição.

O segundo passo é a presença na Semana de Adaptação e Integração, que faz parte da proposta metodológica e pedagógica adotada por estes estabelecimentos de ensino. Nessa semana, além de serem avaliados pela Convivência e as Habilidades, os inscritos através da ficha, participam de um teste de avaliação de conhecimentos e de uma produção literária. A soma do teste, da redação, da convivência e das habilidades, não pode ser inferior a 6,0 pontos de média final. Caso o/a interessado/a tenha menos de que essa pontuação, a família é chamada na escola e junto com a direção, constrói os encaminhamentos sobre a permanência ou não no curso. No final da semana de adaptação, é apresentada a lista de pessoas aptas a se matricularem nas EFA's (Costa; Freitas; Marinho 2018, p. 23).

A EFAS, conforme a gestão da instituição, adota a metodologia da SEMANA DE ADAPTAÇÃO para a seleção de seus alunos que comporão o quadro do alunado do ano letivo em curso. Os jovens são convidados a passarem uma semana na Escola para conhecer seu funcionamento e perceberem se, de fato, há coerência com suas expectativas para sua formação profissional. Uma vez experienciada e vivenciada a semana de adaptação na EFAS, caso receba a aprovação da instituição, o jovem retorna para seu lar e em conjunto com sua família comunica à escola sua pretensão de continuar ou não sua trajetória estudantil na EFAS e, em hipótese de desistência, poderá ser convocado outro candidato ou permanece a vacância.

A construção da identidade de uma instituição escolar com foco no trabalho de formação cidadã, perpassa por um sólido projeto político pedagógico que considera critérios a serem observados, inclusive na escolha e acolhimento de candidatos para compor o número de vagas do seu quadro de alunado e professores/monitores. Porque “a essência destes objetivos é a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional” (Pistrak, 1981, p.33) e Francisco (2015, p. 13) vai mais além, quando afirma que “a humanidade possui a capacidade de colaborar na construção da nossa casa comum na busca de um desenvolvimento sustentável e

integral”. Desta forma, é preciso investigar as intenções daqueles que desejam se desenvolver na formação agropecuária, curso tão importante para a sociedade.

Compreendendo que “se concebermos uma EFAS enquanto um organismo vivo, a sua estrutura está a serviço da comunidade. Ela tão somente existe para a família/comunidade, sem família/comunidade não há possibilidade de Escola” (Lima, Barros e Reis, 2022, p. 45), uma vez que a parceria com atores sociais: família, comunidade, associação, ex-alunos, alunos e agentes extensionistas, instituições públicas, cooperativas, fortalece o projeto educacional, além de participação e engajamento no caminhar dessas instituições que, isoladas, se tornam frágeis e inúteis socialmente; e a participação destes agentes na escolha de potenciais candidatos a alunos da EFAS está bem fragilizado.

Enquanto seres humanos, somos constituídos de uma série de coletivos: coletivo de órgãos, coletivo de células, coletivo de sistemas. Esse princípio de coletividade também perpassa pelas lutas de classe “e aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos, libertar-se a si e aos opressores” (Freire, 1987, p. 20) e nos libertar de sistemas educacionais que nos são impositivos. Significativamente, isto é colocar a força da juventude a serviço de um projeto social coeso que rende frutos produzidos por essa prática de educação coletiva revolucionária.

Dessa forma, olhando por esse prisma, Lima, Barros e Reis (2022, p. 43) ressaltam que:

O poder do conjunto de atores imbricados para a conquista coletiva torna-se uma desobediência ao sistema, uma vez que este propõe cada dia mais a busca individual das conquistas, em um mundo cada vez mais embebido por projetos egoístas de poder, dinheiro e fama.

Para uma prática educacional que combata esse pensamento e/ou tendência socialmente praticada, é importante reconhecer a necessidade do fortalecimento das relações cooperativas entre os entes, a saber: EFAS vs. Associações/cooperativas e instituições afins que integram o campesinato do Semiárido, região Norte da Bahia, na tarefa de recrutar novos potenciais alunos que futuramente se tornarão, outrossim, líderes sociais.

Após concluída a etapa de seleção de alunos/as para o ano letivo vindouro, a EFAS divulga os resultados e informa a data de entrada das turmas em suas respectivas sessões (período em que o/a aluno/a passa interno (integral) na escola, alternando esse tempo a cada período de 15 dias).

Uma vez na sessão escola, o primeiro serão é marcado por uma assembleia de alunos e monitores para a formulação do acordo de convivência para aquela sessão, ali também se organiza

a escolha de alunos/as que se responsabilizarão na execução das tarefas a serem realizadas ao longo da sessão, tais como: cuidados na horta, cuidados no pomar, cuidados nas plantas medicinais, cuidados nos jardins, limpeza da cozinha e refeitório, limpeza dos pátios, limpeza das salas de aula, limpeza dos dormitórios, limpeza dos banheiros, cuidados com animais, sala de informática, secretaria e biblioteca. Assim, os alunos passam a cumprir, diariamente, um combo de horários especificados no quadro 03, a seguir:

Figura 3 - Quadro Representativo da organização do horário das atividades na Sessão Escola

Manhã	6:00 h	Despertar
	6:10 h	Tarefas e Setores de Produção
	7:00 h	Reflexão
	7:20 h	Café da Manhã
	8:10 h	Aula
	9:50 h	Lanche
	10:10 h	Aula
	11:50 h	Almoço
Tarde	13:20 h	Aula
	14:50 h	Aula
	16:20 h	Lanche
	16:40 h	Tarefas e Setores de Produção
	17:10 h	Lazer
Noite	19:00 h	Jantar
	20:30 h	Serão
	21:30 h	Dormir

Fonte: Construído pelo autor, adaptado do quadro de Horários da Efas (Bahia, 2016).

A gerência desse tempo é dada ao aluno responsável pelo dia, o chamado *fait tout*, atividade que emana protagonismo movido pela práxis, supervisionado pelo monitor do dia. Assim, todas as atividades estarão sob os olhares do aluno responsável e seu supervisor monitor. Onde lê-se ‘Aula’ na Fig. 3, acima, não significa, especificamente, em sala de aula; há aulas que acontecem no setor produtivo, no auditório, noutros espaços de aprendizagens.

Quando os/as alunos/as estão na família/comunidade, essa organização do tempo se dá em outro contexto, não é o período da prática, ou que não haja uma otimização de tempo capaz de gerar aprendizado. A depender da sessão, e o que foi desenvolvido ali, em termos de conteúdos e temas para o P.E³⁰, caderno da realidade, visita técnica, observação, as atividades no tempo família/comunidade poderão ser ainda mais intensas que as realizadas na escola.

4.1.3 Tempo e espaço formativo na EFAS

A Escola Família Agrícola de Sobradinho, organiza seu ano letivo distribuindo-o em sessões e “os cursos são anualmente divididos em 10 sessões de 30 dias. 15 dias por sessão no tempo escola – [TE] e 15 dias no Tempo [Família]/Comunidade³¹” (Costa; Freitas; Marinho, 2018, p. 45), uma alternância de tempos e espaços formativos que:

Não se trata, porém, de um híbridismo de uma formação à distância no TC e presencial no TE como se fosse um misto semipresencial e semi-a-distância. O TC, sendo parte integrada ao TE, no formato da Alternância, compreende também tempo presencial, uma vez mediado por atividades pedagógicas específicas. O currículo estruturado em um percurso formativo de quatro anos, com oferta de oito semestres letivos, articula estes semestres em sequências de Alternância. A sequência de Alternância corresponde aos dois tempos nomeadamente TE e TC unificados. Os oito períodos do curso equivalem, portanto, a oito sequências alternadas, entre TE-TC. (Begnami, 2019, p. 211-212).

É preciso distinguir entre educação a distância (EaD) e pedagogia da alternância; a segunda define seu currículo a partir do movimento que o conhecimento faz entre escola e família/comunidade vs. família/comunidade e escola. São tempos formativos que se complementam. Segundo (Costa; Freitas; Marinho, 2018, p. 42) “no Tempo Escola (TE), durante o período de aulas teóricas e práticas, com atividades didático-pedagógicas e técnicas, laboratoriais, exercícios práticos diários, aulas de campo e vivências entre grupos sociais”, tempo de formação necessário para consultar e confrontar o conhecimento historicamente acumulado por gerações, conhecimento científico, bem como consultar e confrontar o conhecimento do senso comum, também acumulado, historicamente, por gerações.

³⁰ Plano de Estudo (P.E) é uma intermediação pedagógica, referência no trabalho didático-pedagógico dos CEFFAs. A EFAS adota o Plano de Estudo enquanto elemento aglutinador para organizar o Plano de Formação dos Estudantes.

³¹ Grifo nosso TF/C – Tempo Família/Comunidade. Entendo que todas as ações realizadas fora da escola, o primeiro contato do aluno é com a família, posteriormente à comunidade.

Para realização plena do TE faz-se necessário aulas práticas e visitas técnicas; a EFAS dispõe de projetos experimentais, como: horta, pomar, galinheiro, horta medicinal, laboratório de informática, viveiro de mudas, jardim, biblioteca, cozinha etc. Para (Saviani, 2007b, p. 160) “o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”. Na EFAS, os alunos cuidam, cultivam, alimentam, profilaxiam, limpam, realizam trabalhos braçais e experimentos técnicos. É o trabalho no tempo escola que, similarmente, os possibilitam a se constituírem e se formarem homens e mulheres.

O TF/C ocorre em alternância ao TE. Assim, “no Tempo [*Família/*] Comunidade – TF/C, com inserção nas comunidades e/ou propriedade familiar, através do regime de alternância, os estudantes desenvolvem os instrumentos pedagógicos, atividades práticas e organizativas” (Costa, 2016, p.42), levando o conhecimento adquirido no TE e consultando e/ou confrontando com o senso comum acumulado por gerações. Nesse processo, a EFAS propõe aos alunos a:

Articulação do tempo - espaço em diferentes situações – escola – meio socioprofissional. A Pedagogia da Alternância articula ritmos com situações diferentes, espaço e tempo para: criar sinergia – sintonias de relações; favorecer o processo de formação individual - pessoal; integrar a escola com a família e a realidade socioprofissional (Bahia, 2016, p. 41).

O conhecimento acontece nesse movimento ação-reflexão-ação, ora na escola, ora na família/comunidade, propondo uma escola em movimento para um campo que se movimenta e necessita de processos educativos dinâmicos e aproximativos com as realidades ali presentes e desafiadoras. Segundo Freire:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (Freire, 1967, p. 43)

Assim, é possível contextualizar as experiências nos diferentes Espaços e Tempos de Aprendizagens. Estar imerso na realidade e sentir sua essência, mas, sobretudo, pesquisar essas diferentes formas de saberes que se processam longe dos olhares das academias.

4.1.4 O currículo da EFAS

O diferencial da EFA de Sobradinho-BA para o desenvolvimento do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, é “o currículo integral [...] que tem como objetivo a emancipação humana, isto é, que visa a superação da sociedade capitalista e que busca a formação omnilateral”³² (Bahia, 2016, p. 27). Passa a ser um grande desafio conduzir a formação técnica dentro de uma proposta de formação omnilateral, mormente porque o maior desafio das escolas técnicas é justamente conciliar formação técnica com as demais dimensões da formação humana. Essa abordagem, do currículo corrobora com o DCRB que tem :

[...] como objetivo assegurar a consolidação e aprofundamentos dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação básica para o mundo do trabalho e para a cidadania; o aprimoramento do/a educando/a como pessoa humana integral, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos histórico-culturais e científico-tecnológicos que estruturam a sociedade (Bahia, 2021, p. 11).

Essa abordagem que percebe a pessoa humana em sua integralidade, trazida por esse documento, também é parte integrante da “preparação para o nível subsequente de estudos, bem como a inserção desses/as educandos/as nos espaços de convivência social e vida profissional” (Bahia, 2021, p. 11). Com esse arcabouço de finalidades, o documento se torna uma referência positiva para que a educação baiana, tão marcada negativamente nos índices de avaliações externas, avance, inclusive, no construto de uma proposta educacional, para o ensino médio, garantidora de um saber integral.

A preocupação na formulação do currículo foi a de garantir “um conjunto de conhecimentos, saberes e experiências adquiridas e apreendidas ao longo da história”. (Bahia, 2016, p. 27) que contribuísse para a solidificação na construção da proposta de um currículo integrado.

³²Educação omnilateral é um conceito de educação que almeja todas as dimensões da formação humana na sua integralidade, sem deixar de lado as objetividades e subjetividades da pessoa humana.

4.1.5 Fundamentos do Currículo da EFAS na EPT

A EFA de Sobradinho-BA conduz seu curso de técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, desenvolvendo suas ações com base em 04 pilares (Gimonet, 2007; UNEFAB, 2017; Costa; Freitas; Marinho, 2018): a) associativismo; b) “intermediação teórico-metodológica da pedagogia da alternância³³ e da Pedagogia histórico-Crítica” (Bahia, 2016, p. 27), ambas pertencentes ao campo das pedagogias progressistas utilizando, assim, duas bases teóricas dessas pedagogias para fundamentar sua forma de escolarização; c) formação integral dos jovens “em seus aspectos social, humano, profissional, intelectual, ético, espiritual e ecológico” (Bahia, 2016, p. 12); e, d) desenvolvimento do meio, que tem “como princípio-finalidade uma ação educativa que visa o desenvolvimento local e sustentável, um dos instrumentos pedagógicos que dá conta dessa dimensão é o Projeto Profissional do Jovem – PPJ” (Costa; Freitas; Marinho, 2018, p. 52). Portanto, amparada por esses quatro pilares, a EFAS consolida e fundamenta sua proposta pedagógica com a finalidade de promover o desejado protagonismo dos jovens do campo.

Para um melhor desenvolvimento dos 04 pilares acima descritos, a EFAS adota, além da “pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1995, 2006, 2007)” já mencionada, busca se fundamentar na ‘Psicologia Histórico-Cultural e o Sistema de Complexos de Pistrak (2006, 2009 *apud* Bahia, 2016, p. 34)”.

A dinâmica das atividades dentro dos espaços da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA tem caráter educativo, portanto, intencional. Quando o jovem adentra seus espaços, ele se permite aprender a partir da prática “nas tarefas (limpeza, arrumações, organização dos ambientes) e das atividades nos setores de produção, também chamados de laboratórios práticos” (Costa; Freitas; Marinho, 2018, p. 59) cuidar da horta, cuidar do pomar, cuidar das plantas medicinais: irrigar, adubar, podar, profilaxia e colher.

Conforme o gestor da escola “o currículo da EFAS é pensado e montado levando em consideração a estadia do estudante na escola e quando ele retorna para sua comunidade. Aqui na escola o trabalho que ele realiza é pensado pedagogicamente”. O que se percebe, na EFAS, é que há uma dinâmica organizada para que cada estudante experiencie, ao longo de sua passagem pela

³³ Por volta de 1935 agricultores franceses, em parceria com a Igreja Católica, iniciaram o desenvolvimento dessa nova forma de fazer educação, assim nasce a Pedagogia da Alternância. Propondo atender aos anseios das particularidades do campo. Caiu como uma luva em países que dependem massivamente das atividades campesinas.

escola, todos os setores dela, desde a limpeza da sala de aula, banheiros, até o posto de *fait tout*³⁴, um protagonismo educativo garantidor de autonomia. Não existem equipes de funcionários para as atividades laborais, no máximo um funcionário ou dois, quando é possível o contrato. Todas as atividades têm a marca dos alunos e é responsabilidade deles o cuidar de sua escola, princípio do trabalho que educa.

A EFAS apresenta, em seu currículo, a *práxis* enquanto estratégia pedagógica, uma vez que a ideia é “juntar estudo e trabalho desenvolvendo as várias dimensões da pessoa humana, o trabalho como provocador de novas aprendizagens, com o paradigma prática-teoria-prática, produzindo conhecimento sobre a realidade.” (Costa; Freitas; Marinho, 2018, p. 59), porque “o trabalho segue sendo a mais determinante das formas de objetivação, formação/transformação/educação humana” (Begnami, 2019, p. 74). Assim, permite que o/a estudante perceba através da ação e reflexão, nas atividades escolares e familiar/comunitárias, associe o aprendizado sobre essa ação, apreendendo que:

[...] no âmbito da organização do trabalho pedagógico, têm relação com a função social que ela desempenha na sociedade, o que implica refletir sobre as determinações do modo de produção capitalista e sua influência nos processos de produção da vida e da educação” (Bahia, 2016, p. 18).

Desta maneira, percebe que a organização da escola se contrapõe à organização da sociedade que desenvolve a produção sob a lógica capitalista. Essa organização da EFAS, propõe aos alunos/as refletirem sobre a emergência “por um projeto socialmente justo, sustentável, solidário e coletivo de sociedade, definindo processos e aprendizados necessários a esta formação” (Bahia, 2016, p. 18). Assim, tem-se uma educação contra hegemônica, pensada sob a ótica de uma educação politécnica.

4.1.6 Organização do Trabalho Pedagógico a Partir das Intermediações Didático-Pedagógicas

Alguns autores chamam de instrumentos pedagógicos as mediações didático-pedagógicas e intermediações didático-pedagógicas. A nomenclatura pouco importa, mas sua função dentro do modelo educativo é primordial. A EFAS se utiliza da autonomia em construir seu currículo,

³⁴ Na ETFAB, o aluno responsável por supervisionar os horários das atividades do dia, bem como, as atividades, é chamado de “**fait tout**” em francês que quer dizer em português “faz tudo” uma espécie de *office boy*.

especificamente, à parte diversificada; “autonomia” dada pela LDB 9.394/96 em seu artigo Art. 26, quando afirma que o “[...] ensino médio deve ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Conforme descreve o DCRB:

Uma das mudanças mais significativas na atual política do Ensino Médio foi, sem dúvidas, a arquitetura curricular: composição curricular, carga horária, centralidade no protagonismo e projetos de vida estudantis. A nova organização contempla duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica (FGB)³⁵ e a parte flexível [...]. A atual composição do Ensino Médio busca uma formação integral do/a estudante e promove um estímulo a interdisciplinaridade na medida em que traz competências gerais para toda educação básica e ainda competências e habilidades organizadas por áreas de conhecimento[...] (Bahia, 2021, p. 89).

Essa realidade curricular já se experienciava na EFA de Sobradinho quando ofertava o ensino fundamental dos anos finais. E essa estrutura curricular foi herdada pelo ensino médio implantado na EFAS. Para tanto, se utilizou de mediações pedagógicas para dar sentido ao currículo e conduzi-lo à realidade das comunidades para onde os jovens são direcionados a serem protagonistas.

As mediações didático-pedagógicas dialogam entre si com a parte diversificada proposta na LDB (1996) e no DCRB (2021), como bem explícito nas Figuras ilustrativas subsequentes. Porém, seus dois principais instrumentos pedagógicos são o P.E por ser o motor, ou o ponto de partida para o desenvolvimento, tanto das aulas quanto de toda a dinâmica que envolve o trabalho pedagógico por alternância e o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), apresentado detalhadamente a seguir.

4.1.7 Plano de Estudo – PE

O plano de estudo é uma atividade realizada pelos/as alunos/as sob a supervisão dos monitores/professores, “é o método de pesquisa participativa que possibilita analisar os vários

³⁵A Formação Geral Básica -FGB é a parte do currículo comum a todos os/as estudantes das ofertas e modalidades do Ensino Médio do Brasil. Ela é constituída pela Base Nacional Comum Curricular -BNCC, com as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os/as estudantes do território nacional. No Estado da Bahia, a Formação Geral Básica demarca a importância da apropriação, pelos estudantes, dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade. (Bahia, 2021, p. 89).

aspectos da realidade do aluno e promove uma relação autêntica entre a vida e a Escola” (Bahia, 2016, p. 44). Conhecer o contexto em que se dá do aluno e de suas famílias, perceber quais problemas sociais ali vivenciados, quais avanços e quais desafios, afinal de contas a escola não deve estar alheia ao seu entorno à vida.

O primeiro passo ocorre na escola e é a definição do tema a ser abordado na comunidade ou na família ou família e comunidade, simultaneamente. Há temas que dizem respeito a trabalhos apenas com a família, há outros que dizem respeito a trabalhos apenas com a comunidade e há temas que envolvem o trabalho com os dois grupos: família e comunidade.

O segundo passo de um plano de estudo é a escolha das questões que serão levantadas em torno do tema, uma vez que:

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheio de nós e nós dele (Freire, 2002, p. 44).

Divide-se o alunado em grupos, e esses grupos elaboram questões sobre o tema escolhido, oportunidade ímpar de refletir sobre a complexidade social que nos envolve, bem como o modelo social imbricado. Após essa etapa, os professores/monitores reúnem os grupos e eles apresentam as questões elaboradas; nessa etapa serão retiradas as questões repetidas, unir questões complementares, reorganizar a escrita, excluir questões que não fazem parte do campo do problema levantado (o tema), analisar se não há algo importante que ficou de fora das questões; o resultado desse processo se torna um “guia elaborado pelos monitores e alunos ao final de uma sessão na EFA” (Bahia, 2016, p. 44), um guia para aquela pesquisa, específica pesquisa.

O terceiro passo é a aplicação das questões “pesquisa participativa” na comunidade, associações, coletivo de jovens, coletivo de mulheres, coletivo de idosos, família , etc.

O quarto passo é a colocação, em comum, que acontece na próxima sessão escola; aqui também acontece a retirada das respostas iguais, das respostas desconexas, organização das respostas que se complementam e as respostas não compreendidas. Todos os alunos apresentam os resultados da pesquisa. Nesta etapa ele aprende a sistematizar dados, organizar textos, redações, reescrever diálogos, sistematizar os resultados da pesquisa, enfim. O texto final do resultado das pesquisas dos alunos é lançado no Caderno da Realidade, uma espécie de portfólio.

Conforme o gestor da escola:

O Plano de Estudo é a marca da escola porque proporciona a troca de experiência entre a escola e a comunidade, sempre trabalhamos os conteúdos partindo das Colocações em Comum daquilo que o aluno discutiu na comunidade, um tema específico que atraiu interesse dos alunos, exemplo: “Práticas de Convivência com o Semiárido (Entrevista realizada em 03 de maio de 2024).

Portanto, “é ele que dá sentido pedagógico à alternância” (Bahia, 2016, p. 44). Quando o P.E é bem executado, a pedagogia da alternância cumpre um importante papel proporcionando o movimento do conhecimento entre o tempo escola e o tempo família/comunidade vs. tempo família/comunidade e o tempo escola.

A garantia desse movimento TE e TF/C, se dá com a proposta do P.E ao longo dos 04 anos do curso de técnico em agropecuária. Assim, a EFAS distribuiu o P.E em 04 Eixos Geradores: Nos 1º anos A e B os alunos discutem “Família e os Elementos Identitários”; no 2º ano, a abordagem se dá na “Comunidade e os Modelos de Desenvolvimento”; no 3º ano “Propriedade e Geração de Renda”; e, finalizando, o 4º ano aborda o Eixo Gerador, “Sucessão Familiar”.

Os Eixos Geradores para os 1º, 2º e 3º anos apresentam 05 temas para serem trabalhados ao longo do ano letivo vigente e duas sessões são reservadas para cada tema. Já para o 4º ano serão apenas 03 temas, sendo os dois primeiros temas desenvolvidos em 03 sessões para cada tema, e o terceiro tema é trabalhado nas 04 últimas sessões, como descritos nas Fig. 04, 05, 06, 07 e 08, abaixo.

Figura 4 - Quadro do Plano de Estudo (PE) para o ano letivo das turmas dos 1º ano A e B

Núcleo Integrativo: Mediações Didáticas e Pedagógicas		
1º ano A E 1º ano B do Ensino Médio Técnico em Agropecuária		
Eixo Gerador: FAMÍLIA E OS ELEMENTOS IDENTITÁRIOS		
SESSÃO	TEMAS	ENFOQUES
1ª	Escola Família Agrícola-EFA	Histórico
2ª		Instrumentos Pedagógicos Perfil do Jovem Papel da Família
3ª	Povos e Comunidades Tradicionais	Reconhecimento
4ª		Territórios Identidade Forma de organização
5ª	Tradições culturais e sociais	Histórico
6ª		Costumes Tradições

		Festejos Desvalorização das tradições
7 ^a	Relação de Gênero na Família e Comunidade	Machismo/Feminismo Divisão de trabalho Preconceito Direitos e deveres Afetividade Violência
8 ^a		
9 ^a	Geração e Juventude	Protagonismo do jovem rural. Desafios do jovem do campo. Relação do jovem no aspecto sociopolítico. o jovem no Mercado de trabalho. Mudança de fase precoce.
10 ^a		

Fonte: Adaptado pelo autor, com base nas informações documentais da EFAS (2024).

Para cada tema apresentado no Fig. 4 acima, são designados dois monitores/professores responsáveis e com função mediadora. Além de um calendário que define a data tanto para a produção das questões do P.E, quanto a data para o momento da Colocação em Comum. O PE auxilia na formação dos jovens camponeses e “a formação humana na Educação do Campo compreende-se como processo no qual os sujeitos vão criando condições para atuar politicamente e ativamente na sociedade”. Sena (2020, p. 125), compreendendo seu papel social enquanto sujeito de transformação.

Figura 5 - Quadro do Plano de Estudo (PE) para o ano letivo da turma do 2º ano.

Núcleo Integrativo: Mediações Didáticas e Pedagógicas		
2º ano do Ensino Médio Técnico em Agropecuária		
Eixo Gerador: COMUNIDADE E OS MODELOS DE DESENVOLVIMENTO		
SESSÃO	TEMAS	ENFOQUES
1 ^a	Agricultura Familiar x Agricultura Patronal	Conceitos: características, organização, gestão;
2 ^a		Formas de uso da terra, relações de trabalho; Produção: práticas agrícolas; diversificação ou especialização; Relações de mercado.
3 ^a	Agroecologia x Agronegócio	Princípios;
4 ^a		Modo de vida; Práticas: controle de pragas e doenças, manejo do solo e água, sementes, etc.; Envolvimento da família: participação de mulheres e Jovens;

		Latifúndios.
5 ^a	Convivência com o Semiárido	Conceito e princípios; Combate à seca x CSA; Práticas e tecnologias de CSA; Pecuária e agricultura adaptados ao clima semiárido; Manejo da Caatinga: agroextrativismo sustentável, raleamento, enriquecimento, etc.
6 ^a		
7 ^a	Educação Contextualizada x Educação Convencional	Definições e Características; Valorização dos saberes, experiências e cultura local; Avanços e desafios.
8 ^a		
9 ^a	Desenvolvimento Sustentável e Territorial	O contexto histórico de desenvolvimento no semiárido; Conceito de desenvolvimento sustentável e território; Valorização das potencialidades do território; Desenvolvimento sustentável no semiárido: projetos, práticas, ações.
10 ^a		

Fonte: Adaptado pelo autor, com base nas informações documentais da EFAS (2024).

Para cada tema do P.E, é escalada uma dupla de monitores/professores que conduzirão os trabalhos dos alunos na produção das questões que nortearão a pesquisa na família e/ou comunidade e na produção da Colocação em Comum. Essas atividades serão realizadas em datas diferentes. Cabe à dupla de monitores/professores a tarefa de auxiliar sem impor suas ideias, mas garantir que os alunos conduzam as atividades com foco no tema abordado, e provocando, no aluno/a, capacidade de uma releitura da sociedade a partir do produto dos debates e discussões tanto na família/comunidade, quanto na escola.

Figura 6 - Quadro do Plano (PE) para o ano letivo para as turmas do 3º ano.

Núcleo Integrativo: Mediações Didáticas e Pedagógicas 3º ano do Ensino Médio Técnico em Agropecuária Eixo Gerador: PROPRIEDADE E GERAÇÃO DE RENDA		
SESSÃO	TEMAS	ENFOQUES
1 ^a	Situação de Luta pela terra	Distribuição de terras no Semiárido.
2 ^a		Terra e território (conceitos). Sujeitos ativos (povos indígenas e comunidades tradicionais). Movimentos de luta pela terra.

3 ^a	Projeto Profissional do Jovem - PPJ	O jovem como sujeito no campo. PPJ e as potencialidades comunitárias. Escolha do tema em conjunto com a família. Geração de renda e a sucessão familiar. Reflexões acerca da pluriatividade no campo.
4 ^a		
5 ^a	Associativismo e Cooperativismo	Contexto histórico: modernização seletiva da agricultura. A importância das organizações coletivas. Diferenças entre associativismo e cooperativismo e sua implementação. Situação das organizações coletivas nas comunidades. O papel dos/as jovens nas organizações coletivas.
6 ^a		
7 ^a	Agregação de Valor à Produção	O que é agregar valor à produção? Políticas públicas voltadas ao beneficiamento da produção. Produção agroecológica e agregação de valor. O protagonismo feminino na agregação de valor à produção. Comercialização.
8 ^a		
9 ^a	Planejamento Familiar Agropecuário	O que é planejamento familiar e sua importância. Levantamento produtivo familiar - Como fazer? Segurança alimentar e nutricional da família. Estudo de mercado local. Regularização da propriedade.
10 ^a		

Fonte: Adaptado pelo autor, com base em informações fornecidas pela EFAS (2024).

O Currículo da EFAS fomenta questões ligadas ao campo do emprego e renda e, especialmente, às formas sociais de compreensão e/ou organização dos setores produtivos, o qual propõe reflexões sobre os processos produtivos da sociedade e, sobretudo, das famílias e comunidades em que o aluno pertence, processos produtivos garantidores da existência dessas mesmas famílias. Destarte, a EFAS cumpre um papel educativo fundamental despertando, no aluno, a capacidade de criticidade sobre a realidade, uma releitura das condicionantes sociais que implicam diretamente sobre a qualidade de vida das famílias: terra, projeto do jovem, as formas existentes e possíveis de organização coletiva, o planejamento do que se quer produzir e as formas de comercialização.

Figura 7 - Quadro do Plano de Estudo (PE) para o ano letivo das turmas do 4º ano.

Núcleo Integrativo: Mediações Didáticas e Pedagógicas 4º ano do Ensino Médio Técnico em Agropecuária Eixo Gerador: SUCESSÃO FAMILIAR		
SESSÃO	TEMAS	ENFOQUES
1ª	Projeto Profissional do Jovem - PPJ	Implantação e desenvolvimento do PPJ. Responsabilidade e compromisso do/a estudante e família com o PPJ. Acompanhamento técnico e monitoramento do PPJ. Empoderamento e independência financeira da juventude do campo.
2ª		
3ª		
4ª	Ética e profissionalismo	Conceito e a importância da conduta ética no trabalho e sociedade. Avaliação da comunidade: Participação, articulação e compromisso do/a jovem formando na comunidade. Postura profissional do/a técnico/a em agropecuária. Motivação: Compromisso social do/a técnico/a em agropecuária. Atuação profissional e organização da atividade agropecuária da família.
5ª		
6ª		
7ª	Política e Políticas Públicas para o Campo	Conceito e contextualização de política pública. Os projetos sociais voltados para o campo. Políticas públicas existentes na comunidade. Engajamento político de jovens da comunidade. Avanços e desafios das políticas na comunidade.
8ª		
9ª		
10ª		

Fonte: Adaptado pelo autor, com base nas informações documentais da Efas (2024).

Não há como garantir que os PE's foram organizados a partir de uma discussão com alunos. Porém, são temas que corroboram para o construto de “um conhecimento capaz de compor e firmar uma visão de mundo que fortaleça as lutas sociais por um modo de vida justo para todos”. (Sena, 2020, p. 126) firmando, deste modo, a lógica do PE dentro do contexto curricular da escola.

Após a organização do PE, é chegada a hora de planejar e projetar o Plano de Formação das Famílias e o Plano de Formação dos Estudantes, tomando como exemplo o Plano de Formação dos alunos/as dos 1º anos do Curso de Técnico em Agropecuária, ele está descrito conforme a Fig. 8, abaixo:

Figura 8 - Quadro do Plano de Formação dos Estudantes para o ano letivo

TEMA GERADOR						
Núcleo Interativo					Núcleo Estruturante	Núcleo Tecnológico
Mediações Didático-Pedagógicas					BNCC	Parte Diversificada
Sessões	P.E	enfoques	Atividade de retorno	Mediação correlata ao tema	Disciplinas	Disciplinas Técnicas
1 ^a	tema	Tópicos do tema	Pesquisa, serões culturais, entrevista etc.	Atividade relacionada à natureza da mediação	Conteúdos	Conteúdos
2 ^a						

Fonte: Adaptado pelo autor, com base nas informações documentais da Efas (2024).

O gestor da escola ressalta que ‘o plano de formação’ é colocado no mural da sala de reuniões de professores, e organizado a lápis posto que poderá sofrer alterações, tanto no tema do P.E, quanto nos conteúdos, assim facilitando sua reorganização”. A flexibilidade do Plano de Formação dos Estudantes encontra amparo no DCBR quando ele sublinha que “as unidades escolares terão a flexibilização para escolher as **unidades curriculares (oficinas, observatórios, clubes, núcleos, laboratórios)** que melhor se adequam às suas realidades para a realização das atividades curriculares” (Bahia, 2021, p. 89), é importante para dinamizar o trabalho e otimizar as oportunidades de discutir temas relevantes para a classe estudantil e para suas comunidades.

Composto de elementos que diferenciam a EFAS das demais unidades escolares com a proposta de educação profissional e tecnológica porque quebra a lógica de que o único conhecimento válido, é o saber científico. Importa, apenas, consultar os livros, as cartilhas e os manuais, receituários, que tudo estará ali posto para que se formem bons profissionais.

O fazer coletivo, levando-se em conta as especificidades e as necessidades das comunidades, é um elemento aglutinador dessa proposta pois:

A educação, portanto, é entendida como um processo de mediação entre a prática social educativa com a prática social global, que se desenvolve de formas sistemática e assistemática, sendo realizada por diferentes instituições, dentre elas as instituições escolares (Bahia, 2021, p. 53).

A EFAS compreende que existem saberes e que muitos desses saberes se localizam fora do espaço escolar, por conseguinte, ela monta seu plano de formação a partir desse movimento entre o TE e o TF/C para oportunizar e dar voz à Educação Popular porque:

A Educação Popular tem uma opção ética pelos setores populares (setores oprimidos, explorados, discriminados e excluídos), considerando que esse “povo social” pode converter-se em “povo político” (Jara, 2020). A principal bandeira é a busca **da liberdade entre pessoas iguais socialmente, em meio as suas diferenças étnicas, culturais e de outras vocações humanas**. “Aqui, no sul do mundo”, “de baixo para cima” e da periferia ao centro semeamos insurgências, emancipação, descolonização e contra hegemonia” (Jara, 2020 apud Bahia, 2021, p. 57).

Desta forma, o fazer educativo emancipador se faz nas relações intermediadas pelas necessidades das comunidades, mas sem deixar de lado os conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade, uma vez que:

Há, portanto, uma rede de saberes que se constroem na concretude das condições materiais objetivas, pela análise concreta das situações concretas. Os saberes que configuram o processo educativo podem se relacionar com o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico, o saber didático-curricular. A contribuição dos diferentes saberes na relação com a organização curricular, com o currículo formativo é favorecida, quando o processo educativo é tomado como ponto de partida e de chegada (Lopes, 2004; Saviani, 2020 apud Bahia, 2021, p. 54).

Nesse caminhar, o Plano de Formação dos Estudantes da EFAS antecede aos pressupostos do DCRB que sugere uma organização curricular das escolas baianas em dois blocos de atividades: as nucleares (atividades curriculares) como sendo as atividades essenciais “desenvolvidas para cumprir as suas funções educativas” (Saviani, 2020 *apud* Bahia, 2021, p. 53) e as atividades extracurriculares como sendo as atividades “não essenciais, secundárias, mas que enriquecem as atividades curriculares” (Saviani, 2020 *apud* Bahia, 2021, p. 53). Esses dois instrumentos presentes no currículo se complementam tornando o currículo mais robusto, completo.

4.1.8 Projeto Profissional do Jovem (PPJ)

O PPJ, além de ser uma mediação didático-pedagógica, é uma estratégia educativa que auxilia o jovem quanto ao seu futuro e as possibilidades de engajamento social. Na EFAS, ele se inicia a partir do 3º ano do curso, uma espécie de tema transversal por atravessar diversas disciplinas.

O PPJ requer uma construção e implementação assistida por profissionais com experiência em Educação para a Convivência com os Semiáridos brasileiros, no caso das EFA's, por um monitor/professor, porque é alguém que está na docência e em contato com as demais áreas do conhecimento em que o Jovem aluno bebe. Ele auxilia o jovem na formatação de uma base teórica sólida para que o objetivo da Pedagogia da Alternância seja alcançado (Lima; Barros; Reis, 2022, p. 43).

Imaginemos um Projeto Profissional do Jovem que não se alinha com nenhum dos quatro pilares da EFAS: Associativismo, Trabalho enquanto princípio educativo, formação integral e desenvolvimento do meio?

A orientação assistida tem funções bem importantes: ajudar no construto de um projeto que compreenda a necessidade do aprofundamento teórico como bem aponta Malvezzi (2007, p.51) que para nos adaptarmos bem ao bioma em que vivemos, “para não destruí-lo – se já não foi destruído –, precisamos estudá-lo e compreendê-lo”. Também importa pensar em um projeto que especificamente não esteja relacionado ao campo, a sua vivência ali com aquela comunidade, pode se pensar em outras possibilidades, o que não é proibido, embora a escola tenha a sua base curricular na formação para o campo, geralmente atividades agropecuárias, ou seja, atividades relativas ao cultivo, o cuidado com os animais, com a terra, com as plantas, meio ambiente, com os recursos ali disponíveis e como se utilizar deles. (Lima; Barros; Reis, 2022, p. 43).

Quando questionado ao gestor da EFAS sobre PPJ, ele diz que “cada aluno tem seu orientador para o construto de seu PPJ; esse profissional o acompanha, desde os primeiros rabiscos até sua apresentação do produto”. Uma oportunidade de perceber o resultado do aprendizado ofertado na EFAS os primeiros rabiscos, as primeiras ideias de Projeto a serem desenvolvidas diz muito sobre o nível de compreensão do jovem em relação aos conhecimentos apreendidos nesses três primeiros anos de casa, a EFAS.

Um outro fator importante a ser levado em consideração são os projetos ou as expectativas das comunidades, não há espaço para uma prática educativa conflituosa com os interesses comunitários e familiares, para tanto:

Há que se pensar no contexto da família/comunidade evitando o isolamento do projeto, sem um diálogo direto com a família/comunidade, tornando-se descontextualizado e individualista. Quando o projeto não dialoga com as atividades familiares e muito menos com as atividades da comunidade, esse projeto tende a ser um fracasso. (Lima; Barros; Reis, 2022, p. 45)

Porém, nem todos os anseios presentes no consenso de uma dada comunidade é algo que realmente deva ser compartilhado à risca pelos projetos profissionais dos jovens. Os princípios norteadores do trabalho de uma EFAS precisam ser preservados para que a sua existência faça sentido. Logo:

Há que se ter muito cuidado com o objetivo do projeto profissional dos jovens, posto que não existe espaço para uma prática de exploração para o acúmulo de capital, reproduzindo os fins dos cursos das Escola Técnicas da Pedagogia Tecnícista. (Lima; Barros; Reis, 2022, p. 46).

O PPJ é uma oportunidade para que o jovem do campo e estudante da EFAS, perceba a importância de um projeto que caminhe na contramão do *modus operandi* do capitalismo, inclusive compreendendo que “as desigualdades não são efeitos e sim matrizes do modo de produção capitalista. Ao naturalizar as desigualdades, naturalizam-se as formas de exploração” Sena (2020, 312). Assim, um bom projeto tem em sua natureza a justiça social e igualdade nas relações de trabalho.

4.2 FORMA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO CETEP NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

4.1.1 Breve história do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco -CETEP-Juazeiro-BA

O Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco, antiga Escola Agrotécnica, está localizado na Avenida Engenheiro Edgar Chastinet, número 12, Bairro São Geraldo, na cidade de Juazeiro - Bahia, no território de identidade Sertão do São Francisco. De natureza jurídica pública, criado pela portaria de n.º 8.677/09, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia de 17/04/09, autorizada a funcionar pela resolução n.º 15.966/80 do Conselho Estadual de Educação, publicada no Diário Oficial de 30 de julho de 1980.

As especificidades do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco (CETEP) se caracterizam enquanto instituição educacional de porte especial, sob a jurisdição do Estado da Bahia, com portaria 8.677/ 09, publicada em 17/04/2009, com endereço na Avenida Engenheiro Edgar Chastinet, n12, Bairro São Geraldo, município de Juazeiro-BA.

Seu funcionamento ocorre nos três turnos: Matutino, Vespertino e Noturno, com as modalidades: Ensino Profissional Integrado, Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica nas Modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Subsequente ao Ensino Médio. Seus cursos foram organizados/classificados de acordo com os eixos de articulação: Recursos Naturais, Ambiente e Saúde, Informática e comunicação, segurança, Infraestrutura e Produção Alimentícia. Por conseguinte, o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio se enquadra no eixo Recursos naturais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Postas as anotações acima descritas, ao final da década de 70 e início da década de 80, Juazeiro-BA foi agraciado pelo governo do Estado com a Escola Agrotécnica de Juazeiro (EAJ). Nasce com o *boom* da expansão da agricultura irrigada no vale do São Francisco, tendo como meta a formação de Técnicos em Agropecuária com atuação no mercado de trabalho, “o objetivo de formar Técnico em Agropecuária para atuação no Mercado Regional dentro de uma visão humanista de formar o homem e o profissional, através de uma forma de convênio Projeto de Modernização Fazendária - Centro Tecnológico do Estado da Bahia (PROFAZ – CETEBA), hoje UNEB”. (Bahia, 2019, p. 15).

Passando a funcionar somente em 1980 ofertando, apenas, o curso Técnico em Agropecuária, com critério de matrícula para filhos de colonos e de trabalhadores do campo. Mais tarde, em 2009, passa à condição de Centro Territorial de Educação, com a nomenclatura de Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco (CETEP), adotando, então, o critério da matrícula espontânea.

4.2.2 Professores e Alunos do CETEP

Conforme a gestora do CETEP, “os docentes são escolhidos via concurso público”; alguns são contratados por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)³⁶, e outros por meio de concurso público para compor o quadro permanente de funcionários.

Na escolha dos alunos, nos primórdios da EAJ, “a orientação filosófica era a de aceitar apenas filhos de colonos e trabalhadores rurais, dentro da filosofia do "Aprender a fazer fazendo" (Bahia, 2019, p. 15). Com o passar dos anos, conforme a gestora do CETEP “, para o PROSUB, a escolha se dá por meio de sorteio eletrônico e para as demais modalidades de cursos, inclusive o curso regular de técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, a matrícula é espontânea até que se preencha o número de vagas ofertadas”. Ainda conforme a gestora, “esses critérios atendem aos pressupostos da Lei na garantia de se evitar a exclusão de jovens dos espaços escolares”.

Em relação ao tema da matrícula dos alunos e, conseqüentemente, a escolha deles, a gestora relata que “há uma necessidade de melhoria nos processos de escolha dos alunos, inclusive com o retorno do processo seletivo por meio de concurso de prova escrita, como era na época da antiga Escola Agrotécnica de Juazeiro (EAJ)”. O ideal é a ampla oferta de vagas, garantindo oportunidade a todos, como reza o “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988). Portanto, ampliar a oferta de vagas é mais eficiente e cumpridor da constituinte.

Após receber comunicado de aceitação no curso de técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, o aluno, a depender do turno a que submeteu sua pretensão na matrícula, passa a frequentar diariamente a unidade escolar para cumprir uma carga horária de 4 h/ aulas, perfazendo um total de 200 dias letivos. Não é formação integral no sentido de preencher dois ou mais horários letivos matutino, vespertino e noturno.

4.2.3 Tempo e espaço formativo do CETEP

O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, é uma política de estado, ofertado pelo CETEP na modalidade integrada ao ensino médio. Não é um curso de tempo integral,

³⁶ Regime Especial de Direito Administrativo- Na Bahia essa forma de seleção pública para preenchimento de vacância de cargos na educação, tem caráter de contratação por tempo determinado, geralmente para dois anos de contrato com prorrogação por mais dois anos.

nem semi-integral, nem EaD, funciona em um dos Três turnos a depender da modalidade: Matutino, Vespertino e Noturno. Portanto,

O CETEP Sertão do São Francisco, oferta cursos de Educação Profissional em 3 (três) modalidades formativas: EPI – em 4 anos, PROEJA – em dois anos e meio e PROSUB – em um ano e meio. A Unidade Escolar está funcionando nos três turnos letivos, o diurno com 5 horas/aulas por dia e o turno noturno com 5 horas/aulas para PROEJA e 4 horas/aulas diárias para demais turmas. (Bahia, 2019, p. 97).

As atividades nos projetos experimentais ocorrem dentro das horas/aulas das disciplinas técnicas promotoras desses projetos. Alguns projetos acontecem na escola e outros projetos nas propriedades de pessoas ligadas direta ou indiretamente ao Centro.

4.2.4 O currículo do CETEP

A elaboração do currículo do CETEP enquanto escola pública, levou em conta o curso de Técnico em Agropecuária na modalidade Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral (EPI-TI), Subsequente - PROSUB e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA MÉDIO).

A base legal do currículo do CETEP é fundamentada em documentos oficiais, tais como “os parâmetros Curriculares Nacionais, os princípios e diretrizes da Educação profissional e Tecnológica da Bahia” (Bahia, 2019, p. 11-12) e amparado, também, “pelos documentos oficiais da Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT)” (Bahia, 2019, p. 78). Com base no relato da gestora do CETEP:

A SUPROT organiza os encontros e as formações para definir as diretrizes, PPPs geral para todos os CETEPs da Bahia, e os representantes dos CETEPs retornam para suas bases e adaptam seus currículos e demais documentos da escola, a partir do documento maior da SUPROT amplamente discutido pelos representantes do diversos CETEPs.

O dever dos representantes de retornar às suas unidades de ensino, e com seus pares reorganizar seus currículos e demais documentos atendendo às especificidades de cada região produz autonomia, legitimando as gestões pedagógico-administrativa dos Centros Educacionais Territoriais baianos.

O CETEP pensa e organiza seu currículo a partir de uma consulta aos seus documentos, em especial seu projeto político pedagógico, e como esses mesmos documentos corroboram e compreendem a formação profissional integrada ao ensino médio, logo:

Este Centro Territorial de Educação profissional tem na sua proposta curricular consoante à realidade do aluno, valorizando as experiências pessoais; os princípios que a norteiam, um currículo por competência, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização (Bahia, 2019, p. 77)

Neste sentido, é fundamental que “a concepção curricular da Educação Profissional se baseia na construção e concretude de um currículo integrado” (Bahia, 2019, p. 76), fomentando saberes para uma formação ampla que considere os conhecimentos historicamente consolidados, os quais imprescindíveis para a formação humana.

Por outro lado, a ideia é produzir um currículo que auxilie a instituição na superação da pedagogia tradicional e “superando o fim do currículo por disciplinas, substituindo-o por um currículo integrado e articulado de situações-meio, promovendo aprendizagens profissionais significativas e na geração das competências gerais” (Bahia, 2019, p.78) assim:

Durante todo o processo de aprendizagem deve haver uma maior integração de atividades relacionadas entre si com vistas ao conhecimento do aluno, aplicação de interdisciplinaridade de um tema gerador contextualizado que valorize os conhecimentos prévios dos alunos, introduzindo de acordo com sua prática pedagógica os trabalhos como: debates, seminários, oficinas, painéis, vídeos, fóruns, atividades extraclases, trabalhos de pesquisas, Estes, oportunizam o aluno de maneira clara e objetiva a fazer descobertas que venham engrandecer seus conhecimentos, estimulando-os e conscientizando-os da responsabilidade com a própria aprendizagem.



Conforme está posto no Projeto Político Pedagógico da Escola (Bahia, 2019, p. 79-80) “ a organização curricular do Ensino médio e Integrado está orientada pelos documentos oficiais da Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT) e pressupostos indicado a seguir, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM):”

- Visão orgânica do conhecimento, afinada com as mutações surpreendentes que o acesso a informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade, tão bem ilustradas no hipertexto que cada vez mais entremeia o texto dos discursos, das falas e das construções conceituais;
- Disposição para prosseguir essa visão organizando e tratando os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo;

- Abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e de situações de aprendizagem e os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo de estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto de conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas consequências a aplicações práticas;
- Reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento-chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir;
- Reconhecimento e aceitação de que conhecimento é uma construção coletiva, forjada sócio interativamente na sala de aula, no trabalho, na família e em todas as demais formas de convivência;
- Reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais.
A formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realiza pela constituição de competências, habilidades e ética do que pela quantidade de informação.
- Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo do trabalho, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. Uma organização curricular que responda a esses desafios, requer:
 - Desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito tanto para inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo;
 - (Re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos;
 - Trabalhar as linguagens não apenas como forma expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;
 - Adotar estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento;
 - Estimular todos os procedimentos e atividades que permitem ao aluno reconstruir ou “reivindicar” o conhecimento didaticamente transporto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais;
 - Organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber;
 - Tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitado sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual;
 - Lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento.

Essa junção de elementos oriundos de documentos oficiais proporciona melhor direcionamento nas ações a serem propostas e desenvolvidas pela unidade escolar, como mostra a matriz curricular distribuída na Fig. 9.

Figura 9 - Quadro dos componentes curriculares da CETEP

ENSINO		INICIAÇÃO CIENTÍFICA + EXTENSÃO
Base Comum	Formação Profissional	MTC, PE I e II, Estágio ou TCC
Disciplinas: português, matemática etc.	Disciplinas: agricultura, zootecnia etc.	Atividades complementares
Disciplinas Diversificadas 	Disciplinas Diversificadas 	Pesquisa, Projetos e atividades extensivas
Projeto de Vida; Higiene, Saúde e Segurança do Trabalho; Mundo do Trabalho e Empreendedorismo	Específicas do Território I, II, III e IV	Metodologia do Trabalho Científico, Projeto Experimental I e II, Estágio ou TCC

Fonte: Adaptado pelo autor, com base nas informações documentais do Bahia (2019).

A proposta curricular do CETEP-Juazeiro-BA contempla o tripé da educação: ensino, iniciação científica e extensão. Proposta ousada por incorporar a regionalidade para o seu plano de formação dos estudantes, o componente formação profissional ganha novas disciplinas, as chamadas específicas do território para a contextualização.

Porém, a educação profissional e tecnológica precisa tocar nas feridas da sociedade, sobretudo em seu modelo socioeconômico vigente “numa perspectiva histórico-crítica, não há como se humanizar dentro do capitalismo” Sena (2020, p. 106) e muito menos, à vista disso, tocar no modelo educacional convencional. É necessário perceber as contradições produzidas por esse modelo de sociedade e promover reflexões que resultem em mudança de postura frente aos desafios enfrentados.

O entendimento do CETEP para com suas formas de educação profissional perpassa por dois conceitos formativos: “o trabalho enquanto princípio educativo e a intervenção social como transformação social em sua formação integral” (Bahia, 2019, p. 11). Assim, o cotidiano escolar necessita ser organizado e garantidor desse processo formativo em que trabalho, é sim, o principal agente educativo do homem.

Portanto, para que a dinâmica do processo educativo atinja suas finalidades e promova o movimento ação-reflexão, é necessário movimentar a **Dimensão Didático-pedagógica**. “O cumprimento desse princípio demanda a compreensão das dimensões teórico- metodológicas que torna o trabalho como um todo educativo, articulando ciência, cultura, tecnologia e sociedade” (Bahia, 2019, p. 81).

Refletir sobre as atividades escolares e não refletir sobre as atividades fora do espaço escolar, inclusive familiar, não nos garante perceber essa dinâmica. Mas a proposta do CETEP caminha nessa direção em que “o trabalho como princípio educativo construindo um perfil do novo trabalhador com visão de trabalho como realização humana e não somente de emprego e salário bem como, a intervenção social como prática de transformação da realidade” (Bahia, 2019, p. 77). Todo processo novo requer uma melhor compreensão de suas finalidades e dos meios para que esse processo caminhe, logo:

A proposta curricular do Centro está se adequando a aplicação dos conhecimentos, usando recursos que possibilitem uma relação entre ensino e aprendizagem, definindo o ensino em uma troca de conhecimentos onde o professor para ter um saber sistematizado, deve ser um líder competente, bem-informado, transformando o aluno na maior força de trabalho na escola (Bahia, 2019, p. 78)

Esse professor se articula com o processo ensino vs. Aprendizagem a partir de um embasamento teórico do Projeto Político Pedagógico e de outros documentos oficiais que auxiliem ao alunado na percepção das contradições produzidas pelo modelo social vigente. Assim, o currículo necessita ser, em sua essência, dialético ao longo de sua confecção, desenvolvimento e execução.

5 CURRÍCULO EM DISPUTA: APROXIMAÇÕES E/OU DISTANCIAMENTOS.

A vida atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras. A vida vai dos oceanos para a terra firme, atravessa de norte a sul, como uma brisa, em todas as direções. A vida é esse atravessamento do organismo vivo planeta numa dimensão imaterial.

Ailton Krenak

5.1 BUSCANDO AS APROXIMAÇÕES E/OU DISTANCIAMENTOS ENTRE AS UNIDADES DE ENSINO PESQUISADAS

Esta seção visa descrever nossas percepções a partir dos dados coletados e observados na pesquisa de campo sobre as aproximações e os distanciamentos entre as duas formas de organização do curso técnico em agropecuária da EFA de Sobradinho-BA e do CETEP de Juazeiro-BA, tendo como referência o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) etapa do ensino médio, ainda que o DCRB para a EPT esteja em processo de construção. Outro documento referencial foi o PPP de 2016 da EFAS e o PPP de 2019 do CETEP, ambos defasados. Para tanto, utilizei o DCRB versão final para o Ensino Médio como parâmetro de análise. Inicialmente, apresentamos um quadro que retrata aproximações e distanciamentos entre as duas unidades escolares.

Figura 10 - Quadro demonstrativo de aproximações e distanciamentos entre CETEP e a EFAS

CATEGORIA DE ANÁLISE		UNIDADES ESCOLARES		
		ENFOQUES COM BASE NO DCRB	CETEP	EFAS
Currículo em disputa	Especialidades Curriculares	Identidade coletiva		X
		Inserção nos espaços de convivência social	X	x
		Trabalho enquanto princípio educativo		X
		Protagonismo das Juventudes		X

		Disciplinas da Base Comum e Formação Profissional	X	X
		Fenômenos sociais como ponto de partida para as aprendizagens		X
		Concepção contra hegemônica		X
		Formação Integral por Formação Omnilateral		X
		Concepção de Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido		X

Fonte: construído pelo autor.

Na Fig. 10, é perceptível quais os distanciamentos e as aproximações entre as duas unidades escolares em relação ao currículo, a partir de algumas especialidades dos currículos ali apresentados, tendo como base o DCRB. A descrição dos conceitos e fundamentos teóricos, sugere perceber as nuances entre a EFAS e o CETEP. Os enfoques com base no DCRB serão detalhados a seguir.

5.1.1 Identidade Coletiva

A EFAS se vale dos processos gestionários por meio da estratégia associativista e que, “nesse sentido, a escola do campo rompe com o individualismo” (Costa, 2016, p. 13), buscando relações com fins no vínculo da **identidade coletiva**, “um valor que contrapõe ao espírito do individualismo inspirado pelo capitalismo” (Begnami, 2019, p. 295). Com foco no combate a essa realidade do individualismo que se apresenta, a EFAS se organiza a partir das atividades curriculares e extracurriculares desde a organização coletiva dos afazeres (limpeza, tratos culturais etc.), socialização das decisões, até a construção coletiva do escopo de conteúdos oriundos da pesquisa P.E realizada pelos/as alunos/as nas famílias/comunidades.

Por outro lado, no CETEP não há vestígios em seu fazer pedagógico que nos permita perceber que o/a aluna/o, sujeitos grupais, participem dessa práxis com finalidade de apreender

concepções de coletividade. Conforme a gestora do CETEP, “a possibilidade dessa coletividade está a ativação do grêmio, [pois] estamos pensando em reativá-lo esse ano”. Observa-se que o foco, neste caso, está em ofertar uma educação profissional e tecnológica mais para o consumo e mercadológica.

Ocorre que a Bahia, sabiamente, organiza seu referencial curricular a partir da lógica dos territórios de identidade por considerar que:

O território educador pode contribuir em uma dupla perspectiva nos aspectos de identidade: 1) identidade coletiva da comunidade; e 2) identidade e protagonismo juvenil. Assim, compreende-se que o fortalecimento da identidade coletiva dentro dos territórios de identidade, contribui para a construção da identidade juvenil, tanto individual do/a jovem quanto coletiva do território. Para tanto, entende-se a necessidade de educar e aprender no território, para o território e com o território. (Bahia, 2021, p. 435).

Os territórios são, por natureza, espaços com laços fortes para um cotidiano em que a coletividade é possível ou:

Talvez tenha sido pela força da utopia que tenhamos, em coletividade, fecundado, até aqui, a esperança insistente em dizer que é possível romper com o modelo de vida que nos explora e construir, pouco a pouco, a base para uma sociedade fundada na igualdade e na justiça (Sena, 2020, p. 36).

Nessa perspectiva, o DCRB se constitui enquanto documento orientador para uma nova Bahia organizada por territórios, “que é justamente o sentimento de pertença dos sujeitos que constroem dinamicamente um lugar” (Bahia, 2021, p. 434), estabelecendo uma *práxis* que se configure como alternativa contra hegemônica. Na EFAS já é possível observar essa aproximação do conteúdo preconizado no DCRB, enquanto o CETEP aguarda a sua versão final para, talvez, adaptar o currículo.

5.1.2 Inserção nos espaços de convivência social

Os sujeitos oriundos dos processos educacionais pensados no DCRB necessitam compreender que “todo território é político, visto que o espaço que pode ser apropriado por um sujeito social implica em relações de poder e em processo de construção territorial e identidade” (Bahia, 2021, p. 434). É de posse dessa apropriação conceitual que ele percebe as contradições

perversas que perduram no seio da sociedade, que tais contrassensos precisam ser superados tais como o racismo, pois:

A superação do racismo é uma tarefa desafiante para uma sociedade arraigada nas desumanas e desastrosas experiências coloniais, a qual tende de produzir e reproduzir nas práticas cotidianas, nas relações interpessoais, nas expressões racistas, nas piadas, nos olhares, gestos e atitudes, bem como nas estruturas sociais, no mercado de trabalho, no acesso à saúde, na segurança pública e demais setores da sociedade. A escola não é uma instituição isolada da sociedade, o currículo não é neutro (Silva, 2011), portanto sujeitos em processo de ensino e aprendizagem também produzem e/ou reproduzem contradições históricas, sociais, raciais e econômicas (Bahia, 2021, p. 36).

O ambiente escolar é lugar de acolhimento das diversidades e das pluralidades em que se constituem as comunidades. Portanto, a instituição necessita assumir esse protagonismo promovendo educação para a paz (Bahia, 2021), reconhecedora da existência das minorias e “contribuindo para um clima escolar harmonizado que favoreça o desenvolvimento de habilidades voltadas para a convivência democrática e cidadã na escola, no território e na sociedade” (Bahia, 2021, p. 431).

Por um lado, os insumos gerados pela ciência e tecnologia são reproduzidos, em larga escala, às custas da força do trabalho de homens e mulheres, que nem sempre usufruem das produções e benefícios gerados pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Do outro lado se encontra a classe burguesa, dona dos meios de produção, que lucra e tem acesso aos bens produzidos pelos/as trabalhadores/as e que se perpetua durante gerações no poder, pois ocupa os espaços sociais que criam a lógica da produção e reprodução do capital (Bahia, 2021, p. 45).

Essas contradições descritas também estão presentes no dia a dia dos sujeitos que adentram esses espaços escolares pesquisados. Desta maneira, é necessário políticas públicas educacionais que contribuam para o construto de uma educação mais inclusiva e promotora dos estreitamentos das desigualdades sociais.

Em contrapartida, nos deparamos com uma crescente escalada de ambientes que se apresentam com potencial enorme de engajamento, dentre eles, “os ambientes ‘virtuais’, as redes sociais, se tornaram espaços reais de um outro tipo de convivência social, intensa e diária, que requer diferentes habilidades comunicativas, próprias do contexto digital” (Sena, 2020, p. 46). Isso exige da escola e do jovem um olhar cuidadoso e leituras atentas para que se perceba as intencionalidades oriundas das comunicações tradicionais que migram para esses espaços.

Com tais características, tanto a EFAS quanto o CETEP, contribuem para que os jovens estudantes se insiram nos mais diversos espaços de convivências sociais. No caso da EFAS, existe o laboratório de informática, os laboratórios de campo para a prática de técnicas a serem compartilhadas com as famílias e comunidades, laboratórios com fins na propagação de conceitos trazidos dos ensinamentos da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido e da agroecologia. Por conseguinte, o CETEP também possui laboratório de informática enquanto instrumento para a inserção social digital dos sujeitos, laboratórios de campo (projetos experimentais) e as específicas do território; porém, a utilização dessas estratégias para a inserção nos espaços de convivência social tem fins no modelo econômico vigente, capitalismo.

5.1.3 Trabalho Enquanto Princípio Educativo

Para a EFAS uma possibilidade que consolide esse caráter educativo do trabalho, “é trazer para a escola formas de trabalho socialmente úteis que não estão diretamente vinculados ao trabalho produtivo e assalariado” (Bahia, 2016, p. 24). Nesse contexto, a EFAS continua afirmando que corrobora com essa lógica educativa do trabalho, portanto indissociável da categoria educação, “uma educação voltada à superação da divisão social do trabalho determinado por uma sociedade dividida em classes e geradora de suas desigualdades”.

De outra forma, o CETEP apresenta seu *slogan* em seu PPP anunciando que “**O mundo do trabalho começa aqui!**”, dando a entender que a inserção do jovem ao trabalho se inicia na escola, e essa mesma é responsável por tal feito, como se a escola tivesse descoberto o trabalho, separando trabalho e educação. O que para Saviani (2019), o trabalho e educação não se separam e a medida que o homem trabalha, ele se educa.

Nesse sentido, o DCRB busca o entendimento de que é preciso caminhar para “a superação da concepção tecnicista fundada na construção de competências meramente técnicas e utilitárias para a empregabilidade.” (Bahia, 2021, p. 430) busca, igualmente, se enamorar das concepções de educação omnilateral.

Desta forma, a dimensão profissional do processo formativo se assenta na superação da concepção tecnicista fundada na construção de competências meramente técnicas e utilitárias para a empregabilidade, mas, ao contrário, na formação omnilateral de pessoas humanas e sociais, sujeitos de direitos capazes de intervir no mundo do trabalho e na sociedade. (Bahia, 2021, p. 430).

O que varre dos currículos das escolas da Bahia, “sobretudo, ainda, essa visão dos alunos como empregáveis é determinante nos formuladores de políticas de currículo” (Arroyo, 2007, p. 24) eles conduziam a escola para os interesses do capital, das elites, sem perceber que a formação humana precisa ser percebida nas estratégias do dia a dia da escola.

5.1.4 Protagonismo das Juventudes

A EFAS consegue organizar seus quadros de alunos/as a partir do trabalho de um conjunto de instituições comunitárias e filantrópicas que apresentam seus jovens para uma formação pautada no fortalecimento das comunidades e das lutas por redução das desigualdades no campo dos semiáridos brasileiros, especialmente no Norte da Bahia.

A juventude que adentra no curso de técnico em agropecuária ofertado na EFAS, se forma na perspectiva da educação omnilateral, formação que favorece seu engajamento em processos de luta coletiva e socialmente justa. Seu currículo busca a formação de um jovem líder social e capaz de adentrar no mundo do trabalho e exercer protagonismo também nesses espaços marcados por competitividade e individualismo. “um olhar crítico sobre essas imagens é um caminho para uma postura crítica perante os currículos” (Arroyo, 2007, p. 23). Assim “parte-se da concepção de sujeitos como seres que indagam, se incomodam e que fazem da dúvida uma busca para sanar sua inquietação, com uma resposta, quiçá, várias respostas” (Bahia, 2021, p. 73). Na EFAS, o ensino tem o intuito de “tornar a criança, adolescente e jovem sujeito da sua própria história” (Bahia, 2016, p. 13). Para tanto, se faz uso das mediações pedagógicas, como é o caso do Projeto Profissional do Jovem -PPP do P.E.

O CEFET disponibiliza seus espaços formativos e seus cursos para uma população aleatória, inclusive para o curso de técnico em agropecuária, sem histórico com a terra e sem comprovação de aptidão para tal, uma vez que o foco é o preenchimento das vagas ofertadas. Diante dessa realidade, promove formação que direciona ao mercado de trabalho jovens com potencial para desenvolver atividades laborais para o aumento produtivo das culturas por eles estudadas sob a ótica da educação tecnicista, ao contrário do que preconiza o estado da Bahia.

Quando tratamos de protagonismo juvenil na educação, precisamos considerar neste processo uma educação permanente, continuada e global, voltada para a mudança cultural. Uma educação em valores, e não apenas instrução, ou seja, não se trata de transmissão de conhecimentos (Bahia, 2021, p. 432).

Nesse contexto de escola que precisa organizar um currículo com olhar para a tarefa de oportunizar o protagonismo juvenil, encontramos alento nos construtos teóricos do DCRB que afirma e coloca suas intenções nessa perspectiva. Neste direcionamento:

É certo que há uma urgência, especificamente neste momento, em que o Ensino Médio é reformulado e em que um esforço amplo é realizado, estando envolvidos os governos, os/as professores/as, as escolas e a própria sociedade, de se reafirmar a grande e desafiadora tarefa da escola, de dar a cada estudante os instrumentos para a transformação da sua realidade e da sociedade em que vive (Bahia, 2021, p. 60).

Há uma necessidade urgente em reconhecer as juventudes como protagonistas nos espaços sociais e escolares, “não há como ignorá-los, rever a organização escolar e curricular, o que ensinamos, como ensinamos. Adotar pedagogias mais participativas, reconhecendo os estudantes como sujeitos da ação educativa” (Brasil, 2021, p. 432) e, assim, buscar percebê-los e construir uma sociedade com a participação deles e, para isso, é necessário começar esse movimento através da escola.

5.1.5 As disciplinas da Base Comum e Formação Profissional

A EFAS tida como instituição escolar, é regida pelas leis educacionais que norteiam a educação do país. Ela utiliza a pesquisa comunitária através de temas (fenômenos sociais) alternando tempos formativos entre escola *vs.* família/comunidade, isso, conforme Costa, Freitas e Marinho (2018, p. 67) é “para articular momentos de atividades comuns às turmas e às disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Parte Diversificada buscando, através delas, a interdisciplinaridade”. Percebe-se esse movimento no contexto do currículo diferenciado da EFAS que “oferecendo educação escolar contextualizada no/do campo, articulando a formação técnica profissional com o ensino médio” (Costa; Freitas e Marinho, 2018, p. 11), vai possibilitando ao aluno/a sujeitos a uma formação diferenciada.

Para o CETEP, a construção da matriz curricular é a mesma que determina, a todos, os equipamentos escolares do país, BNCC, no caso do curso técnico em agropecuária, a parte diversificada composta de Formação Profissional, Metodologia do Trabalho Científico, Projeto experimental e Estágio ou Trabalho de Conclusão de Curso. Não é algo fora da realidade das escolas públicas convencionais do país, tudo muito pragmático e previsível em termos de dinâmica

de ensino *vs.* aprendizagens. Portanto, espera-se que a implantação do DCRB possibilite uma melhor formação para o jovem campesino que adentra esses espaços de formação profissional e tecnológica, e que os tornem verdadeiros protagonistas de suas vidas e de sua carreira profissional, quer em seus empreendimentos, quer no setor empregatício.

5.1.6 Fenômenos Sociais como Ponto de Partida para as Aprendizagens

A construção de temas geradores/fenômenos sociais dentro da pedagogia da EFAS, é uma forma de trazer a realidade das comunidades para dentro do espaço escolar promovendo um debate amplo entre as possibilidades empíricas com o dia a dia da família/comunidade. Nesse caminho o aluno passa a refletir e buscar soluções práticas próximas a ele ou distantes. Assim:

A identificação e a busca de resoluções de problemas acabam incentivando, cada vez mais, a participação destes sujeitos e da comunidade e ajudam a diminuir o sentimento de impotência, que está desmotivando a sociedade, como um todo, a participar do exercício da cidadania que nesta perspectiva dialoga com Paulo Freire, buscando compreender a importância de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (Freire, 1996). Sendo assim, entende-se que é nesta perspectiva que se fomenta aprendizagens ativas que apontem para a formação de sujeitos críticos, autônomos, conscientes a respeito do eu e do outro no hoje e, principalmente, no amanhã (Bahia, 2021, p. 181).

A formação desse sujeito crítico, o faz perceber que “as revoluções precisam de um elemento passivo, de uma base material. A teoria só é efetivada num povo na medida em que é a efetivação de suas necessidades (Marx, 2010, p.152). No caso do CETEP, não foram encontradas, no currículo e/ou no PPP, as recomendações apontadas no DCRB, onde se recomenda o uso das estratégias, embasadas nas percepções freiriana, que valorize as experiências pessoais dos alunos e de fenômenos sociais de suas comunidades para uso como ponto de partida na escolha dos conteúdos das aulas, algo bem presente na EFAS.

5.1.7 Concepção Contra Hegemônica

Apesar de a EFAS não ser uma escola para filhos da classe privilegiada, esse fato não traz garantia de que essa escola ignorada por essa classe, é contra hegemônica. Ela se configura como proposta contra hegemônica porque “além de uma dimensão pedagógica, ela tem um aspecto político por antagonizar com a tendência individualista e meritocrática, burguesa e neoliberal,

hegemônica em nossa sociedade” (Begnami, 2019, p. 355). Além disso, conforme o próprio Begnami:

A formação por Alternância impacta na relação teoria e prática. Ela se coloca numa lóica contra hegemônica nos processos de construção do conhecimento, valoriza saberes da prática e coloca o conhecimento a serviço de uma epistemologia das práxis crítica e transformadora, na perspectiva da classe trabalhadora, rompendo com perspectivas de neutralidade e universalismos das epistemologias positivistas liberais (Begnami, 2019, p. 334).

São as classes trabalhadoras que se valem desse espaço identitário e que fomenta suas lutas e anseio sem utopias sem sentido, fora do contexto das lutas e das contradições em que se apresenta o campo brasileiro.

Na perspectiva do DCRB, não há a expressão contra hegemônica em seu texto. A ideia que mais se aproxima de uma práxis contra hegemônica está nas referências que o texto faz aos escritos de Freire, inclusive aborda que:

A perspectiva do currículo escolar como dimensão para emancipação humana tem como principal referência no Brasil e na América Latina o legado de Paulo Freire. Os estudos profundos das obras de Freire, realizados por Oscar Jara (2020) permitem compreender a historicidade do pensamento freiriano e da proposta educativa que inicialmente se chamou de ‘Educação Libertadora’ e depois ‘Educação Popular’ (Bahia, 2021, 54).

Para o CETEP, essa perspectiva contra hegemônica não encontra base, uma vez que suas finalidades corroboram com esse pensamento histórico quando da criação da EPT que culmina com a ideia de mercado de trabalho com a percepção de uma EPT para “desenvolvimento”.

5.1.8 Formação integral por formação omnilateral

O perfil do egresso do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, da área de Recursos Naturais das Escolas Famílias Agrícolas (EFA’s), visam a formação geral, política, técnica e humanística (Costa; Freitas; Marinho, 2018, p. 40), coaduna com o que preconiza o DCRB quando esclarece que:

O termo omnilateral, empregado por Saviani (2005), para contrapor-se ao desenvolvimento unilateral da personalidade humana, refere-se à plena realização das capacidades humanas em todas as suas dimensões e direções. Como princípio educativo, o desenvolvimento omnilateral envolve o pleno desenvolvimento de funções afetivo-

cognitivas, da sociabilidade e da personalidade. Refere-se a humanização dos indivíduos, que se produz como resultado da apropriação do patrimônio cultural humano e do desenvolvimento de funções e capacidades afetivo-cognitivas (Bahia, 2021, p.50).

Em relação ao CETEP, percebe-se que essa unidade de ensino se distancia dessa formação omnilateral, direcionando-se para uma formação profissionalizante e mercadológica que impulsiona a oferta das profissões com fins em abastecer o mercado com uma mão de obra altamente qualificada, com o notório domínio das devidas técnicas, assim “os estudantes, em sua maioria, saem aptos para exercer a sua profissão com precisão, qualificados para encararem o mercado de trabalho de uma forma geral” (Bahia, 2019, p. 18), perspectiva puramente unilateral no sentido de consolidar o modelo de produção que impõe sua essência, o capitalismo.

5.1.9 Concepção de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido

A política territorial baiana compreende uma organização administrativa alinhada com as políticas educacionais do estado, estabelece que as escolas adequem seus currículos com a perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB). Neste sentido o DCRB afirma que essas adequações aos currículos...

Trata-se, portanto, do amadurecimento e execução de políticas públicas voltadas à convivência com o semiárido com o objetivo de institucionalizar uma política pública que estabelece um conjunto de princípios e diretrizes para o desenvolvimento da região semiárida (Bahia, 2021, p. 46).

Para a EFAS não se trata de uma novidade, posto que seu currículo é, por natureza, voltado para as questões da ECSAB, seus laboratórios para o exercício ação-reflexão, e o próprio currículo define as posturas educacionais voltadas para o tema. Seus alunos saem aptos a consolidarem projetos que exijam tecnologias apropriadas para as adversidades climáticas e de convívio com o sertão nordestino.

A partir desse pressuposto, a organização curricular e as práticas do trabalho pedagógico por Alternância presumem uma engenharia de formação baseada no desenvolvimento de um dispositivo pedagógico com instrumentos ou mediadores e atividades que ajudam a articular os tempos e espaços, a relacionar os saberes, tornando a realidade princípio e fim do processo de construção do conhecimento e da aprendizagem contextualizada (Begnami, 2019, p. 25-26).

De outra forma, caminhando na contramão, o CETEP estabelece caminhos promotores da agricultora patronal, e que alguns termos coadunam com essa perspectiva de uma educação tecnicista. “[...] Aplicação de fertilizantes, defensivos... Desenvolve atividade de gestão rural... Projeta instalações rurais... levantamentos topográficos rurais[...].” (Bahia, 2019, p. 44).

Enquanto a EFAS é parte de uma rede de escolas que organiza o fazer pedagógico com a finalidade de preparar seus alunos tal e qual pessoas abertas à novas experiências e novos aprendizados como forma de amadurecerem suas compreensões sobre as contradições impostas pelo modo de produção vigente, perceber preconceitos sobre a vida no campo, aprendendo e construindo tecnologias de convivência, além da luta pela construção de uma sociedade ambientalmente sustentável, mais justa, solidária, portanto mais humana e menos mercantilista. Servimos a um projeto contra hegemônico, porém é preciso ter cuidado com as parcerias com governos... Tomemos como exemplo o fracasso que foi a Igreja do século I ao século XVI quando decide se aliar ao estado, tornando-se cúmplice das mazelas sociais, especialmente em “países de terceiro mundo”. A Igreja do estado matou, enriqueceu, maltratou, encarcerou inocentes [...]; as EFAS precisam estabelecer limites em suas parcerias para não desconfigurar seus projetos de resistência.

No entanto, o CETEP, uma escola oriunda das políticas públicas de expansão das profissões que abastece o mercado dos serviços, escola que se propõe a servir as mesmas finalidades da educação tecnicista e suas limitações. Aqui o lucro é o melhor negócio, a produtividade um caminho para o desenvolvimento econômico. Uma escola alheia aos fenômenos sociais em seu entorno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Apoiados no Materialismo Histórico-Dialético, como base epistêmica, situado no campo da filosofia da educação, procuramos conhecer melhor o nosso objeto de estudo trazendo luz sobre as contradições presentes na sociedade capitalista. O estudo de caso, do tipo multicaso como método utilizado para a realização da pesquisa na sua base empírica, ou seja, na EFAS e no CETEP, nos permitiu aprofundar as indagações pertinentes à esta investigação.

Como já ressaltado, a pesquisa se desenvolveu em dois diferentes campos empíricos na região Norte da Bahia, especificamente no Semiárido Brasileiro, nos municípios baianos de Juazeiro e Sobradinho. Foi analisada a organização curricular das disciplinas do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (EPTNM) ofertado na EFA, em Sobradinho-BA e no CETEP, em Juazeiro-BA.

Além da observação direta (não participante), foram entrevistados o gestor da EFAS e a gestora do CETEP que, além das narrativas sobre as escolas, nos disponibilizaram o material que necessitávamos para nossas análises, de forma particular, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das referidas escolas. Em relação ao gestor e à gestora, analisamos também que os dois tinham a possibilidade de mobilizar saberes acumulados ao longo dos anos de docência e/ou gestão, saberes que foram compartilhados por meio das entrevistas.

Outro passo importante no movimento da pesquisa foi nosso acesso à literatura referente ao objeto de estudo, a qual nos ajudou a formar o referencial teórico para a análise e interpretação dos dados.

Ao adentrarmos na análise e interpretação dos dados fomos percebendo que embora as duas escolas ofereçam o mesmo curso, ou seja, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (EPTNM), tendo como base o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), cada escola traz, de forma clara, o projeto de sociedade que defende, o que traduz que os sujeitos aprendizes saem com formações diferenciadas, sendo um com uma formação mais integral (CETEP) e outra com uma formação omnilateral (EFAS). Sendo assim, as duas instituições traçam percursos metodológicos diferentes no sentido da organização de seus currículos no desenvolvimento da educação profissional e tecnológica.

A EFAS fomenta uma educação que acredita em uma sociedade solidária, mais humana, fraterna, coletiva, ambientalmente sustentável e o CETEP fomenta uma educação promotora do modelo de desenvolvimento baseado no agronegócio, no uso dos defensivos agrícolas e na monocultura enquanto solução viável para o desenvolvimento econômico.

Ficou evidente, também, que o Estado tem concentrado esforços em produzir uma educação profissional e tecnológica que pense nas questões sociais, ambientais e no trabalho, como está disposto na nova versão do DCRB que traz uma contemporânea visão de educação profissional e tecnológica, mas uma visão que ainda é pouco aplicada no dia a dia do CETEP de Juazeiro.

Enquanto isso, a EFAS promove uma educação que alterna entre tempos de estudos que se realizam em casa/comunidade e tempos de estudos que se realizam na escola, se aproximando muito do conteúdo da atual versão do DCRB. Percebe-se um fazer educação que possibilita, ao conhecimento uma travessia entre teoria/prática/saberes populares. A finalidade é a promoção de oportunidades profissionais e o aprofundamento de habilidades técnicas para o protagonismo juvenil, e o campo é seu principal lastro de experiência e engajamento.

O que se pode falar do modelo de educação percebido no CETEP, é que é um modelo que prima pela via educacional convencional, limitada a fomentar a formação profissional do jovem com fins na disponibilidade de mão de obra qualificada para atender ao mercado de trabalho; profissionais habilitados em técnicas que fomente o uso de defensivos agrícolas e a prática do agronegócio.

Podemos atribuir a esse tipo de formação o próprio percurso histórico da educação profissional e tecnológica que nasceu com essa finalidade, como abordado na introdução desta dissertação e aprofundado na seção três.

Como educador da educação básica e como egresso das duas instituições de ensino, retornar a esses espaços se constituiu em um desafio. Foi o mesmo que realizar uma viagem no tempo e perceber que o tempo passou e as escolas ganharam novos contornos, porém essas mudanças correspondem às demandas do tempo presente, com os contornos das vigentes tecnologias; mas, tanto em uma escola quanto na outra as diferenças são marcantes, vinculadas às dinâmicas sociais de um novo tempo. Embora a base curricular dos dois cursos siga as diretrizes do DCRB, as práticas e as metodologias de ensino se distanciam em muitos aspectos, como demonstrado na seção cinco dessa dissertação.

As Especialidades Curriculares das duas unidades de ensino, conforme analisados na seção cinco, tomando como parâmetro os enfoques no DCRB apresentam distanciamentos muito sensíveis, tanto na identidade coletiva, na inserção nos espaços de convivência social, no trabalho enquanto princípio educativo, no protagonismo das juventudes, nas disciplinas de base comum e formação profissional, nos fenômenos sociais como ponto de partida para as aprendizagens, na concepção hegemônica, na formação integral e formação omnilateral, quanto na concepção de educação contextualizada para convivência com o Semiárido.

Enfim, enquanto a EFAS é parte de uma rede de escolas que organiza o fazer pedagógico com a finalidade de preparar seus alunos enquanto pessoas abertas à novas experiências e novos aprendizados como forma de amadurecerem suas compreensões sobre as contradições impostas pelo modo de produção vigente, o CETEP, como escola oriunda das políticas públicas de expansão das profissões que abastece o mercado dos serviços se propõe a servir as mesmas finalidades da educação tecnicista e suas limitações. Nessa concepção os alunos são sujeitos não de sua história, mas fazendo a história do lucro das empresas do agronegócio, que se observa que não constrói um projeto de sociedade econômica, social e ambientalmente equilibrado, acirrando ainda mais as desigualdades sociais e a insustentabilidade do dito desenvolvimento. Aponta-se, aqui, as contradições do processo educativo.

Os resultados dessa pesquisa não representam e nem apresentam todos os elementos necessários para se compreender de forma plena a EPT do Semiárido baiano. Apresentamos fragmentos de uma pesquisa que precisa ser continuada, pois temos convicção que apenas demos os primeiros passos. Temos duas instituições de ensino no Território Sertão do São Francisco que formam a juventude para que ela seja protagonista de um outro tipo de desenvolvimento, que adentra no curso de técnico em agropecuária e tenha educação omnilateral e, assim, favoreça seu engajamento em processos de luta coletiva e socialmente justa.

A pesquisa demonstrou que o currículo ainda não traz uma base formativa que permita a essa juventude despontar como atores capazes de adentrar no mundo do trabalho e exercer protagonismo também nesses espaços marcados por competitividade e individualismo para promover outras competências. Isso se traduz em uma formação que transforme os estudantes em sujeitos críticos e protagonistas das mudanças sociais almejadas.

Aqui deixamos as pistas para novas pesquisas, pois não demos conta de muitas outras questões que requerem mais tempo para aprofundamento, mas esperamos que os resultados

nesta oportunidade apresentados sirvam como uma luz, não apenas para as unidades escolares pesquisadas, mas para a universidade e para o Estado e, então, seguirem no caminho da formação do ser humano na trilogia da três ecologias: mental, social e ambiental, defendidas por Guattari (1990) que não deixa de ser o que preconiza o DCRB como sendo a formação omnilateral. Para isso acontecer é preciso quebrar as amarras dos currículos engessados.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ARAUJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira; ROSSATO, Maristela. **O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.33, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/chGpCqDwPprVkbyDXKXqWGj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- AZEVEDO, Antúlio José de. **A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1998.
- BARROS, Edonilce da Rocha. Arranjos socioprodutivos da agricultura familiar e adaptação a uma dinâmica territorial de desenvolvimento. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2007.
- BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação: Belo Horizonte, 2019.
- BEZERRA, Ciro. **Sociologia do trabalho pedagógico e formação humana: crítica à economia política do trabalho pedagógico**. Maceió: Grafmarques, 2019.
- BAHIA. Documento Curricular Referencial da Bahia (**DCRB**) para etapa do ensino médio (v. 2) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Em construção, 2021.
- BAHIA. **Projeto Político Pedagógico do CETEP**. Secretaria de Educação do Estado da Bahia/SUPROT/NTE-10. Juazeiro, Bahia, 2019.
- BAHIA. **Projeto Político Pedagógico da EFAS**. Rede das Escolas Famílias Agrícolas do Semiárido-REFAISA. Sobradinho, Bahia, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Brasil, 2008a.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasil, 2008b.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Decreta%3A,ensino%20profissional%20primario%20e%20gratuito.>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://. Planalto. gov.br/cCivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 de maio de 2024.>.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. 2013, 806 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, São Paulo, 2013.

CARVALHO, L. D. A emergência da lógica da convivência com o semiárido e a construção de uma nova territorialidade. In: **Educação para a convivência com o Semiárido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Selo editorial RESAB, 2006.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Editora Senac, 2017.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. **Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo**. *Revista Educação do Campo*, v.24, n.85, 2011. Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/educacaodocampo/imagens/PEDAGOGIA-DA-ALTERN%C3%A2NCIA-E-SEUS-DESAFIOS.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2023.

COSTA, Tiago Pereira da. Freitas, Helder Ribeiro. Marinho, Cristiane Moraes. **Diretrizes Políticas e Pedagógicas da Educação Profissional Contextualizada em Alternância da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido– REFAISA** -- Juazeiro, 2018.

COSTA, Tiago Pereira Da. **Escola família agrícola de sobradinho: o trabalho como princípio educativo para o desenvolvimento do campo do semiárido baiano**. Anais I CONIDIS... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/23790>>. Acesso em: 12/08/2024 08:00

ENGELS, Friederich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**, 1876. Traduzido por Neue Zeit, 1ª Ed. 1896.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, Silvio Sanchez (Org.) “Pesquisa educacional”: Quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1997.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990.

- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.
- GODOY, Arllida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/inicial>>. Acesso em: 20 de abril de 2024.
- LAKATOS, E. M.; MARINA, A. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEE, Viviane Nunes Tetzlaff. **Qualificação profissional e evasão: um estudo de caso com alunos do PROMATEC em Cariacica-ES**. Universidade Vila Velha, 2015.
- LIMA, C. de O; BARROS, E. R; REIS, E.S. “Educação Profissional do Jovem na Pedagogia da Alternância – Projeto Profissional do Jovem como Mediação Pedagógica Transgressora”. In: REIS, Edmerson dos Santos; LIMA, Rafaela da Silva (orgs.). **Anais do XI Workshop Nacional e II Internacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**, Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2022.
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2ª ed. Revista, São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. **O Capital, Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 2001. (11ª ed.).
- MENEZES, A. C.; ARAÚJO, L. M. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: **Caderno Multidisciplinar - Educação e contexto do Semiárido brasileiro: Currículo, contextualização e complexidade, Elementos para se pensar a escola no Semiárido**. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007.

NÓBREGA, E. F; SOUZA, F. C. S. Educação Profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v.1, n.3, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/583>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

SILVA, Kleyton de O; LIMA, Cleiton de O; NETO, Guilherme Ernesto de A. Juventude e Cidade: uma dialética de socialização. In: **Anais do VII Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & IV Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2017.

PIRES, M. F. C. Education and the historical and dialectical materialism. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <<https://www.readcube.com/articles/10.1590%2Fs1414-32831997000200006>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

PISTRAK, E. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si'**. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 24 mai., 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

REIS, Edmerson dos Santos. Desafios e bases para a construção de uma nova política de gestão educacional no semiárido brasileiro e no Brasil. In: **Educação para a convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Selo editorial RESAB, 2006.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo: escola, currículo e contexto**. Juazeiro-BA: ADAC-UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

SAVIANI, D. Prefácio à edição brasileira, 1991. In: Manacorda, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna** / Mario Alighiero Manacorda; Campinas, SP: Editora Alínea, 2007a.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr, 2007b.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez/Livros do Tatu.1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 30ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: Novas aproximações.** (1. ed.). Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SANTOS, Aline de Oliveira Costa; MUTIM, Avelar Luiz Bastos. **Educação Profissional Integrada na Rede Pública Estadual da Bahia: a experiência do Centro Territorial da Região Metropolitana de Salvador.** 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

SANTOS, Andrea C.; BARROS, Edonilce da R.; NOBRE, Rafael. O discurso jornalístico a respeito do progresso no Rvare no tempo da construção da barragem de Sobradinho. In: **Revista Brasileira de História da Mídia**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 305-321, jna./jul. 2021.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Além das cercas, o que há?: a educação do campo no contexto da cultura digital.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2020.

SILVA, Lourdes Helena. Centros Familiares de Formação. **Cadernos de Pesquisa**, v.8, n.14, 2009. Disponível em: <https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq8/14_centros_familiares_cp8.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SILVA, G. R. F.; MACÊDO, K. N. de Freitas; REBOUÇAS, C. B. de Almeida; SOUZA, Ângela Maria Alves e Souza. **Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa.** Online Brazilian Journal of Nursing, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006.

SOUZA, Francisco das C. Silva; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. Educação profissional e tecnológica no Brasil no século XXI: Expansão e limites. In. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista.** V. 5. nº 2, 2021.

YIN, R. K. **Pesquisa estudo de caso: desenho e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 1994.

ZATTI, Vicente. Educação profissional e tecnológica: espaço-tempo, de formação humana. In. **Edu. Soc.** Campinas, v. 44 e270599, 2023.

APÊNDICE
ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS PARA GESTORES DO
CETEP E EFAS

- 1 - Como ocorre a organização do trabalho pedagógico que resulte, cujo objetivo é o protagonismo Juvenil?
- 2- Como são organizados os processos de formulação do currículo?
- 3- Quais as aproximações do currículo da escola com o DCRB?
- 4 – Como o currículo está organizado para atender ao pilar que define o trabalho enquanto princípio educativo?
- 5 – Esse centor educacional se define enquanto escola Integral ou Omnilateral?
- 6 – Qual a relação da escola com a proposta da ECSAB?
- 7 – Como está posto o itinerário formativo da instituição?
- 8 – Qual a relação do trabalho pedagógico da escola com a comunidade?