

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

FABRÍCIO RIBEIRO CAIRES BRITO

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA LUANA CARVALHO

AMARGOSA - BAHIA

2023

FABRÍCIO RIBEIRO CAIRES BRITO

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA LUANA CARVALHO

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, como etapa de conclusão no curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dra Maria Nalva R. de Araújo
Bogo

AMARGOSA - BAHIA

2023

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

B862t Brito, Fabrício Ribeiro Caires.
O Trabalho como princípio educativo na Escola Luana Carvalho. /
Fabrício Ribeiro Caires Brito. – Amargosa, BA, 2023.
93 fls.; il. color.

Orientadora: Prof. Dr. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) –
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA.
2023.

Bibliografia: p. 90 - 92.
Inclui Anexo.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Práticas de ensino. I. Bogo,
Maria Nalva Rodrigues de Araújo. II. Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia. III. Título.

CDD – 379

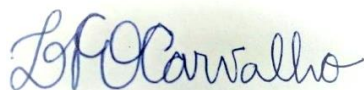
Dissertação de Mestrado intitulada **O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA LUANA CARVALHO**, de autoria do mestrando **Fabício Ribeiro Caires Brito**, no curso de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Campo aprovada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:



Prof.^a Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo – (Orientadora)



Prof.^a Dra. Silvana Lúcia da Silva Lima – UFRB (Examinadora interna)



Prof.^a Dra. Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho – UNEB (Examinadora externa)

Amargosa - Bahia

2023

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Kitembo, pelo vigor no espírito, pelo cuidado, pela disciplina (que tanto pejejo para aprender) e pela proatividade.

Ao meu terreiro, Onzo Mukumbi, por sempre ser firmeza na minha existência.

Aos meus familiares, Felipe Brito (irmão) e Cleto Brito (pai), “pontas firmes” e apoiadores de meus planos.

À minha mãe, Marisa Aparecida (*in memoriam*) pelo incentivo contínuo ao estudo e pelo compromisso em sermos humanos, reconhecendo nossas fraquezas e nos esforçando em caminhos de crescimento.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e ao Coletivo de Educadores da Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho, pelos ensinamentos, pela companhia e pela construção da identidade Sem Terra.

Aos educandos e educandas da Escola Luana Carvalho e seus familiares, cujo convívio provocou-me o amadurecimento como educador e militante do MST, reanimando a mística revolucionária.

À minha companheira, Viviane Barbosa, por toda compreensão, apoio e por ser minha parceira de luta.

À minha orientadora, Prof.^a Dra Nalva, reconhecida pelo seu imenso compromisso com a classe trabalhadora, com a Educação do Campo e como referência pela sua contribuição ao setor de Educação do MST.

Mais um ser na massa

*Ser sem terra é ser herói
É ser guerreiro, é viver a vida
sem ter medo de arriscar
É ser amigo, companheiro
Ser verdadeiro
E não ter medo de enfrentar
É ter coragem pra lutar
Doe suas vidas, suas batalhas
Desbrava a terra, salta muralhas
Plantar, colher, muitas vezes sofrer
É ver que a vida passa
E você se torna
Mais um ser na massa*

Cida Dias

RESUMO

O trabalho é uma das categorias centrais no marxismo. É dele a compreensão do ser social – ontológico – que, no seu exercício, proporciona a humanização e as condições de melhoria para sobrevivência, evidenciando, assim, uma dupla significação: a transformação da natureza e do ser humano. É inerente ao trabalho a produção de conhecimento e a sua universalização, mediante a educação (NETTO, 2011; ENGELS, 2013; LUKÁCS, 2013). Entretanto, com o avanço do capitalismo, a unidade entre trabalhador e objetivação é quebrada, provocando como consequência a alienação. Assim, cabem aos oprimidos construir caminhos contra-hegemônicos na e da perspectiva da educação, de modo a produzir estratégias para superação do trabalho alienado e resgatar seu princípio educativo (NETTO, 2011; MESZÁROS, 2008; PISTRÁK, 2011). Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo sistematizar as ações pedagógicas que possuem o trabalho como princípio educativo e colaboram para formação omnilateral na Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho (ETALC), de 2018 a 2022. A escola está localizada entre latifúndios, comunidades e assentamentos, na zona rural de Ituberá, no Assentamento Josinei Hipólito, km 15, da Rodovia Gandu - Ituberá, Bahia. Orientada pela Pedagogia do Movimento, Pedagogia Socialista e Educação do Campo, a escola é conduzida pedagogicamente e, muitas vezes, financeiramente, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como apresentado neste trabalho. O caminho metodológico escolhido foi a sistematização e a pesquisa-ação como bases (HOLLIDAY, 2006; LOPES, 2021), recorrendo aos instrumentos: revisão de literatura, acervos fotográficos, postagens em perfil oficial da ETALC, em mídias sociais e diário de campo. Foram analisadas produções, como artigos, trabalhos de conclusão de curso e dissertação; acervo fotográfico da ETALC e registros de campo do autor; acervo interno de relatorias, formações e documentos da ETALC; e diário de campo. Foram realizadas intersecções entre as produções e os registros de diários de campo, produzindo sínteses simultâneas às inferências ao trabalho e à formação omnilateral, e, quando possível, à politécnica. Os resultados foram agrupados segundo seus sujeitos, natureza e local, quais sejam: coletivo de educadores; práticas agroecológicas e tecnologias sociais; metodologias contextualizadoras; visitas técnicas e intercâmbios; auto-organização estudantil; e Luana Carvalho, atuação para além dos muros. Por fim, foi possível sistematizar exemplos materiais e objetivos do trabalho enquanto princípio educativo, bem como dimensões diversas da formação humana - omnilateralidade - nesta experiência. A escola materializa uma perspectiva praxiológica das três epistemologias já citadas e exemplifica a educação politécnica em Agroecologia. Esta fortalece a luta por uma educação voltada à classe trabalhadora no campo, promovendo o desenvolvimento rural sustentável e o bem viver.

Palavras Chaves: Trabalho como princípio educativo; Sistematização de experiência; Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho (ETALC).

ABSTRACT

Work is one of the central categories in Marxism. It is from it that social being is understood - ontologically - and in its exercise, it provides humanization and the conditions to improve survival, thus containing a double meaning: the transformation of nature and of the human being. Inherent in work is the production of knowledge and its universalization through education (NETTO, 2011; ENGELS, 2013; LUKÁCS, 2013). However, with the advance of capitalism, the unity between worker and objectification is broken, resulting in alienation. Thus, it is up to the oppressed to build counter-hegemonic paths in and from the perspective of education, outlining strategies to overcome alienated labor, rescuing its educational principle (NETTO, 2011; MÉSZÁROS, 2008; PISTRÁK, 2011). In this sense, this work aims to systematize the pedagogical actions that have work as an educational principle and collaborate for omnilateral training at the Luana Carvalho Technical School of Agroecology (ETALC), from 2018 to 2022. The school is located between estates, communities and settlements, in the rural area of Ituberá, in the Josinei Hipólito Settlement, Km 15 of the Gandu - Ituberá highway, Bahia. Guided by Movement Pedagogy, Socialist Pedagogy and Countryside Education, the school is run pedagogically, and often financially, by the Landless Rural Workers' Movement (MST), as presented in this paper. The methodological approach chosen was based on Systematization and Action Research (HOLLIDAY, 2006; LOPES, 2021), using the following main tools: literature review, photographic collections, posts on ETALC's official social media profile, and a field diary. Productions such as articles, course completion papers and dissertations were analyzed; ETALC's photographic collection and the author's field records; ETALC's internal collection of reports, training and documents; and field diaries. Intersections were made between the productions and the field diary records, producing syntheses and simultaneously inferences about work and omnilateral training, and where possible, polytechnics. The results were grouped according to their subjects, nature and location: educators' collective; agroecological practices and social technologies; contextualizing methodologies; technical visits and exchanges; student self-organization; and Luana Carvalho, acting beyond the walls. Finally, it was possible to systematize material examples and objectives of work as an educational principle, as well as various dimensions of human formation - omnilateralism - in this experience. The school materializes a praxeological perspective of the three epistemologies already mentioned, as well as exemplifying polytechnic education in agroecology, strengthening the struggle for education for the working class in the countryside and sustainable rural development and good living.

Keywords: Work as an educational principle; Systematizing experience; Luana Carvalho Technical School of Agroecology (ETALC)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entrada da Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho.....	23
Figura 2 - Construção da Cisterna do Sistema de Captação de Água da Chuva (SAAC).....	27
Figura 3 - Manutenção da Cisterna do SAAC.....	27
Figura 4 - Implementação do Quintal Produtivo Escolar (QPE).....	28
Figura 5 - Aula Prática e planejamento da Ampliação do QPE.....	28
Figura 6 - Unidade de Produção de Adubo (UPA) em uso didático.....	29
Figura 7 - Mutirão de Limpeza à Construção da Cisterna do SAAC.....	29
Figura 8 - Construção do Pátio	31
Figura 9 - Aula em Laboratório de Fitoterápicos Escolar.....	31
Figura 10 - Implementação da Bacia de Evapotranspiração, na ETALC	32
Figura 11 - Aula Inaugural de 2022.....	32
Figura 12- Formação com Assentados e Povos Redes da Mata sobre Certificação Orgânica e Participativa.....	33
Figura 13 - Coletivo de Educadores.....	52
Figura 14 - Organicidade da ETALC.....	57
Figura 15 - Educador em Ação Fora da Escolarização.....	58
Figura 16 - Rótulo Nego Nagô.....	61
Figura 17 - Prática Agroecológica.....	62
Figura 18- Ampliação do QPE.....	64
Figura 19 - Qualificação dos Tanques da Compostagem (UPA)	65
Figura 20 - Manutenção das Calhas, parte do SAAC.....	65
Figura 21 - Plantio na Área Experimental Lucas Dantas.....	66
Figura 22 - Prática Agroecológica no viveiro	67
Figura 23 - Práticas Agroecológicas, Beneficiamento de Açafraão	68
Figura 24 - Culminância do Novembro Negro	71
Figura 25 - Culminância Novembro Negro	73
Figura 26 - Atividade do Novembro Negro, Assentamento Lucas Dantas.....	73
Figura 27 - Culminância do Abril Vermelho, Recital de Poema.....	74
Figura 28 - Linha do Tempo, Assentamento Joninei Hipólito.....	75
Figura 29 - Intercâmbio na UFBA	78
Figura 30 - Feira Estadual de Reforma Agrária.....	79
Figura 31 - Feira de Saúde, em Santo Antônio de Jesus.....	80
Figura 32 - Ação das Luanas Cuidadoras.....	83
Figura 33 - Plantio no Quintal Experimental Lucas Dantas.....	84
Figura 34 - Visita Técnica do Projeto Luanas Negras.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Atividades formativas como público-alvo os educadores/as da ETALC.....	53-54
Tabela 2 - Auto-organização dos estudantes da ETALC, entre os anos de 2018 e 2022.....	60
Tabela 3 - Práticas Agroecológicas na ETALC, entre os anos 2018 e 2022.....	63
Tabela 4 - Lista de atividades, tabelada por público-alvo, realizadas na ETALC, entre os anos de 2018 e 2022.....	70
Tabela 5 - Visitas técnicas e Intercâmbios realizadas nos anos de 2018 a 2022 da ETAL.....	77-78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASCOOB - Associação das Cooperativas de Apoio à Economia Familiar

ATER - Assessoria técnica rural

BET - Bacia de Evapotranspiração

CESOL - Centro Público de Economia Solidária da Bahia

ETALC - Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho

GAIA - Grupo de Ação Interdisciplinar em Agroecologia

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LAB - Laboratório Escolar

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEPPA - Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias

PPP - Projeto Político Pedagógico

QPE - Quintal Produtivo Escolar

SAAC - Sistema de Armazenamento de água da chuva

SEPROMI - Secretaria de Promoção e Igualdade Racial

TC - Tecnologia Convencional

TS - Tecnologia Social

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UPA - Unidade de Produção de Adubo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
O pesquisador e o objeto de estudo	12
Justificativa	15
Metodologia	16
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA LUANA CARVALHO	22
1.1 A luta e conquista da Escola	22
1.2 Qualificação do prédio escolar e entorno	25
1.3 A escolarização	33
CAPÍTULO II - ASPECTOS TEÓRICO - CONCEITUAIS	36
2.1 O trabalho como princípio educativo	36
2.2 Educação do Campo e Pedagogia do Movimento	40
2.3 Agroecologia e Tecnologias Sociais	47
CAPÍTULO III - PANORAMA DA MATERIALIZAÇÃO	52
3.1 Coletivo de Educadores	52
3.2 Auto organização estudantil	59
3.3 Práticas Agroecológicas e Tecnologias Sociais	62
3.4. Metodologias contextualizadoras: Projetos Temáticos, Mapa Falante, Inventário da realidade e Linha do Tempo	69
3.5 Visitas Técnicas e Intercâmbios	76
3.6 A Escola Luana Carvalho para além dos muros	82
3.6.1 Luanas Cuidadoras	83
3.6.2 Quintal Produtivo Coletivo	84
3.6.3 Luanas Negras	85
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
ANEXO 1	93
ANEXO 2	95

INTRODUÇÃO

O pesquisador e o objeto de estudo

Sou nascido e criado em Cajazeiras, periferia de Salvador, Bahia. Sou fruto do êxodo rural e fui criado ouvindo as histórias dos meus pais – que são dos territórios sul e baixo sul – sobre as belezas da “terra”, sobre a qualidade de vida e sobre o contato com a natureza.

Em 2007, ingressei no Curso Técnico Integrado em Eletrônica, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (atual Instituto Federal da Bahia - IFBA), Salvador, Bahia. Em razão disso, tive contato com a organização secundarista, colaborando para a reconstrução dos Conselhos de Representantes de Turmas e Grêmio Estudantil, atuando, como gestor, por dois anos seguidos.

Em 2012, saí de uma trajetória profissional na área industrial e do futuro urbano em busca de alternativas para viver no campo. Passei no curso de Engenharia Agrônômica, no campus de Cruz das Almas, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e iniciei o curso no ano de 2013. Naquele mesmo ano, iniciou-se uma série de eventos e atividades, das quais participei, sendo que algumas ajudei também a realizar, que mudariam definitivamente meus estímulos para estudar e morar no campo.

A primeira atividade, em 2013, foi 1º Trecho da Teia dos Povos, nas terras indígenas, recém retomadas, Pataxós Hã-Hã-Hãe, no município de Pau Brasil/Bahia, evento determinante para me afastar de um romantismo da vida no campo e me aproximar da complexa realidade que configura o ambiente rural. Após alguns meses, no mesmo ano, participei do Encontro Regional de Agroecologia do Nordeste (ERA), em Crato, Ceará. Após o ERA, alguns estudantes entenderam a necessidade de organizar um coletivo na perspectiva da Agroecologia. Dessa maneira, formou-se o Grupo de Ação Interdisciplinar em Agroecologia – GAIA, na UFRB.

Particpei do início deste grupo até o ano de 2016 e, durante esse período, atuei, principalmente, na construção das atividades em conjunto com a Teia dos Povos, podendo citar: II, III e IV Jornada de Agroecologia da Bahia (2013, 2014, 2015); Encontro de Vivência Agroecológica, no assentamento Terra vista (2014, Arataca, Bahia); formações internas dessa organização (2013 a 2015); trecho Três Pedrinhas, assentamento Terra Vista; algumas edições

do Caruru dos Ibejis e Pedagogingas (2013, 2014, 2018), realizados na Casa do Boneco (Itacaré, Bahia); marcha em apoio aos Tupinambás da Serra do Padeiro (2015, Buerarema, Bahia); ocupação do Incra, por diversos movimentos sociais (2015, Salvador, Bahia); I Diálogos de Experiências Agroecológicas (DEA, 2014)(fruto da parceria GAIA e Teia dos Povos, com participação do Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias (NEPPA). Durante esse período, organizado no GAIA, ajudei a construir o I Encontro de Trabalho de Base (Cruz das Almas, Bahia); participei da Marcha Estadual do MST – Feira a Salvador. Existiram diversas outras atividades realizadas, mas as citadas retratam uma trajetória de construção e/ou de participação em ações, eventos e atividades que fortaleceram a luta, na perspectiva de luta de classes, do protagonismo dos povos do campo e/ou movimentos sociais, orientados pelos princípios da educação popular, pelo método camponês a camponês e Agroecologia. Cada atividade e cada evento foram cooperando para uma formação que me aproximasse mais da luta e das organizações populares do campo, bem como permitiam entender a Agroecologia, a sociedade e os caminhos para sua transformação. O artigo sobre o I Diálogo de Experiência Agroecológico, publicado na edição nº 10 da Revista de Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em 2015, é fruto das reflexões, leituras, vivência e demarcação da perspectiva defendida. Por motivos pessoais, desvinculei-me do coletivo no ano de 2016.

Essa caminhada foi decisiva para a mudança do curso de Engenharia Agrônômica para Tecnologia em Agroecologia, no fim do ano de 2015. Os principais motivos da mudança foram o desgaste com alguns professores e o foco do curso, voltado para agricultura na perspectiva do Agronegócio (extensionismo clássico, modernização, monocultivo). Com a mudança, pude me aproximar mais do estudo sistematizado e/ou acadêmico sobre Agroecologia, mas ainda de uma forma bem superficial (tanto da teoria quanto da prática), reflexo de um dos desafios do curso.

Entre o fim de 2017 e o início de 2018, fiz o Estágio de Vivência, disciplina obrigatória do curso, na Bocaiúva Orgânicos, em Humildes, Bahia. Uma conhecida e referenciada fazenda de orgânicos do Recôncavo, com dois grandes objetivos estimuladores: refletir sobre o impacto, nas mais diversas dimensões da vida dos trabalhadores de uma fazenda de orgânicos; e me apropriar de técnicas ali aplicadas.

No início de 2018, recebi o convite para atuar na Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho (ETALC) e na Escola Municipal do Ensino Fundamental Ojefferson Santos (EMEF II Ojefferson Santos), como educador e, inevitavelmente, como militante do Movimento dos/as

Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST). Ambas funcionam no mesmo prédio, localizado no assentamento Josinei Hipólito, em Ituberá, Bahia. Atuei como educador no processo de docência em ambas as escolas entre 2018 e 2019, sendo que, a partir de agosto do último ano, passei a atuar somente na docência da ETALC. Em parceria com o campus de Valença, da Universidade do Estado da Bahia (Campus XV, UNEB), MST e Escolas, atuei como monitor no projeto Universidade para Todos (UPT), nos anos de 2018 e 2019.

Durante esses dois anos, como ainda cursava Tecnologia em Agroecologia na UFRB, semanalmente ia e voltava de Cruz das Almas. Entretanto, quando a conclusão do curso estava próxima, fiz a escolha de mudar para zona rural de Ituberá. Fui acolhido pela família de Luana Carvalho, mais especificamente por seu irmão, Ronaldo Carvalho – militante e educador da Escola Luana Carvalho.

Concluí o curso em julho de 2019, com o Trabalho de Conclusão de Curso sobre um grande panorama da experiência da escola. Apesar de diversas observações e ponderações ao material produzido, foi minha primeira aproximação com as reflexões sobre a escola. Concluído o curso, fui morar integralmente em Ituberá.

No ano seguinte, com a suspensão das aulas presenciais e sem ensino remoto proposto pelo Estado, passei a acompanhar outras dimensões da atuação da escola, principalmente no Quintal Produtivo e no Entorno Escolar. Com a aprovação do projeto Luanas Cuidadoras,¹ atuei como coordenador e agente de campo. No decorrer desse ano, fui aprovado no curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, Campus de Amargosa, na UFRB.

A cada evento, atividade, ação e marcha que participo - sejam os encontros regionais (Costa do Dendê), estaduais (de educadores e estadual) e a Marcha Estadual de Camaçari a Salvador, a identidade Sem Terra vai sendo forjada. Em 2019, fui orientado, pelo movimento, a contribuir com o XI Estágio Interdisciplinar e Vivência em Áreas de Reforma Agrária da Bahia (EIVI-BA) por meio de monitoria, potencializando minha formação e imersão no assentamento Josinei Hipólito.

¹ Projeto em parceria com Fundo Casa e desenvolvido nos Assentamentos Josinei Hipólito, Margarida Alves e Lucas Dantas, Ituberá. Teve como objetivo central enfrentar a expansão da pandemia nos assentamentos, com ações de distribuição de material de higiene, formação de agentes populares e kit de alimentação para famílias, indicadas pelas lideranças, em situação de vulnerabilidade.

Em 2021, fui indicado como novo coordenador do Núcleo de Agroecologia – papel que desempenhei até 2022. Diante disso, passei a compor o coletivo de coordenação da ETALC. Estar na coordenação me estimulou a aprofundar as ações desenvolvidas pelo núcleo e avançar nas sistematizações, sendo o mestrado profissional uma dessas estratégias. Por fim, no meio de 2022, passei a compor o núcleo de assistência técnica da escola, com a tarefa de coordenar os projetos Quintais Produtivos e Luanas Negras, ambos de educação popular em assentamentos do MST.

Justificativa

Com o Projeto Político - Pedagógico (PPP) em construção, o Coletivo de Educadores da Escola Luana Carvalho², de maneira individual e coletiva, desafia a produção da sistematização das experiências pedagógicas desenvolvidas. Este estudo é mais um desses esforços e objetiva sistematizar a materialização do trabalho como princípio educativo e subsidiar, no que for possível o processo de elaboração do Marco Operacional no PPP para o período de 2028 a 2022.

Ocupar o latifúndio do saber representa muito mais que tomar as estruturas das escolas ou disputar as diretrizes das políticas públicas voltadas à educação do campo e em áreas de Reforma Agrária. Consiste também em formular nossas próprias concepções político-pedagógicas, embebidas das experiências históricas (CALDART, 2012). A síntese destas elaborações é formalmente registrada no PPP das escolas, consistindo em um marco documental (SAPELI, 2019).

Há três anos, o Coletivo de Educadores realizou formações, seminários e reuniões internas para a construção do PPP da Escola Luana Carvalho. No ano de 2018, aconteceram as primeiras formações: uma na escola e outra na Secretaria de Educação de Ituberá. Um dos principais resultados foi a decisão de compor marcos que constariam no PPP em sua estruturação: situacional, legal, conceitual e operacional (CARMO, SOUZA; E LISBOAS, 2020).

Ao analisar as produções sobre a escola e o PPP (em construção), a tarefa de avançar sobre a sistematização da experiência da Escola Luana Carvalho direciona, principalmente, no sentido de qualificar o marco operacional, de maneira a potencializar o já sistematizado e avançar

² A Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho é rotineiramente chamada de Escola Luana Carvalho.

em outros aspectos. Segundo Carmo, Souza e Lisboa (2020) o Marco Operacional tem a natureza de:

[...] explicitar o modo específico como a escola funciona ou se deseja que funcione. Assim, deverá apresentar a forma de gestão, como são/serão organizados os tempos e espaços educativos, como se dará a escolha e/ou construção do material didático, como se constituirá o processo de formação continuada de seus trabalhadores (CARMO, SOUZA E LISBOA, 2020, p. 39).

Este marco tem como um dos objetivos o delineamento teórico sobre currículo, sua concepção e implicações na pedagogia. Estão intrínsecas ao marco as ações pedagógicas, a organização dos tempos educativos, da escola, das ementas, disciplinas entre outros aspectos da dinâmica e da vida escolar.

Neste sentido, em concordância e complementaridade com o Marco Conceitual, deve-se fazer uma relação clara e explícita entre as práticas pedagógicas e sua colaboração para trabalho como princípio educativo, relacionando-o, sempre que possível, à formação omnilateral e politécnica.

Sistematizar exemplos materiais e objetivos do trabalho, enquanto princípio educativo, bem como dimensões variadas da formação humana - omnilateralidade - nessa experiência é de fundamental importância, pois a escola materializa uma perspectiva praxiológica da Educação do Campo, da Agroecologia e da Pedagogia do Movimento bem como nos aponta horizontes na construção da educação politécnica em Agroecologia, fortalecendo a luta por uma educação para a classe trabalhadora no campo, uma perspectiva contra-hegemônica ao desenvolvimento formulado para o campo e ao fortalecimento da construção do bem viver.

Metodologia

A pesquisa, aqui desenvolvida, consiste em uma fração do processo de produção coletiva sobre a Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho, na responsabilidade de um militante - pesquisador.

O caminho metodológico percorrido foi de natureza da pesquisa-ação e da sistematização e, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, objetiva sistematizar as experiências desenvolvidas pelo conjunto do corpo de educadores e educandos, entre os anos de 2018 e 2022,

pela Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho (ETALC), localizada no assentamento Josenei Hipólito, rodovia Ituberá - Gandu, Km15, Baixo Sul da Bahia.

Este estudo teve como objetivo geral sistematizar as ações pedagógicas que têm o trabalho como princípio educativo e colaboram para a formação omnilateral desenvolvida na Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho.

São enumerados como objetivos específicos: sistematizar as ações pedagógicas que possuem o trabalho: 1) a formação de educadores; 2) as práticas agroecológicas e tecnologias sociais; 3) as visitas técnicas e intercâmbios; 4) a auto-organização estudantil; 5) escola para além dos muros. Almejou-se também 6) evidenciar a formação pelo trabalho e como colaboração na formação omnilateral.

A metodologia deve auxiliar a compreender a realidade, apresentando instrumentos que subsidiem a produção de conhecimento teórico sobre ela. Segundo Marx (*apud Netto*), o conhecimento teórico é “uma forma peculiar de conhecimento, [...] é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como é em si, na sua estrutura em si mesmo, na sua real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”(Marx *apud NETTO*, 2011, p 20).

A produção de conhecimento teórico por meio de um método só é possível pela abstração, ou seja, a teoria produzida pela metodologia consiste em uma abstração do concreto, uma formulação intelectual do mundo real. Por consequência, as abstrações devem compreender a totalidade, como síntese das determinações (Marx *apud Netto*, 2011).

Segundo o prisma do materialismo histórico-dialético, Frigotto nos alerta que:

o ponto de partida do processo de conhecimento científico sempre é o plano empírico de em particular. Mas o processo de conhecimento que nos dá a cientificidade do saber superando as visões do senso comum implica um trabalho de pesquisar como fenômeno empírico que estudamos se constitui ou o que é subjacente (FRIGOTTO, 2014, p. 126).

Assim, segundo Marx (*apud Netto*) e Frigotto, a forma peculiar de conhecimento, a teoria, é resultado do processo contínuo de investigação do empírico, submetido ao processo de natureza científica, objetivando aproximação à essência do fenômeno e “em princípio, recorre às formas de fontes para coleta de material que nos permita uma análise consistente” (FRIGOTTO, 2014, p. 129).

A pesquisa em questão é categorizada como pesquisa-ação, pois o pesquisador em questão tem envolvimento intrínseco com o objeto de pesquisa, já que é também militante do Movimento dos/as Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST). Atua como educador na escolarização, desde o ano de 2018; exerceu a tarefa de coordenador do Núcleo de Agroecologia, durante os anos de 2021 e 2022; foi integrante do Coletivo de Coordenação, entre os anos de 2021 e 2022. Coordenou também os projetos Luana Cuidadoras, em 2020, o de replicação de Quintal Produtivo, em 2021, e o projeto Luanas Negras, em 2022. Atualmente, é membro da Comissão Político-Pedagógica (CPP), atua como educador na escolarização e coordena o Núcleo de Extensão Rural e Educação Popular Agroecológica da ETALC.

A pesquisa - ação “é compreendida enquanto uma ferramenta metodológica de investigação de um problema [ou fenômeno] social material, a partir da práxis” (LOPPES, 2021, p. 21), utilizando instrumentos que evidenciem o período do estudo; a elaboração dos dados; o planejamento; ações desenvolvidas e aprendizados mediante um plano de ação (Thiollent *apud* Loppes, 2014). Por possuir também uma natureza de sistematização, não foram utilizados os últimos instrumentos descritos anteriormente, que foram substituídos pelo diário de campo.

Aos pesquisadores que vivenciam o fenômeno estudado, que proporcionam o aumento da criticidade sobre o experimentado, são necessários quatro pressupostos na pesquisa. O primeiro consiste em uma relação direta entre sua pesquisa e o projeto da luta de classes, produzindo reflexões importantes sobre determinado fenômeno. O segundo permite a aproximação das organizações, das elaborações dos movimentos da classe trabalhadora, ao participar efetivamente de sua construção, abandonando a natureza do pesquisador passivo e externo e trilhando o caminho de um intelectual orgânico. Terceiro, escolher formas e conteúdo que colaborem com o primeiro e segundo pressupostos. E quarto, ter natureza científica com coerência à produção do conhecimento (CALDART, 2014).

Em complementaridade à pesquisa-ação, foram utilizados os instrumentos da sistematização enquanto exercício teórico, pois tem como natureza ser o “primeiro nível de conceitualização da prática concreta [...] um intermédio entre a descrição e a teoria” (HOLLIDAY, 2006).

No livro *Para sistematizar Experiência*, Holliday (2006) nos afirma que:

O tema da metodologia [da sistematização], na realidade, tem a ver com um conjunto de elementos teóricos e práticos que se ‘entrecruzam’ quando pretendemos executar uma proposta de sistematização: **a concepção** (do processo de conhecimento, do processo

social, do que é sistematizar), **as categorias** que se utilizam (para o ordenamento ou a interpretação da experiência), **a sequência lógica** de passos ou momentos previstos, as técnicas e procedimentos operativos de cada passo, etc. (HOLLIDAY, 2006, p. 17) (grifos do autor).

Assim, ao estruturar cada experiência e suas singularidades em categorias, chega-se a “determinações mais simples” (NETTO, 2011, p 43). Fazendo intersecções e união entre elas, buscando as regularidades, chega-se à totalidade das determinações.

Esse entendimento, acrescentando que o conhecimento científico é acumulativo, constitui o primeiro exercício intelectual. Já o primeiro momento metodológico é a visitação de produções anteriores. Assim, foram utilizados como base de informações para a sistematização os artigos (publicados ou em acervo da Escola), os trabalhos de conclusão de curso, as dissertações, as postagens em mídias sociais e acervo de relatorias e registros (fotos) da Escola Luana Carvalho.

As informações obtidas foram agrupadas segundo aproximação do objeto em pesquisa (Contextualizando a Escola, o capítulo 1 desta dissertação); os sujeitos (Coletivo de Educadores e Auto-organização Estudantil); as principais ações pedagógicas desenvolvidas (Práticas Agroecológicas e Tecnologias Sociais; e Metodologias Contextualizadoras); articulação com outros sujeitos e ações da escola no território (Visitas Técnicas e Intercâmbios; e A Escola para Além dos Muros). Em seguida, houve a tabulação com informações de ano, nome da atividade, público-alvo e, por fim, pequeno resumo sobre atividade.

O segundo exercício de abstração e o segundo momento metodológico consiste em relacionar as experiências categorizadas e vincular interfaces (dimensões) do trabalho como princípio educativo ali presente, evidenciando sua colaboração à prerrogativa de que o trabalho como princípio educativo é presente no objeto de estudo, bem como sua relação com a formação humana omnilateral.

No primeiro momento metodológico - revisitação das produções anteriores - foram utilizadas algumas produções coletivas e individuais. As três primeiras consistem em Trabalhos de Conclusão de Curso. O primeiro, *História da Escola*³, do educador Ronaldo Carvalho, aborda, principalmente, a luta pela escola e os princípios filosóficos e pedagógicos do MST

³ Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em História, no curso pelo PRONERA, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Porém, por dificuldades de encontrar a versão final, utilizamos o artigo *História e memória de luta do MST pela terra e por educação: A Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho*. (2022)

(CARVALHO, 2019). O segundo, *Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho*⁴ – uma experiência do MST, do educador Fabrício Brito, desenvolve um panorama geral sobre a escola (BRITO, 2019). Já o terceiro, *Projeto de vida: Escolas Ojefferson Santos e Luana Carvalho*⁵, produzido coletivamente por Mayara Santiago, Obede Guimarães e Ricardo Lisboa, consiste na primeira sistematização do PPP, já estruturado em marcos, fruto de oficinas, debates e formação dos educadores, e possui as primeiras elaborações dos marcos situacional, conceitual (base teórica) e operacional (CARMO; SOUZA; E LISBOAS, 2020).

Ainda sobre as produções, existem dois artigos: um intitulado *O espaço da escola é também na feira: a experiência de formação humana e profissional da Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho (Baixo Sul, Bahia)*⁶ de Zuzanna Jaegermann e Ricardo Lisboa (2020) e outro denominado *Escola investigadora e lúdica: construindo agroecologia no Baixo Sul da Bahia*⁷ de Zuzanna Jaegermann, Viviane Barbosa e Obede Souza. O primeiro artigo trata das feiras populares, da organização e da importância para formação técnica dos educandos/as (JAEGERMANN; LISBOA, 2020). No segundo artigo, são trabalhadas algumas ações pedagógicas relacionadas ao lúdico como um caminho para produção e expressão de conhecimento, tornando possível a produção de material didático a partir da realidade das comunidades (SOUZA; BARBOSA; e JEARGEMANN, 2021).

Por fim, tem-se uma dissertação intitulada *Desenvolvimento e manejo de tecnologias sociais de base agroecológica na promoção do saneamento rural em Ituberá, Bahia*⁸, do educador Tássio Lopes. Além de apresentar os problemas de saneamento básico e as tecnologias sociais (TS), este trabalho apresenta um avanço na pesquisa desenvolvida pelos educandos e na elaboração de cartilhas sobre algumas TS utilizadas na escola.

Finalizadas as revisões, com destaque às contribuições de Brito (2019), as informações foram acrescentadas a partir do que foi obtido pelo diário de campo, auxiliado pelo acervo do autor (fotos, relatórios de núcleos, entre outros).

⁴ Trabalho de Conclusão de Curso em Tecnologia em Agroecologia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

⁵ Trabalho de Conclusão de Curso em Especialista em Educação e Agroecologia apresentado à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2020.

⁶ Artigo ainda não publicado. Acervo da ETALC, 2020, 10p.

⁷ Artigo ainda não publicado. Acervo da ETALC, 2021, 20p.

⁸ LOPES, Tássio Gabriel Ribeiro. Desenvolvimento e manejo de tecnologias sociais de base agroecológica na promoção do saneamento rural em Ituberá, Bahia. Salvador. 2020. 237 p.

As informações foram inicialmente agrupadas e tabuladas, buscando a simplificação inicial e a categorização das atividades desenvolvidas. Posteriormente, foram desenvolvidas informações necessárias para caracterização desses agrupamentos, promovendo um debate sobre a natureza da atividade desenvolvida, a motivação da sua existência e interfaces com dimensões da formação omnilateral.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA TÉCNICA EM AGROECOLOGIA LUANA CARVALHO

[...] a lousa era uma lona preta onde escreviam com giz branco, e o lanche para as crianças era a comunidade que se organizava para preparar, arrecadavam alimentos entre as famílias acampadas, que também não tinham muitas condições.

Eihlp

A epígrafe trazida no início deste capítulo, presente no Relatório Anual da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu (EIHLP), Porecatu, Paraná (2016), introduz a discussão sobre a auto-organização popular enquanto alternativa ao abandono do Estado. O cenário descrito acima é comum porque, no Movimento Sem Terra, a história da escola não é desvinculada da luta pela terra e vice-versa. Este capítulo tem, portanto, o objetivo de situar a história de luta e de conquista da Escola Luana Carvalho, as modificações de estruturas pela organização popular e os cursos ofertados.

1.1 A luta e conquista da Escola

A primeira grande provocação ao buscar sistematizar as experiências da Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho (ETALC) (Figura 1) é conhecer sua história de conquista, sua natureza e contexto, sendo imprescindível para isso conhecer, previamente, a atuação do MST na região.



Figura 1: Entrada da ETALC (Fonte: Acervo ETALC, 2019).

Na década de 1990, o MST chega ao território do Baixo Sul da Bahia, ocupando as primeiras fazendas. Em 1997, realizou quatro ocupações no município de Ituberá, desdobrando, em 1998, na desapropriação de três fazendas, as quais deram origem aos assentamentos Margarida Alves, com 35 famílias, no km 14 da rodovia Ituberá-Gandu; Josenei Hipólito, com 61 famílias, no km 15, na mesma rodovia, e onde se localiza a escola e, por fim, ao assentamento Lucas Dantas, com 55 famílias, a 15 km da ETALC.

Quase duas décadas depois, em abril de 2009, o MST da Bahia, em marcha de Feira de Santana a Salvador, com aproximadamente 5.000 trabalhadores e trabalhadoras, apresenta sua extensa pauta de reivindicações, inclusive a construção de 9 prédios escolares, sendo um deles no assentamento Josenei Hipólito, onde hoje funciona hoje a Escola Luana Carvalho. A obra da escola foi iniciada em 2010 e, em 2011, o contrato com a empreiteira é cancelado. A obra foi interrompida por suspeita de irregularidades. Na marcha de novembro de 2011, o MST pauta a retomada das obras. Desse modo, a Secretaria de Educação é ocupada e, como resultado, em 2012 as obras são reiniciadas. Depois de muitas idas e vindas, a obra foi concluída em janeiro de 2015 (BRITO, 2019).

Depois das obras finalizadas, o primeiro desafio foi demandar ao poder público (o município e o estado) que destinasse recurso ao seu funcionamento, assumindo suas devidas responsabilidades, afinal, a escola é pública vinculada à rede de ensino (MARTINS, 2015). Novamente, essa pauta não teve êxito, forçando novas lutas. Antes das ações propriamente ditas, o MST foi aos seus assentamentos e comunidades circunvizinhas e realizou o I Seminário de

Educação e Agroecologia, em 2015. Um fragmento da entrevista do educador e dirigente do setor de educação da Regional Baixo Sul, Obede Guimarães, relata:

E a gente, aí neste processo de trabalho de base mobilizamos os assentamentos e duas comunidades. Nesse momento fomos só até duas que foram os 25 e karin. E convidamos as pessoas pra um dia inteiro de debates sobre ‘Que escola é esta?’ e o MST apresentou a proposta de escola. (Trecho da entrevista concedida a BRITO, 2019).

Segundo o dirigente regional, Obede Guimarães, um dos fundamentais resultados desse seminário foi a decisão de ocupar o prédio escolar, fazendo-o funcionar com auto-organização da classe trabalhadora. Foi aproximadamente um mês e 15 dias de escola ocupada, com recursos próprios, professores militantes, sem remuneração, e com colaboração de parceiros. Simultaneamente, era propagado nas mídias sociais, e nos diversos meios de comunicação, (desde transporte público ao bate papo de bares), que o estado se negava a assumir sua responsabilidade e, por isso, os Sem Terra colocaram para funcionar com suas próprias mãos.

A estratégia foi bem-sucedida, fazendo com que, inicialmente, o município assumisse o que lhe era de responsabilidade, o ensino fundamental, e, como já existia uma escola no assentamento, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ojefferson Santos – EMEF-FI passou a funcionar, pelo turno da manhã, enquanto anexo desta, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ojefferson Santos EMEF-II (CARMO; SOUZA; e LISBOA, 2020).

A estratégia de ocupar o prédio escolar para efetivar a escola foi novamente utilizada. No ano de 2016, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra reivindicou que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia assumisse sua responsabilidade: o Ensino Médio. Novamente a estratégia foi bem-sucedida, sendo criado o Anexo do Assentamento Josinei Hipólito, nome registrado na rede estadual – do Colégio Estadual Idelzito Eloy de Abreu. Naquele ano, foi ofertado o Ensino Médio (segundo e terceiro ano) e ensino profissional integrado ao Ensino Médio (primeiro ano). O nome oficial de registro jamais retirou o nome escolhido, referenciado socialmente e tão defendido pelo MST e comunidades vizinhas: Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho (BRITO, 2019).

No ano de 2017, iniciaram as turmas de Educação para Jovens e Adultos (EJA) de ensino fundamental I e II, ambas sob a responsabilidade do município. No ano de 2018, iniciou a parceria com o projeto Universidade Para Todos (UPT), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A Escola Luana Carvalho foi criada como anexo - Anexo Assentamento Josinei Hipólito - do Colégio Estadual Idelzito Eloy de Abreu (escola sede, na zona urbana de Ituberá). Em uma relação de luta e conflito, o coletivo de educadores narra diferentes estratégias contra o boicote e a desestruturação da escola. Em 2020, a escola foi transferida como Anexo do Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul, Gandu. Porém, no ano de 2021, foi novamente transferida ao antigo colégio.

Atualmente, a Escola Luana Carvalho atende a nove comunidades, sendo três assentamentos de Reforma Agrária: Lucas Dantas (MST), Josinei Hipólito (MST), Margarida Alves (MST); um assentamento de Crédito Fundiário (km 22); e três povoados: Karim (que começou como assentamento); comunidade do km 25 e Dois de Julho; e duas fazendas: Lagoa e Ondulada.

1.2 Qualificação do prédio escolar e entorno

A construção e a manutenção das escolas no campo brasileiro são conquistas marcadas pela precarização com presença de subconstruções (redução do plano original), não finalização das obras e/ou estruturas, as quais não dialogam com a realidade local. Não foi diferente na ETALC.

Estruturalmente, o prédio escolar foi entregue com quatro salas de aula, uma biblioteca, uma videoteca, dois banheiros (internos) para educandos e um para educadores, uma secretaria e uma cozinha. Essa estrutura não condiz minimamente com a necessidade de uma escola, já que estão ausentes a sala de professores, os quais utilizam a secretaria; uma sala de informática, substituída pelo uso da biblioteca; um refeitório, cuja ausência faz com os educandos lanchem nos corredores e nas salas; espaço de socialização, os educandos interagem nos corredores, nas salas e em espaços abertos (sem condições mínimas de conforto); e auditório/anfiteatro, as apresentações que são para a escola acontecem na sala maior ou ao ar livre, sob sol ou chuva.

A escola possui também dimensionamento da cozinha reduzido, em comparação às outras escolas da cidade. Enquanto escola para cursos técnicos, o prédio escolar construído não contempla sala de laboratório, vestiário e depósito.

Com organização popular, mutirões e protagonismo do MST, melhorias foram feitas por meio de ampliações e construções realizadas à medida das necessidades e quando as possibilidades materiais eram mínimas para qualificação da escola.

O Coletivo de Educadores, como estratégia de arrecadação de financiamento para as melhorias necessárias, desenvolveu um sistema de campanha⁹, em que é feito um pequeno texto sobre a escola, sobre as ações desenvolvidas, acompanhadas por um pedido de apoio, sem valor definido, para uma ação específica. Ao finalizar as ações, é realizado um retorno do uso dos recursos para cada apoiador. Com campanhas frequentes, criou-se uma lista de colaboradores, a qual foi denominada de Rede de Amigos da Luana.

A primeira construção se deu no entorno escolar pela necessidade imediata de superar a crise do abastecimento de água. Isso porque, muitas vezes, a necessidade básica da escola era solucionada pela solidariedade dos seus circunvizinhos. O modelo implementado na comunidade, e que abasteceria também a Escola, de poço artesiano pela Companhia de Engenharia Hídrica e Saneamento da Bahia (CERB), estava desativado desde 2013 (LOPPES, 2021). Sem uma estratégia de abastecimento vinda do estado, a solidariedade dos vizinhos, os quais já possuíam sistemas de abastecimento individualizados (LOPPES, 2021), e ações militantes, que transportavam bombonas de água para escola em tratores, foram fundamentais para não suspensão das atividades, durante o ano de 2015 e início de 2016. Diante do desafio, um dos educadores do período, Tássio Lopes, em articulação com MST e Sindicato dos Petroleiros da Bahia (Sindipetro), projetaram e executaram, em 2016, mutirões com educadores, educandos e assentados para a implementação do sistema de captação de água da chuva (SAAC) (Figura 2), com base em tecnologias sociais (CARMO; SOUZA; e LISBOA, 2020; BRITO, 2019). Esse sistema passou por diversas manutenções ao longo do tempo, sendo as principais em 2022 (Figura 3).

⁹ Exemplificação presente na link: <https://fb.watch/jnxSP5RaVp/>



Figura 2: Construção da Cisterna do Sistema de Captação de Água da Chuva (SAAC).
(Fonte: Acervo ETALC, 2016)



Figura 3: Manutenção da Cisterna do SAAC. (Fonte: Autor, 2022).

Posteriormente, o Quintal Produtivo Escolar (QPE) foi a segunda alteração no entorno escolar, por iniciativa de educandos ocorreu a alteração de uma área subutilizada em QPE, iniciada no ano de 2017 (Figura 4) e qualificada nos anos posteriores (Figura 5).



Figura 4: Implementação do Quintal Produtivo Escolar (QPE). (Fonte: Acervo ETALC, 2016).



Figura 5: Aula prática e planejamento da ampliação do QPE. (Fonte: Autor, 2022)

A terceira foi a construção da Unidade de Produção de Adubo (UPA), no ano de 2018, com doação de materiais pelo assentamento e construída em aula prática do curso (Figura 6), sendo reformada no ano de 2022, por educadores e técnicos da escola. Nota-se que os filhos e as filhas da classe trabalhadora, os educadores, potencializados pela ação do MST, propõem e modificam a realidade do entorno escolar, para melhoria do ensino – aprendizado (Figura 7). Ainda em 2018, deu-se início ao viveiro rústico de mudas, qualificado nos anos posteriores.



Figura 6: Unidade de Produção de Adubo (UPA). (Fonte: Acervo ETALC, 2022).



Figura 7: Mutirão de limpeza para construção da cisterna do SAAC (Fonte: Acervo ETALC, 2016).

Uma das demandas provocadas com o dia integral na escola foi a construção de vestiários, chamados posteriormente de banheiros externos, iniciada no ano de 2017. Por não possuir receita ou fundos próprios, nem mesmo recurso direcionado pela Secretaria de Educação, o Coletivo de Educadores lançou uma campanha de arrecadação nas mídias sociais e articulou pedreiros voluntários. A obra demorou mais que o esperado, tendo ficado pronta em 2022, mas teve seu uso ativado e desativado para melhorias.

Com o crescente volume de materiais, ferramentas e outros objetos que precisavam ser guardados, com os educadores que desempenham a função de serviços gerais e os técnicos da escola, surgiu a demanda por um depósito. Tal necessidade, com o combinado de assentados, educadores, militantes e Rede de amigos da Luana¹⁰, deu início e finalização à construção em 2022, e uso imediato, mesmo sem rede elétrica no espaço.

À medida que avanços organizativos são alcançados e que demandas históricas são atendidas, as possibilidades e os horizontes se renovam e, em 2022, quatro grandes modificações na estrutura escolar foram alcançadas: cobertura do pátio (Figura 8); a adequação da videoteca para laboratório escolar de fitoterápicos (Figura 9), que com a chegada de equipamentos via Polo Aroeirinha, entra em atividade em 2022; a construção da Bacia de Evapotranspiração (BET), iniciada em 2021 e finalizada em 2022 (Figura 10); e a construção do meliponário, em 2022, que já se encontra em funcionamento.

¹⁰ A Rede de Amigos da Luana foi uma estratégia da Coordenação da Escola para manter vínculo permanente com pessoas e/ou organizações que apoiassem financeiramente ações, pontual, mensalmente ou por financiamento de projetos.



Figura 8: Construção do pátio (Fonte: Autor, 2022)



Figura 9: Aula em Laboratório de Fitoterápicos Escolar (Acervo: Autor, 2022).



Figura 10: Implementação da Bacia de Evapotranspiração, na ETALC. (Fonte: Autor, 2022)

Essas modificações são materializações da luta de classe, da auto-organização popular para construir a escola desejada, fornecendo as melhores condições de escolarização e de realização de eventos (Figura 11 e 12).



Figura 11: Aula inaugural de 2022 (Fonte: Acervo ETALC, 2022)



Figura 12: Formação com assentados (Fonte: Acervo ETALC, 2022)

As melhorias propiciaram a qualificação da infraestrutura de tal maneira que ampliam as possibilidades de uso dos espaços além da educação formal. A comunidade usufrui para realização de assembleias, encontros, formações, bem como o MST e suas instâncias.

1.3 A escolarização

Aqui será feito um recorte da análise focando no Curso Médio Técnico de Agroecologia (integrado), certificado pela Secretaria de Educação da Bahia, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Estado, com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e com os componentes curriculares da formação específica em Agroecologia e da Formação Técnica Geral (FTG) (BAHIA, 2016). Esta fica sob a legislação da Educação do Campo, amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e no Decreto nº7352, de 2010, acrescido do documento Educação do Campo: marcos normativos, de 2012.

Nos últimos anos, a Secretaria do Estado da Bahia tem feito mudanças no currículo anualmente, devido à reorientação dos cursos técnicos, incluindo a formação em Agroecologia, para diminuição do tempo do curso de 4 anos para 3 anos e das adequações à BNCC. A consequência disso é que a escola possuía (no período de pesquisa) três matrizes curriculares distintas simultaneamente: um para as turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio, uma para turma do

3º ano e uma para a turma do 4º ano (BRITO, 2019). No ano de 2021, as turmas do 3º e 4º ano formaram, implicando que, em 2022, fosse aplicada somente uma matriz curricular institucional com duração de três anos.

Nas escolas do campo, principalmente as ocupadas física e pedagogicamente pelo MST, busca-se vivenciar uma concepção de currículo que extrapole e confronte a lista de componentes curriculares, de possíveis habilidades e competências que este ou aquele conteúdo possam proporcionar. É verdade que o ensino de conteúdo é uma parte fundamental no processo de escolarização, visto que possibilita o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, porém, um equívoco é quem acredita que é possível uma apropriação desses conteúdos sem o desenvolvimento de outras dimensões do processo educativo, como a capacitação, a contextualização e a produção de conhecimento no espaço escolar, mesmo porque

No ensino, a principal característica é que o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação. Na capacitação é o contrário: a ação antecede o conhecimento sobre ela. (...) quem ensina é o educador (...); quem capacita é uma atividade objetivada, ou seja, um tipo de situação objetiva que provoca a pessoa a aprender para reagir diante de um problema concreto que lhe cria. (...) a afirmação é, então que na educação que fazemos sejam combinados os processos de ensino com os de capacitação. Ou seja, ambos são importantes porque dão conta de dimensões diferenciadas. A questão é de priorizar ora um ora outro, dependendo dos objetivos formativos que estão em jogo (MST, Caderno de Educação do. nº 8, 1996. p. 12-13).

Dessa forma, quebra-se a hegemonia de que a escola seja um espaço de depósito de conteúdos e se transforma em um espaço vivo em que os educandos são sujeitos de seu processo educativo, visto que participam das definições sobre a vida escolar como um todo, produzem conhecimento e relacionam o conhecimento científico à realidade, debatendo e definindo as formas avaliativas, sob a condução da equipe de educadores, resguardados papéis e responsabilidades. Não se trata de uma proposta turva e liquefeita de escolarização e, sim, de participação, da gestão democrática e de ampliação da participação dos sujeitos nos rumos e processos educativos.

Essa perspectiva se desdobra em uma concepção de currículo mais ampliada, incluindo todas as atividades educativas realizadas pela escola e as atividades não realizadas também, pois as ausências também dizem muito. O transporte, por exemplo, que na zona rural representa um tempo significativo da vida do estudante, compõe o currículo na forma como os estudantes são acolhidos no ônibus, no conforto e na estrutura, em qual música é tocada, como as pessoas se tratam, sendo isso planejado ou não, porque “currículo é o conjunto de atividades educativas realizadas na escola. Vai desde a lista de disciplinas e conteúdos a serem desenvolvidos, até

atividades culturais ou de lazer, proporcionadas pela organização (MST. Caderno de Educação nº 13 p. 145).

Essa perspectiva distancia o MST das formulações que veem a educação básica como transposição didática do que é produzido na academia e o aproxima da concepção do espaço escolar como um produtor de conhecimento próprio, embora dialogue com a academia. Atenta-se às peculiaridades quanto à classe social que atende, ao território, à raça, ao gênero, à religião e às identidades individuais e coletivas, que estabelecem relações particulares com a totalidade. Em consonância, Reis afirma que “pensar essas práticas a partir de uma reorientação curricular que consiga manter uma relação com os saberes locais, mas sem perder a compreensão da totalidade, complementaridade e multirreferencialidade do conhecimento, o que deve ser uma busca constante” (REIS, 2011). Outro autor, Ribeiro (2017) reitera afirmando que “o currículo é o conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas e se expressa nas atividades organizativas da escola e mais aquilo que podemos chamar de currículo oculto” (RIBEIRO, 2017, p). Assim, qualquer currículo é fruto de perspectiva de pedagogia e educação, consciente ou inconsciente e, como educar é um ato político (FREIRE, 2005), as propostas dos currículos são expressões político-pedagógicas da escola, influenciando deliberadamente nos seus objetivos e conteúdo.

A pedagogia com abordagem estática sobre os próprios conteúdos, desvinculando-os da realidade em que foram elaborados ou se relacionam, reduzindo o ato de educar à transferência de conteúdos, constitui uma estratégia e proposta alienante, uma educação bancária (FREIRE, 2005) e converte o educando em sujeito passivo do processo de aprendizado e de intervenções no mundo. Como resultado da pedagogia citada, as propostas de currículos são de alto volume de informações e uso das ferramentas pedagógicas opressoras.

Assim, a ETALC, orientada pela Pedagogia do Movimento e pelos princípios da Educação do Campo - desenvolvidos no próximo capítulo -, propõe e defende uma pedagogia transformadora (CALDART, 2004), formulando, por consequência, outro olhar sobre o currículo, segundo o qual o conteúdo sozinho não o determina (ITERRA, 2004). Colabora-se com mais uma experiência vivenciada e em desenvolvimento, somando forças na defesa do MST na afirmação de que currículo “é uma prática social e dialógica, organizada nos diferentes tempos escolares, tendo significados sócio-culturais, pedagógicos, éticos e humanos” (ITERRA, 2004, p.).

CAPÍTULO II - ASPECTOS TEÓRICO - CONCEITUAIS

O objetivo deste capítulo é fazer um ensaio e não esgotar o debate das questões apresentadas, evidenciando a necessidade de aceitar a incompletude provocada pela relação proximal ao debate e os recortes dele ao estudo. Assim, a natureza do trabalho e o seu princípio educativo, as relações entre a Educação do Campo e a Pedagogia do Movimento, finalizando com a Agroecologia e suas apropriações das Tecnologias Sociais serão apresentados.

2.1 O trabalho como princípio educativo

Ao longo do dia, trabalhadores e trabalhadoras, por diversos meios e atores, ouvem que é necessário buscar um trabalho para melhoria de vida. É comum – e proposital – que *trabalho* seja esvaziado de uma teoria, seja fragmentado na compreensão da realidade humana. Aqui, dá-se o ponto de partida: afinal, o que é o trabalho?

Nas Ciências Sociais, a palavra *trabalho* está associada a uma *categoria* de análise, mais especificamente a um segmento da filosofia que estuda a ontologia – o ser social – e, no materialismo histórico-dialético – marxismo –, é umas das categorias centrais.

O trabalho ganha centralidade no marxismo, pois é a base material da existência e da reprodução da sociedade. É por meio do trabalho que o ser humano se diferencia dos outros seres vivos e, por um complexo de mediações entre a humanidade e a natureza, afasta-se das leis naturais como determinante do seu desenvolvimento histórico, tornando-se um ser social (LESSA, 2008; LUKÁCS, 2012).

Em *O Capital, Livro I*, Karl Marx apresenta a seguinte definição:

o trabalho é um processo entre homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural com uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida (MARX, 1867, p. 149).

Marx (1867) alerta que a necessidade de transformar a natureza para garantir sua sobrevivência material é a causa do trabalho. Acrescentando, Lukács, no seu livro *Antologia do ser social I*, afirma que “a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência” (LUKÁCS, 2012, p 34). Entretanto, é inerente às

transformações realizadas na natureza, por meio do trabalho, que sejam consequências de uma ação consciente, ou seja, antes de agir sobre a natureza no processo de transformação para melhorar suas condições de vida, a humanidade antes projeta o resultado dessa ação no campo das ideias e a este processo denomina-se prévia-ideação (LESSA, 2008). No tocante à prévia-ideação, Lukács (2013) afirma:

[...] o homem que trabalha deve planejar antecipadamente cada um dos seus movimentos e verificar continuamente, conscientemente, a realização do seu plano, se quer obter o melhor resultado concreto possível. Esse domínio da consciência do homem sobre o seu próprio corpo, que também se estende a uma parte da esfera da consciência, aos hábitos, aos instintos, aos afetos, é uma exigência elementar do trabalho [...] (LUKÁCS, 2013, p. 199).

Diante das afirmativas de Lessa (2008) em consonância com Lukács (2013), chega-se a uma consequência direta: a prévia-ideação e sua materialidade, a objetivação, desenvolve no ser humano a consciência, ou seja, a capacidade coordenada e organizada de idealizar e agir e, sendo repetida diversas vezes, gera informações e resultados do processo de transformação da natureza de tal forma que haja um acúmulo histórico, inicialmente individual e, posteriormente, ao demonstrar sua utilidade, é generalizado na sociedade (LESSA, 2008).

Por fim, Lukács (2012) apresenta uma reflexão fundamental sobre o trabalho:

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” (LUKÁCS, 2012, p 199).

Dessa forma, são consequências fundamentais do sentido ontológico do trabalho: a transformação da natureza para propiciar condições de existência, de forma consciente e acumulativa – conhecimento – e a reprodução e adaptação dele diante novas circunstâncias – universalização e educação. Assim, o trabalho possui uma natureza educativa, formadora, afinal, “não há formação humana (educar) fora do trabalho” (CALDART, 2013, p. 99).

No e pelo trabalho são criados e reproduzidos valores de uma sociedade bem como conhecimentos sobre a natureza, seus mecanismos e formas de se relacionar com ela. O trabalho possui uma relação dialética com o momento histórico de determinada sociedade, na ideologia dominante e nas instituições existentes. Assim, ao longo da história, o trabalho é central para o entendimento da organização das sociedades, determinante para organização de poder,

desenvolvimento de artefatos tecnológicos, organização das classes, modos de produção, entre outros. E um conjunto desses processos aconteceram até a atual sociedade capitalista.

Essa sociedade tem como característica a expropriação dos meios de produção – a separação em duas classes nítidas: burguesia e proletariado –, a apropriação individual das riquezas e a exploração dos bens da natureza, objetivando a produção de produtos com valor de troca para comercialização, ou seja, é inerente ao capitalismo a centralidade da produção de mercadorias.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, tem-se incidido sobre o trabalho o processo histórico da sua subordinação ao capital e não às necessidades humanas concretas; a intensificação da separação do trabalho manual e intelectual; e a fragmentação do trabalho, como consequência, a alienação. Galvão (2019) apresenta a alienação como a diluição da unidade entre o trabalhador e objetivação, perdendo seu princípio educativo, na perspectiva marxista.

Em seu livro, *A Educação para além do capital*, István Mészáros (2008) explicita como a educação deixou de ser transformadora e emancipadora. O autor demonstra que, do mesmo modo como o trabalho, na sociedade capitalista, está submetido ao capital, assim também se deu com a educação. Em suas palavras, a educação “tornou-se uma peça no processo de acumulação do capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução de um injusto sistema de classes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 9).

Minimiza-se o papel da educação como humanizadora e fortalece-a como [um]: “instrumento de correção das distorções. Constitui, pois, uma força hegemônica que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 2018, p. 4).

A escola emerge como um dos grandes Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) para cumprir a função hegemônica, fundamental para consolidação da revolução burguesa. Isso reforça que “a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (ALTHUSSER *apud* SAVIANI, 2018, p. 18)

Com a Revolução Russa, de 1917, entre outros aspectos, a imbricada relação entre trabalho, educação e escola é posta em reflexão. A classe dominante, então, é o proletariado, fazendo revisar as concepções hegemônicas pela burguesia.

No livro *A Comuna – Comuna*, os autores soviéticos apresentam que “a tarefa básica da Escola é conhecer a atualidade, o domínio dela, a penetração nela” (PISTRAK, 2009, P. 114). Compreendendo atualidade como tudo que é a vida em sociedade, podendo ser atualidade desse

tempo histórico como passado, o objetivo é aprofundar o entendimento sobre ela, não de forma estática, mas dinâmica, passíveis de alterações do real concreto pela compreensão de seus mecanismos.

Com o trabalho retornando à centralidade para compreensão dos processos sociais, a organização dele deve ser revisitada. Se na sociedade capitalista as relações são de hierarquia, individualizadas, e a alienação está expressa nas relações de trabalho, na escola do trabalho, novas formas devem ser propostas, sintetizadas na forma de auto-organização, a qual é educativa.

A organização coletiva do trabalho, com divisão de funções, a rotacionalidade do exercício do poder, que permite coordenar e ser coordenado, e a compreensão da totalidade do emprego de sua força de trabalho são consequências da perspectiva de ser tal categoria fundante (PISTRAK, 2009). São fortalecidas a criatividade, a inovação e a produção de novos conhecimentos.

Por fim, a dimensão laboral do trabalho deverá ser ressignificada, de modo a abandonar a exploração do homem pelo homem e resgatar o seu potencial humanizador. Assim, a organização e a execução do trabalho laboral devem, de início, assumir duas naturezas: a pedagógica – científica, com a práxis; e a socialmente útil e politécnica, atendendo a demandas concretas (PISTRAK, 2009).

Vázquez *apud* Marx (2011) define a práxis como:

como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso, insistimos na unidade entre a teoria e a prática, unidade que também implica certa distinção e autonomia (VÁZQUEZ *apud* MARX, 2011. p. 398).

Nesse sentido, a educação praxiológica aponta a reflexão radical sobre os fenômenos, sociais e naturais, construindo uma teoria (abstração) mais próxima à concreticidade da materialidade (concreto real) (VÁZQUEZ, 2011) e é tarefa da escola do trabalho estimular tal práxis, com instrumento de pesquisa e elaboração científica (PISTRAK, 2009).

Atividade laboral do trabalho não deve ter em si uma função social nítida, útil e capaz de vincular o laboral realizado com a complexa rede de produção da sociedade. Aos educandos são apresentadas, ou por processo de auto-organização elaboram, as demandas referentes à vida escolar e intervêm em atividades desde a simples limpeza e arrumação até manutenção de complexos equipamentos (PISTRAK, 2009).

Simultaneamente, as resoluções das questões do real concreto devem ter caráter técnico diverso, afinal, a realidade impõe problemas técnicos diferentes, por isso a politecnia. As

intervenções podem ter um caráter artesanal até politécnicos. Politecnismo deve ser compreendido como “um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seus desenvolvimentos e em todas as dimensões. Isso inclui o estudo das chamadas “tecnologias naturais” e tecnologias materiais (KRUPSKAYA,2017, p.151)”

Assumir o trabalho enquanto princípio educativo implica o estudo profundo sobre a atualidade, por diversas estratégias pedagógicas; no estudo da atual organização social do trabalho e auto-organização dos educadores e educandos; e na práxis, utilizando-se a politecnia e o trabalho socialmente útil como bases de conhecimento e construção de soluções.

2.2 Educação do Campo e Pedagogia do Movimento

O acesso à educação é uma bandeira de luta fundamental para os movimentos populares, pois o acesso ao conhecimento historicamente acumulado sempre foi restrito e/ou foi uma ferramenta ideológica de perpetuação da dominação da burguesia.

As motivações dessa exclusão são bem objetivas. Nesse aspecto Vendramini (2015) afirma que:

Considerando o analfabetismo e o baixo nível de escolarização da população rural, o difícil acesso às escolas, a sua precariedade e a baixa qualidade do ensino, bem como o conteúdo dissociado da realidade, compreendemos a importância da luta por escolas presentes na agenda dos movimentos sociais do campo (VENDRAMINI, 2015, p. 54).

Entretanto, a luta pela escolarização não tem como fundamental somente o processo de acesso à educação formal ou à instrução, mas sim ao conjunto de “bens culturais, assim como comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história humana” (CALDART, 2012, p. 215).

As escolas públicas, implementadas no início do século XX, serviram fundamentalmente para reter as populações do forte êxodo rural e para capacitá-las para realizar procedimentos básicos ao invés de proporcionar-lhes uma educação, no sentido amplo que lhes cabe (VENDRAMINI, 2015). No sentido contrário, os movimentos sociais formulam sobre a Educação do Campo, exposto por Caldart (2012), citando Kolling, Cerioli e Caldart (2002), que:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas para nós, a educação compreende os processos sociais de formação das pessoas como sujeito de seu próprio destino. Neste sentido, a educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para participação social (CALDART, 2012, p 258).

As canções contidas no Cantares da Educação do Campo (MST, 2015) também revelam e provocam inspiração. Exemplo disso esta canção produzida por Gilvan Santos (MST, 2006):

A educação do campo /do povo agricultor /precisa de uma enxada de um lápis, de um trator /precisa educador /pra trocar conhecimento, o maior ensinamento/ é a vida e seu valor /Dessa história nós somos os sujeito /lutamos pela vida/ e pelo o que direito (MST, 2006).

Sendo assim, a Educação do Campo está alinhada ao projeto de classe para o campo brasileiro que, embora diverso internamente, se alinha ao entendimento do campo como um lugar de vida familiar e comunitária, de moradia, trabalho, educação, saúde, lazer, cultura, sujeitos e história. A ilustração do agronegócio automatizado, em que o campo é apenas um espaço de produção, se contrapõe à perspectiva camponesa do campo como um território de vida. Sobre a Educação do Campo, Caldart (2012) a apresenta como:

um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

Mais que uma modalidade, ela se consolida a cada ano como um novo paradigma de educação aos povos do campo, fortemente vinculado aos projetos de desenvolvimento dos territórios, dos diversos povos que neles habitam, suas lutas e suas identidades. “O paradigma da Educação do Campo como uma construção teórica que se consolida na comunidade científica, é incorporada por diferentes instituições e se transforma em um projeto de desenvolvimento territorial” (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 2).

Constitui um parâmetro de educação que se contrapõe ao paradigma hegemônico de desenvolvimento para o meio rural brasileiro. Ele se origina nas lutas dos movimentos sociais do campo, expandindo-se para diversos setores, constituindo uma rede, como um movimento por uma Educação do Campo, como descrevem Fernandes e Molina (2004):

O movimento Por uma Educação do Campo recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais. Esta neo concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 9).

Em especial, tem-se um dos movimentos sociais de relevante importância na luta, conquista e elaboração de educação: o MST. Um de seus principais documentos norteadores está no “Caderno de Educação N° 08 - Princípios da educação do MST” (1996). Ele que apresenta os princípios filosóficos e pedagógicos da educação para o MST.

Os princípios filosóficos são definidos como: “[...] a nossa visão do mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho da educação no MST.” (MST, 1996, p. 4).

E são apresentados em cinco, quais sejam:

1. Educação para transformar a realidade. Educação de classe, massiva e orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta ao novo.
2. Educação para o trabalho e cooperação.
3. Educação voltada para várias dimensões da pessoa humana.
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas.
5. Educação enquanto processo permanente de formação/ transformação da realidade (MST, 1996, p. 10).

Os princípios pedagógicos são definidos pelo MST como (MST, 1996):

[os princípios que] se referem ao jeito de fazer e de pensar educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especificamente a reflexão metodológica dos processos educativos (Caderno da Educação N° 08, 1996, p. 4).

E são sintetizados em 13, descritos abaixo:

1. Relação entre teoria e prática.
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e da capacitação.
3. A realidade enquanto base da produção de conhecimento.
4. Conteúdos formativos socialmente úteis.
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho.
6. Vínculo orgânico dos processos educativos e processos políticos.
7. Vínculo orgânico dos processos educativos e processos econômicos.
8. Vínculo orgânico dos processos educativos e cultura.
9. Gestão democrática.
10. Auto-organização dos/as estudantes.
11. Criação do coletivo pedagógico e formação permanente dos educadores/as.
12. Atitude e habilidade de pesquisa.
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996, p. 24).

Colaborando com os princípios pedagógicos e filosóficos, o MST propõe que as matrizes da educação sejam transversais à vida e “as decorrentes dela, o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história” (SAPELLI, 2109, p. 249).

Assim, o MST provoca que a escola e a matriz vida retomem vínculos, quebrados pela educação capitalista, balizando-se pelo trabalho, pela cultura e pelo conhecimento proveniente dele. É importante a educação escolar, mas não é tarefa específica dela a criação de um sentimento contínuo pelas mudanças sociais, de um inconformismo diante das injustiças, que

permitam aflorar o ímpeto por transformações na sociedade (matriz da luta social) de forma organizada, abandonando qualquer perspectiva individualista, assumindo identidade de indivíduo coletivo (matriz organização coletiva). Aplicar um olhar profundo ao conhecimento sobre o agora e seu passado (matriz história) permite melhor êxito na construção de saídas, que resgatem e valorizem a cultura, o modo de vida e de ser, nas suas diferentes manifestações dos povos (matriz cultura), contrapondo-se à indústria da cultura (Sapelli, 2019).

A luta pela educação é, sem dúvida, a luta por acesso ao conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade, bem como a disputa pela ferramenta ideológica que representa na e para sociedade. O MST e outros movimentos sociais do campo deram contribuições significativas na luta pelo direito à Educação do Campo (CALDART, 2012). Colaborando com a compreensão de Caldart (2012), FERNADES e MOLINA (2004) e o MST (1996), é imprescindível seguir na apropriação dos marcos regulamentadores que legislam a escola do campo, compreendendo a Educação do Campo como um campo em disputa, da qual participam, inclusive, as perspectivas educacionais do agronegócio, das igrejas e das empresas em geral, além dos movimentos populares.

A síntese dessa correlação de forças, em um período de governos progressistas, produziu uma série de leis, decretos e pareceres que instituíram como política de Estado a Educação do Campo. A legislação sobre a Educação do Campo encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e no Decreto nº7352, de 2010, sendo acrescido do documento “Educação do Campo: marcos normativos”, de 2012.

A LDB diz, no Artigo V, Cap. II, Seção I, o seguinte:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Apesar de representar um avanço no que se refere à garantia de um direito constitucional à educação, a LDB, em diversos aspectos, precisou ser reforçada, reformulada ou acrescentada. Assim, em 2010, sobre a concepção de Educação do Campo (BRASIL, 2010):

Art. 2º São princípios da educação do campo:
I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

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

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

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

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

No caso do MST, além desses elementos serem fundamentais, a identidade de classe social e a vinculação da educação ao projeto de sociedade da classe trabalhadora tem colocado a Pedagogia Socialista como influência estruturante na Pedagogia do Movimento, acrescentando-se a ela as teorias sociopedagógicas da Escola Comuna.

Em *Fundamentos da Escola do Trabalho*, Pistrak (2011) esclarece os fundamentos da Escola do Trabalho, orientada pela pedagogia socialista:

1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática da vida; 2. Ela deve assumir, antes de tudo, um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo de compreender seu meio e a se dirigir autonomamente; 3. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (PISTRAK, 2011, p 73).

Segundo Pistrak (2011), a orientação da escola comunista deve ser definida em ideias sociopedagógicas claras, derivando em dois aspectos – bases que compõem a escola do trabalho: ligação com a atualidade (real concreto) e auto-organização dos estudantes. A auto-organização estudantil está vinculada às práticas concretas de trabalho. Tem como função estimular os/as educandos/as ao desenvolvimento de hábitos para o trabalho coletivo, realização organizada das tarefas e criatividade organizacional, propiciando que seja sujeito de suas ações e construtores da escola (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

A ligação com a atualidade se dá na relação entre os conteúdos estudados com as questões essenciais da vida, dentro de um determinado período histórico. Nesse sentido, é imprescindível conectar os avanços técnicos e científicos atuais à realidade escolar, às conjunturas políticas, econômicas e culturais locais e nacionais sem perder de vista a noção de totalidade. Também não

se deve ignorar os conteúdos clássicos e, sim, estimular conhecimento da realidade atual e sua utilização na transformação dela (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

Essa presença forte da realidade no currículo tem direcionado à execução do que se chamam Projetos Temáticos ou Projetos Interdisciplinares que, embora ainda em processo de construção, caminham em sintonia com o que o MST define como eixos temáticos, com um caráter interdisciplinar e com momentos teóricos e práticos.

EIXOS TEMÁTICOS: são grandes temas ou assuntos que dizem respeito à realidade que é comum ao conjunto das escolas que se relacionam com o MST; e que se forem estudados e discutidos por todas elas, poderão contribuir para nossa unidade e identidade nacional (MST. Caderno de Educação do. 2005. nº 13, p. 144).

Em contraposição à organização positivista ou cartesiana do currículo, PISTRÁK, em *Fundamentos da Escola do Trabalho* (1988) e na *A Escola Comuna* (2009), baseado em experiências educativas na Rússia após a Revolução Socialista de 1917, apresenta a possibilidade de o conteúdo estar organizado por complexos ou módulos, que possuem um tema central vinculado à atividade laboral dos educandos, relacionando-se com outros conteúdos de diversas áreas do conhecimento, de forma transversal, definindo todo o encadeamento dos conteúdos.

Assim, o currículo na escola do campo exige pensar práticas pedagógicas que mantenham “uma relação com os saberes locais, mas sem perder a compreensão da totalidade, complementaridade e multirreferencialidade do conhecimento, o que deve ser uma busca constante” (REIS, 2011, p. 297).

As práticas calcadas na Pedagogia do Movimento e na Pedagogia Socialista constituem e evidenciam a identidade classista da Escola Luana Carvalho, assumindo uma postura junto aos explorados, aos desprovidos de direitos, aos oprimidos da sociedade, para trilhar caminhos na construção de uma pedagogia libertadora.

No seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire apresenta uma concepção e teoria educacional que assumam o ato político que é educar (FREIRE, 2005), provocando reflexões de natureza ideológica e pedagógica.

Quanto à natureza ideológica: ou o ato de educar cumpre a função de conformação às desigualdades e injustiças sociais - processo de desumanização - na medida em que esteja alinhada à classe dominante e/ou às ideias desta - pedagogia do opressor -, ou o ato de educar cumpre perspectiva de “pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação” das opressões,

da superação da sociedade desumanizadora e, assim, alinhada à classe dos oprimidos - pedagogia do oprimido (FREIRE, 2005).

Sobre a segunda natureza, a pedagógica, diferente da educação opressora que enquadra o educando como sujeito passivo do processo da educação, desprendido de conhecimento e saberes, a pedagogia do oprimido destaca e valoriza o oprimido enquanto sujeito, valorizando-lhe os saberes.

Assumir a não passividade do educando exige uma comunicação dialógica: abandonam-se os papéis estáticos de comunicador e receptor, de detentor do conhecimento e desprovido dele, ativo e passivo (FREIRE, 2005). Isso não nega a centralidade do educador na condução do ato de educar, mas eleva o educando para ser co-construtor no processo educativo. E assumir uma postura dialógica inclui: o uso da realidade, da linguagem e de símbolos do educando enquanto mediador do conhecimento, para não cair na superficialidade do conhecimento historicamente sistematizado e, sempre que possível e viável, proporcionar as bases para o ato de conhecer, de descobrir e apropriar-se dos diversos conhecimentos e saberes (FREIRE, 2005).

Assumir o diálogo com camponeses é também trazer à escola o(s) paradigma(s) da produção e suas implicações na vida em sua totalidade. É também analisar criticamente a realidade e construir propostas que cooperem para solucionar as crises catastróficas provocadas pela Modernização Conservadora e a Revolução Verde sobre eles (DELGADO, 2012; ALTIERI, 2004). Dessa maneira, para construir tal diálogo de forma propositiva, a Agroecologia tornou-se uma das referências.

Em concordância com Freire, o qual diz que “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo (FREIRE, 1992, p.67). No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Nessa direção, a pedagogia da ETALC aspira, além da educação crítica e emancipatória para a juventude do campo, à formação técnica agroecológica conectada ao contexto da luta camponesa. Diferentemente do currículo – estritamente teórico, proposto pela Secretaria de Educação do Estado (SEE) – a ETALC complementa sua pedagogia com formação praxiológica.

Práxis, portanto, é compreendida como a síntese de prática e teoria, ação e reflexão, não apenas como soma de conceitos (prática + teoria), mas de junção em que a separação – imposta por uma análise fragmentadora – é desconsiderada. Ação reflexiva exige ação. A práxis, assim, é a

expressão no mundo de uma identidade forjada na relação cotidiana com o território, o movimento popular e os diversos outros sujeitos.

É nessa relação entre ação e reflexão que os seres humanos constituem sua práxis, que produzem conhecimento e leva à humanização, pois, como diriam Marx e Engels (1977), “É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica”.

Nessa perspectiva, é importante que a escola do campo, como um espaço estratégico para educar a classe trabalhadora, desenvolva metodologias que valorizem os saberes camponeses e resgatem a historicidade do território, compreendendo os processos atuais de luta e os que trouxeram até o ponto atual– provocando o entendimento de que a práxis é um movimento fundamentalmente humano.

Busca-se desenvolver este trabalho a partir de metodologias contextualizadoras que constituem ações metodológicas-pedagógicas que propiciem “entender o contexto em que se vive” ou como a “investigação da realidade”, almejando-se, assim, constituir uma melhor compreensão crítica da realidade.

2.3 Agroecologia e Tecnologias Sociais (TS)

A construção de saídas à crise multifacetada, resultante do desenvolvimento do capitalismo e a expansão de sua territorialização, impulsiona a sociedade na busca por caminhos alternativos, principalmente a classe trabalhadora. No campo, a luta contra o agronegócio, na sua totalidade, é um dos fronts importantes.

Na sociedade capitalista, o progresso tecnológico é acompanhado pelo avanço da reorganização da sociedade e, no campo, a Modernização Conservadora trouxe consequências preocupantes como a intensificação de insumos químicos e agrotóxicos, uso de maquinários pesados e intensificação do modelo agroexportador com consolidação de commodities e das cadeias produtivas. Ela está associada à expansão do capitalismo no campo, sendo fundamental à compreensão dos processos metamórficos que consolidariam o agronegócio como modelo capitalista para o campo brasileiro que teve como processo marcante a Revolução Verde, nos anos 60 (Delgado, 2012).

No entanto, o agronegócio, como é conhecido atualmente, é resultado da pactuação de três frações de classes dominantes: a burguesia agrária, a burguesia industrial e o capital financeiro, orquestrada pelo Estado brasileiro com apoio das grandes redes de comunicação (Delgado, 2012). Esse pacto ocorre nos inícios dos anos 90 e provoca a reprimarização da economia brasileira, intensificação de elementos constituintes da Revolução Verde, como uso de agrotóxicos, transgênicos, entre outros.

As consequências do agronegócio são diversas, desde expropriação e degradação dos bens da natureza até a diminuição da biodiversidade; conflitos por terra e território, resultando na desterritorialização dos camponeses e êxodo rural; e na integração no sistema agroindustrial e cadeias produtivas, impondo aos povos do campo um ciclo de empobrecimento. Assim, o agronegócio é incompatível com a vida no campo, em suas múltiplas dimensões (ALTIERI, 2012; DELGADO, 2012; KRAUSER, 2015).

Diante de tal desafio, os movimentos sociais do campo identificam e constroem a Agroecologia como resistência e enfrentamento ao modelo do capital no campo. Essas duas concepções não podem coexistir harmônica, pois há, de um lado, o projeto das classes dominantes, e, de outro, a luta dos povos do campo (e posteriormente, da cidade).

As preocupações sobre o modelo de agricultura provocaram no mundo uma onda de resistência e um conjunto de agriculturas alternativas ganharam destaque mundialmente, em que se pode citar: agricultura natural, biodinâmica, regenerativa, entre outras. Miguel Altieri, nos anos 80, utiliza um dos seus mais importantes livros, *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*, e apresenta o aprofundamento da perspectiva, marco referencial.

Em sua abordagem, reafirma o termo Agroecologia e reivindica-a enquanto ciência (ALTIERI, 2012). Já no capítulo intitulado de “Bases conceituais e metodológica da Agroecologia”, ele diz que “(...) a ciência da Agroecologia, que é definida como a aplicação dos conceitos e princípios para desenhar agroecossistemas sustentáveis, oferecendo uma base mais ampla para avaliar sua complexidade” (ALTIERI, 2012, p. 104 e 105).

Ao longo dos anos, a Agroecologia foi se consolidando, dialogando com outras áreas do conhecimento, principalmente nas áreas sociais. No livro *Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdos e metodologia*, o autor diz:

Agroecologia é um campo do conhecimento de natureza multidisciplinar, cujos ensinamentos pretendo contribuir na construção de estilos de agriculturas de base

ecológica e na elaboração de estratégias de desenvolvimento rural, tendo como referência as ideias de sustentabilidade numa perspectiva multidimensional (SANTOS, 2017, p. 92).

No Programa Agrário do MST - Construir Reforma Agrária Popular, apresentado no VI Congresso Nacional, em 2014, a Agroecologia é abordada sempre associada a: experiências concretas dos povos do campo, principalmente os originários, de fazer agricultura; uma contraposição ao modelo do Agronegócio, com experiências concretas; e uma bandeira de luta agregadora de sujeitos em luta contra o capitalismo, nas suas diversas formas (MST, 2014). Esse novo modelo, segundo a organização (MST, 2014):

Implica em um novo modelo de produção e desenvolvimento tecnológico que se fundamente numa relação de co-produção homem e natureza, na diversificação produtiva capaz de revigorar e promover a biodiversidade e em uma nova compreensão política do convívio e do aproveitamento social da natureza. (MST, 2014, p. 33).

Em seus cadernos das Jornadas do Paraná, o MST acrescenta que Agroecologia é: [...] ciência orientadora para a construção ecológica da agricultura, passando a impulsionar este avanço revolucionário na base da produção e no modo de vida camponês das famílias assentadas e acampadas [...] (MST, 2011).

Caldart (2019) apresenta uma concepção de “Agroecologia [que] se define no entrelaçamento de três grandes elementos ou dimensões: prática, ciência e luta”. Segundo a autora, a prática é fruto das diversas e longínquas experiências dos povos dos campos e das florestas, do conhecimento experimentado por gerações. A ciência vem calcada na reflexão segundo métodos e princípios científicos, em um processo dialógico entre os saberes dos povos e os acadêmicos, buscando dar categorias fundamentais, procedimentos, entre outros aspectos que compõem uma ciência. E por fim, a Agroecologia é uma práxis camponesa de enfrentamento, desde a luta por acesso à terra, às condições dignas de vida no campo e enfrentamento ao agronegócio (CALDART, 2019).

A defesa da Agroecologia potencializou um debate em torno das tecnologias utilizadas. Afinal, se o capital tem suas perspectivas e propostas tecnológicas, quais são as propostas pela Agroecologia? Quais tecnologias estão se desenvolvendo, afinal “para a produção material das condições de vida é que se organizam e se empregam as tecnologias, que servem para resolver os problemas da humanidade” (CHRISTOFFOLI, 2017, p. 130)?

As tecnologias compõem as forças produtivas e são determinantes para toda a sociedade, modelo de produção e produção das condições materiais de existência. No modelo capitalista, o

avanço tecnológico não está mais ligado à melhoria da vida, e, sim, à produção de mais riquezas para a classe dominante, principalmente aumentando a mais-valia relativa, o que aprofunda as desigualdades sociais.

Na atualidade, existe a hegemonia das Tecnologias Convencionais (TC) que possuem como características, importantes ao debate deste trabalho, a intensificação de insumos sintéticos, ecologicamente insustentáveis, submetidos aos padrões internacionais e hierarquizados (fortalecem a relação vertical de organização do trabalho), alienante e segmentada (Dagnino *apud* Loppes, 2021).

Mas a classe trabalhadora sempre produziu tecnologias, afinal o desenvolvimento delas é fruto do trabalho (CARVALHO, 2014). Desse modo, as tecnologias utilizadas pelos povos do campo devem seguir uma outra lógica, uma outra perspectiva, como afirma Carvalho (2014):

[...] as tecnologias utilizadas pelos camponeses deveriam ser apropriadas ao seu modo produzir, o que implicaria que a geração de tecnologias deveria ser orgânica aos seus interesses de classe e de sua reprodução social como camponeses, e não ficar sub as concepções supostamente distintas oferecidas para a pequena burguesia agrária (CARVALHO, 2014, p. 37).

A necessidade de tecnologias, que não estejam submetidas às lógicas e aos interesses do capital, provocou o fortalecimento de outras tecnologias, sendo agrupadas às chamadas Tecnologias Sociais (TS). Em seu livro, *Tecnologia Social, Agroecologia e Educação do Campo na promoção do saneamento rural*, Freitas e Sagato *apud* Loppes (2021) definem TS como:

um conjunto de metodologias construtivas, infraestruturas e técnicas adotadas para a produção de um novo conhecimento baseado no diálogo com o saber popular – enraizado na práxis [...] utilizando ferramentas que estimulem e provocam a participação crítica e que parte do pressuposto de que todos os trabalhadores, homens e mulheres, envolvidos, são capazes de [...] desenvolver outras estruturas sociais que tenha sua base tecnológica direcionada pelo interesses objetivos e subjetivos do povo. (FREITAS E SAGATO, *APUD* LOPPES, 2021, p. 71 - 72).

As TS possuem a potencialidade de fortalecer a Agroecologia na luta por um modelo de desenvolvimento rural sustentável, da superação de condições de trabalho degradante e apresentar alternativas economicamente viáveis aos povos do campo. Por possuir intencionalidade de replicação e de adaptação, as TS apresentam o potencial humanizador, com inovações na produção de conhecimento e no diálogo de soluções para o mesmo problema, permitindo resgatar soluções de antepassados, inclusive.

A contraposição das TS às TC é, necessariamente, o contraponto das ideias contra-

hegemônicas à hegemonia, dos oprimidos aos opressores, pois “toda tecnologia é uma afirmação de uma ideologia” (CHRISTOFFOLI, 2017, p. 143).

A relação entre a Agroecologia e as Tecnologias Sociais é fecunda, pois ambas são provocadoras de mudanças nos campos das ideias, das relações sociais e de produção de conhecimentos, técnicas e metodologias capazes de colaborar para mudanças sociotécnicas necessárias, colaborando favoravelmente à classe trabalhadora (Christoffoli, 2017).

CAPÍTULO III - UM PANORAMA DA MATERIALIZAÇÃO

Os resultados do primeiro exercício, o de busca e qualificação das sistematizações anteriores, estão aqui separados em seis tópicos, de acordo com sua categoria, com a revisão dos trabalhos e publicações anteriores.

Com estrutura de seis categorias, o início se dá com a contextualização da ETALC, seguida de: Coletivo de Educadores; auto-organização dos estudantes; Práticas Agroecológicas e Tecnologias Sociais; projetos temáticos; visitas técnicas e intercâmbios; Luana Carvalho: atuação para além dos muros.

3.1 Coletivo de Educadores

O conjunto de ações sistematizadas tem como sustento a sólida organicidade do Coletivo de Educadores e Educadoras presentes na ETALC. São sujeitos e sujeitas edificadores/as da Escola Luana Carvalho, co-constructores dos processos pedagógicos e da formação humana dos/as educandos/as e incluem merendeiras/os, professores/as, secretária e profissional de serviços gerais. Segundo a orientação do MST, o Coletivo de Educadores (Figura 13) tem como objetivo o contínuo amadurecimento dos processos pedagógicos, seja nas atividades educativas (formais e informais) seja no processo de formação permanente dos educadores. Isso pode ocorrer em espaços de cursos, das ocupações, jornadas de lutas e outros com a perspectiva do movimento enquanto sujeito pedagógico (MST, 1996).



Figura 13: Coletivo de Educadores - incompleto. (Fonte: Acervo ETALC, 2021)

Refletindo sobre a formação dos (as) educadores (as) que cotidianamente trabalham na construção da escola, percebe-se que ela se dá vinculada intrinsecamente à luta do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra e à práxis educativa no chão da escola e das comunidades. Essa formação, através dos seus espaços internalizados, proporciona um processo formativo sólido na perspectiva da Pedagogia Socialista, da Educação do Campo e do Movimento, não apenas nos espaços de estudo e de formação continuada, mas, principalmente, no sentido da ação-reflexão, ou seja, práxis.

Os espaços auto-organizados para formação interna sempre foram estratégicos para o avanço da consciência e da atuação da classe trabalhadora, seja articulando parceiros ou nos grupos de estudos. Ao longo dos anos sistematizados, foram organizadas de forma tabulada com outras atividades (Tabela 1).

TABELA 1 - Atividades formativas tendo como público-alvo os educadores/as da ETALC.

Ano	Atividade	Objetivo
2018 - 2022	Assembleia e Reuniões com coord. dos Assentamentos	Avaliar o ano Letivo; Encaminhamentos e decisões sobre a Escola
2018	Atos de rua	Participar em atos de rua por pautas da classe trabalhadora
2018 - 2022	Participação nas Marchas do MST	Promover o fortalecimento com as bases, a participação nos espaços de lutas e conquistas; dialogar com sociedade
2018 - 2022	Participação das reuniões e Assembleias dos Assentamentos. e atividades do MST	Promover o fortalecimento do engajamento dos educadores; qualificação dos educadores militantes; contado com a base social a qual a escola atende.
2018 a 2022	Formação continuada ofertada pelo MST em 3 Etapas anuais: Brigada, Regional e Estadual	Formação; Fortalecimento da Luta por Educ. Do Campo; e Alinhamento com os debates e encaminhamentos do MST
2018 - 2022	Formação: PPP em construção	Formação continuada de elaboração e atualização

		permanente do PPP ¹¹
2019	Especialização em Educação e Agroecologia - Fiocruz/ EPAAEB	Formação; Produção de Sínteses das Experiências Pedagógicas; Escrita (em construção) do PPP
2019	IV Seminário de Educação do Campo e Agroecologia: Por uma Escola Pública e Popular	Promover um espaço de debate em torno de educação e agroecologia na perspectiva do MST.
2020	VIII Curso Nacional de Pedagogia do MST	Realizar a formação dos Educadores/as e troca de experiências com outras escolas.
2020	Formação: PPP em construção	Concepções sobre avaliação
2021	Formação: PPP em construção	Princípios Filosóficos e Pedagógicos do MST
2021	Formação: PPP em construção	Estudar sobre Agroecologia
2021	Formação: PPP em construção	Estudar a Lei 10. e Perspectiva Decolonial
2022	V Seminário de Educação do Campo e Agroecologia: Rebrotar é preciso	Promover um espaço de debate e fortalecimento da educação do campo no contexto pós pandêmico

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Brito, 2019.

A ausência de política para pequenas escolas do campo de Ensino Médio e a não adequação dos critérios de escolas de porte pequeno à realidade do campo trouxe à Bahia à situação de criação massiva dos chamados anexos, que resultam em uma má execução da política pública e se manifesta na negligência em contratação da equipe, no não fornecimento adequado de alimentação, material didático, manutenção e investimento na estrutura, máquinas, equipamentos e insumos, na dificuldade de acesso aos recursos e às informações.

Diante dessa negligência expressa nessa política, desde o início, foi necessária a atuação organizada de educadores(as) e agricultores(as) na luta pela conquista da política pública e, na mesma medida, na auto-organização para superação dos problemas e construção de alternativas. Mais que um ideário ou orientação no tocante a princípios políticos, a necessidade de organizar-se era eminente e latente ao Setor de Educação do Movimento: ou se fortalecia uma estrutura organizativa na escola ou, depois de um desgaste de mau funcionamento, não existiria mais a escola. Devido a esse acúmulo e objetivando outras estratégias de financiamento, o Coletivo de Educadores, instâncias do MST e assentados/as fundam, em 2018, a Associação Escola Técnica

¹¹ O Projeto Político Pedagógico consiste no documento base orientador da “vida escolar”. A ETALC, ainda não tem seu próprio PPP, utilizando enquanto respaldo legal, o PPP das escolas sede.

em Agroecologia Luana Carvalho, um sujeito jurídico como instrumento na luta de classes (AETALC).

Dessa forma, a organicidade da escola se alinha aos princípios organizativos do MST e funciona através dos coletivos que possuem coordenação própria, com rotatividade nas tarefas, e que, ligados à coordenação geral da escola, ajudam a dirigir o projeto, fazendo-se cumprir os princípios da direção coletiva e da divisão de tarefas. A organicidade é construída a partir da necessidade e, ao longo dos anos, vem se transformando ao responder às demandas da realidade.

No ano de 2018 e até o segundo semestre de 2019, existia uma organicidade simples: o coletivo de educadores, com assembleias gerais, como espaços de decisões e encaminhamento. Esse coletivo era acompanhado pelo Setor Regional de Educação do MST. Porém, já existia o precursor do primeiro núcleo nascer: o produtivo com o objetivo de propagar a Agroecologia no território e, de forma imediata, dar suporte ao curso técnico que tinha sido implementado com um currículo meramente teórico. Desta forma, iniciam as práticas agroecológicas, visitas técnicas e os intercâmbios, momentos pedagógicos em que ações concretas são realizadas e conteúdo de diversas áreas do conhecimento são aglutinadas antes, durante e depois da realização delas.

Importante evidenciar que as condições de trabalho não eram mínimas, afinal as cargas horárias vinculadas à escolarização eram 100% garantidas¹² (ETALC, 2021). Assim, na estratégia de doação militante, principalmente de tempo, energia e vontade de realizar as ações são cruciais, amadurecendo o chamado turno militante. Ele é assim chamado e pactuado em reunião geral como sendo o turno mínimo que todo educador dedica à escola sem remuneração, em muitos casos alguns sujeitos doavam mais que um turno semanalmente.

No final de 2019, com os acúmulos dos anos e do pré-núcleo produtivo, surge o primeiro núcleo chamado de Núcleo de Agroecologia, formado com subgrupo de coletivos específicos, tendo coordenação de núcleo e tarefas específicas: cuidados do entorno e Tecnologias Sociais, visitas técnicas e ações nas comunidades. Este último desejo não foi alcançado nesse período.

¹² Denúncia postada em <https://fb.watch/jnxDu-VoMz/>

Em 2020, concebido o Núcleo Pedagógico e o Núcleo de Gestão, ambos criados em tempos da pandemia, em uma urgência de construir respostas coletivas ao ensino remoto e acessar editais e cuidados do sujeito jurídico da Associação Escola para manter o projeto vivo, respetivamente. Ambos os núcleos com tarefas específicas e coordenador/a de núcleo.

Em 2021, mesmo em ano pandêmico, aconteceram avanços no coletivo de educadores, sendo os principais o amadurecimento dos núcleos existentes, e o surgimento do então chamado coletivo de coordenação, uma instância interna da escola com natureza semelhante à Coordenação Político Pedológica.

Paralelamente ao processo de maturação dos núcleos e do Coletivo de Coordenação, houve a chegada de novos educadores/as, aumentando o número de educadores já no ano de 2018 e potencializado no ano de 2021. Esse aumento foi acompanhado pela reorganização dos educadores aproximando da sua área de formação (melhorando a qualidade da escolarização) e permitindo que o tempo militante fosse focado nas ações mais específicas do seu núcleo.

No ano de 2022, o desenvolvimento das Tecnologias Sociais no entorno escolar, replicação dos quintais produtivos, em um assentamento, e implementação do laboratório escolar, trazem a necessidade da criação de mais dois núcleos, frações do Núcleo de Agroecologia: Assistência técnica e comercialização (ATER) e Laboratório de fitoterápicos.

Esses núcleos, somados ao Coletivo de Coordenação, estruturam a dinâmica organizativa:

O coletivo não é e nem pode ser tratado como uma massa uniforme. No coletivo estão as pessoas, cada uma com suas potencialidades e dificuldades próprias. O coletivo educa as pessoas. (...) O verdadeiro COLETIVO é aquele que consegue trabalhar as diferenças pessoais na perspectiva dos objetivos do conjunto que estimula e desafia o conhecimento e auto-superação de cada pessoa para que ajude ainda mais o serviço do coletivo (MST, 1992, p. 11).



Figura 14: Organicidade do coletivo da ETALC. (Acervo ETALC, 2022).

Todos os (as) educadores (as) da ETALC, que atuam na escolarização ou fora dela, compõem algum desses núcleos (Figura 14) e, não raramente, cumprem tarefas em alguns deles. É na prática cotidiana de construção e de funcionamento dessa auto-organização, que respondem a demandas concretas e parte de um projeto político pedagógico específico, que se dá o processo de ação-reflexão-ação. Essa práxis se torna profundamente formativa para os educadores (as) que, na sua grande maioria, vieram de experiências escolares convencionais.



Figura 15: Educador em ação Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER)¹³ (Fonte: Autor, 2022)

Ao analisar as tarefas dos núcleos, é possível perceber que há muito mais do que apenas escolarização, mas um processo que garanta que a escola cumpra a sua função social nas comunidades e que se aproxime cada vez mais de uma formação politécnica e omnilateral.

Nesse sentido, a auto-organização, a práxis e os caminhos para politecnicia são constituintes na formação dos educadores(as) e educandos(as), em uma atuação no sentido de resolução de problemas concretos. Com o exercício da construção de conhecimento, da apropriação do conhecimento escolar, da forma como todas as pessoas planejam, executam e avaliam, sem diferenciação entre o trabalho intelectual e manual, demonstrando que cabe aos que trabalham planejar.

Esses avanços organizativos e formativos não se dão em condições ótimas, na verdade o “chão da escola” apresenta diversas trincheiras de lutas, sendo as mais latentes a insegurança e a vulnerabilidade financeira dos educadores e a contínua sombra do fechamento das atividades de escolarização.

Os esforços militantes, na forma de doação de tempo e, em diversos casos, de recursos financeiros (como uma passagem ou custo de atividade financiada pelo próprio educador/a), somados à insegurança financeira no médio prazo, alertam sobre os cuidados para enfrentamento

¹³ Apesar da utilização corriqueira desta concepção de ATER, o coletivo vem projetando a transição, inclusive de nome em uma perspectiva de Assessoria Agroecológica, dialogando com Agroecologia, Educação Popular, Desenvolvimento Rural Sustentável e Bem - viver.

à precarização das condições de trabalho, sequer de manutenção das necessidades básicas à vida.

A auto-organização dos educadores ganha, nesse sentido, uma importância crucial em construir soluções a esse problema, para captação de fundos à organização.

Essa relação cotidiana entre o fazer escolar, o fazer comunitário e o fazer do movimento, de forma coletiva e auto-organizada, tem sido fundamental enquanto experiência formadora cotidiana e ininterrupta de todos/as. Formam-se sujeitos proativos, dialógicos, com consciência sobre seu papel específico, e a totalidade em que estão inseridos e comprometidos com o projeto de sociedade da classe trabalhadora.

3.2 Auto-organização estudantil

A participação em manifestações, formações e atividades com característica de luta, de cunho politizado é recorrente entre os educandos da ETALC. Essas participações colaboram no processo formativo, estimulando a auto-organização por ser um exemplo, uma referência de organicidade.

A participação na Marcha Estadual de Camaçari a Salvador, do MST, e no ato de rua contra a reforma da previdência, marcaram 2019. A luta social é intrínseca à Pedagogia do Movimento, sendo uma das principais matrizes formadoras, e à Educação do Campo.

O primeiro princípio pedagógico do MST remete à educação para transformação social, sendo definido como (MST, 1996):

um processo pedagógico que assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas (Caderno de Educação N° 08, 1995, p. 6).

A formulação e a contribuição de Pistrak (2011) dizem que:

[...] Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual é o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício” (PISTRAK, 2011, p. 25).

Estão vinculadas a este primeiro princípio características: A) classista - ou seja, uma educação que possui um lado na luta de classes e assume abertamente que quer cooperar para formação “de consciência de classe e consciência revolucionária” (MST, 1996), dos educandos e educadores, selecionando e propondo conteúdos para tal; B) de massa - ou seja, a educação como um direito fundamental de todos; C) vinculada a movimento - ou seja, uma educação que coopera para construção do próprio MST, vinculando-a com suas lutas, suas pautas e organicidade; D) aberta ao mundo - ou seja, ela deve cumprir a tarefa de melhorar nossa compreensão sobre nossas condições específicas, nossa realidade, mas não se deve fechar ao mundo, às diversas culturas, conhecimentos; E) educação para ação - ou seja, “queremos preparar sujeitos capazes de intervenção e transformação da realidade” (MST, 1996); e F) educação aberta ao mundo - ou seja, disposta a construir novas sociabilidades com os diversos sujeitos de luta, na construção da nova sociedade (MST, 1996).

Com o acompanhamento das atividades, resgate de relatórios e registros, foi possível construir uma síntese (TABELA 2).

TABELA 2 - Auto-organização dos estudantes.

Ano	Experiência Organizativa	Ação
2018 a 2019	Representação Estudantil	Organização e representação de uma jovem menina e um menino para participação da Coordenação Geral do Curso
2018	Projetores da Agroecologia	Intervenções de qualificação no entorno da escola e participação em feiras populares
2019	Núcleo Produtivo	Beneficiamento da produção, comercialização e participação em feiras populares
2020	Projetores da Agroecologia	Cineclubismo Rural - Premiação Lei
2020	Por comunidade	Seleção de produtos da comunidade para beneficiamento - concurso CESOL.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Brito, 2019.

Em 2018, um grupo de estudantes do 3º ano, autodenominado “Projetores da Agroecologia”, procurou a coordenação da escola propondo produzir no entorno da escola. Nasce, assim, a primeira auto-organização estudantil da escola e as práticas agroecológicas. Também escolheram, em assembleia, duas pessoas (masculino e feminino) como representantes estudantis.

Durante os anos de 2018 e 2019, destacam-se importantes participações nas feiras, debatendo quais nomes deveriam ir indicando à coordenação da Escola. Mas, em 2020, em plena pandemia da Covid-19, em parceria com a Secretaria de Agricultura de Ituberá e o Centro Público de Economia Solidária (CESOL), foram comercializadas centenas de quilos de produção, como aipim, palmito, farinha entre outros. Essa iniciativa foi possível, inicialmente, pelos Núcleos de Base, por comunidade, mas que, infelizmente, ao longo do tempo, se desfez. Um educador da ETALC passou a ser a figura central nas articulações, organização e distribuição dos produtos comercializados. Nesse mesmo período, a escola potencializou o beneficiamento, organizando um concurso de produtos beneficiados, tendo como premiação o assessoramento do CESOL na elaboração de rótulos e tabela nutricional de chocolate. Um dos produtos selecionados é fruto da parceria de uma ex-estudante e seu vizinho de comunidade (Figura 16).



Figura 16: Rótulo Nego Nagô (Fonte: ETALC, 2021)

A provocação à auto-organização dos educandos vem, em sua maioria, dos educadores diante de um evento, uma demanda específica, enfim. Não que isso necessariamente seja ruim, ao contrário, demonstra a potencialidade da ação do educador nos processos de organização e de transformação. Entretanto, demonstra a dificuldade do processo formativo, destacando que o educando está sob processos formativos diversos no mesmo momento histórico, provocando, por exemplo, que a escola colabore para autonomia e para a indignação diante das injustiças, e que, nos espaços religiosos, sejam coagidas e punidas todas as características críticas entre outros.

Atualmente, os estudantes se organizam nos Núcleos de Base, sendo cada sala uma base com composição de um homem e uma mulher como representantes estudantis, que participam das reuniões da Coordenação da Escola e do Conselho Escolar.

3.3 Práticas Agroecológicas e Tecnologias Sociais

As Práticas Agroecológicas (Figura 17) ocorrem semanalmente, em Tecnologias Sociais replicadas na escola, no turno oposto. Visam complementar a formação pedagógica, profissional e agroecológica de suas/seus educandas/os.



Figura 17: Prática Agroecológica no entorno Escolar, aplicação de biofertilizante (Fonte: Acervo ETALC, 2022)

A partir da realidade concreta da escola/comunidade e do trabalho como princípio educativo, associa-se a teoria e a prática – práxis – na experimentação de tecnologias sociais e manejos agroecológicos, ambientalmente adequadas, de fácil acessibilidade à população e potencialmente replicáveis para as comunidades do território. Como diz PISTRÁK (2011):

O trabalho social e principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com a ajuda da escola e através dela. Na medida em que entender as necessidades do agricultor a escola se tornará indispensável para ele, podendo desempenhar um grande papel em toda a sua vida; e assim teremos desaparecer a desconfiança que se manifesta aqui e ali em relação a ela. (PISTRÁK, 2011, p. 57)

Na área da escola, em aliança entre a comunidade escolar e parcerias com sindicatos, organizações populares, movimentos sociais, rede de amigas e universidades, realiza-se o desenvolvimento das tecnologias sociais que são construídas e adaptadas à nossa realidade. Objetiva-se o estudo, a experimentação e a replicação dessas tecnologias em outras localidades, para que representem soluções de problemas essenciais que afetam a população do campo.

Para inclusão social e melhoria das condições de vida do povo do campo, as práticas agroecológicas contribuem para a formação técnica-pedagógica, política e profissional das/dos estudantes. Soma-se também aos objetivos das práticas agroecológicas, a interdisciplinarização dos conteúdos e a ecologização da vida escolar. Essas práticas estão distribuídas nas diversas frentes tecnológicas de trabalho como demonstra a tabela seguinte.

Sustentando-se no segundo princípio filosófico da Educação do MST, “Educação para o trabalho e cooperação”, é que se apresenta “a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios de seu momento histórico” (MST, 1996). Quanto ao trabalho, ele deve ser útil às demandas das realidades dos assentamentos, de modo a possibilitar a construção conjunta de soluções a diversos obstáculos; e estimular a prática da cooperação, como valor de novas sociabilidades (MST, 1996). “O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil” (PISTRAK, 2011).

Durante as práticas trabalhadas, há organização científica do trabalho, com definições objetivas do que será feito, por que será feito e materiais necessários. Cinco tempos educativos são identificados: momento formativo (momento teórico); cuidados da saúde, principalmente com práticas de alongamento e dicas de ergonomia; atividade laboral; avaliação e planejamento da próxima prática; e limpeza e armazenamento das ferramentas.

A partir das informações fornecidas pela direção da Escola (MST, 2022), junto às anotações de campo, foi construído o quadro abaixo (TABELA 3), contendo as atividades das práticas agroecológicas realizadas pelas turmas nos anos de 2018 e 2022, sendo que as séries, ao longo do ano, rotacionam as diferentes tecnologias. (adaptado, MST, 2022). Foi configurada como anexo (ANEXO 1) a sistematização sobre cada tecnologia social presente no texto de *Projeto de vida: Escolas Ojefferson Santos e Luana Carvalho*. Porém, é necessário complementar com: sistema de captação e armazenamento da água da chuva; Bosque Paulo Freire; e Laboratório de Fitoterápicos.

TABELA 3 - Práticas agroecológicas na ETALC, entre os anos 2018 e 2022.

Ano	Práticas Agroecológicas
2018	Herbário e Insetário, Unidade de Produção de Adubo; Quintal Produtivo
2018 a 2019	Unidade de Produção de Adubo; Quintal Produtivo, Cerca Viva;
2022	Cerca Viva; Viveiro; Quintal Produtivo; Unidade de produção de Adubo; Meliponário; BET; Sistematiza de Captação de Água da Chuva; Lab. Escolar

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Brito, 2019.

Em 2018, práticas agroecológicas estavam organizadas em três dias diferentes, sendo cada contraturno dedicado a uma turma do Ensino Médio Integrado e estavam sobre a condução de um educador e de um técnico, os quais, com uma ficha de acompanhamento, avaliavam o desenvolvimento dos/as educandos/as ao longo da atividade. Com período das 8h às 11h30, foi garantido café da manhã e almoço, no esforço da Associação Escola, pois não existe recurso destinado à aquisição de itens para almoço. Nesse ano, apesar do esforço, não houve avanços no Herbário e Insetário, fazendo com que, no ano, seguinte nem entrasse na lista de possíveis práticas. Já as atividades da unidade de produção de adubo foram experimentadas: a composteira de chão, a produção de biofertilizantes aeróbicos e a captura de micro-organismos eficientes (EM). No Quintal Produtivo foram manejados aipim, banana e medicinais.

Em 2019, continuaram três dias diferentes, porém com dois educadores acompanhando cada turma, podendo um educador acompanhar mais que uma turma. Não houve muitas alterações em relação ao ano de 2018.

Entre os anos de 2020 e 2021, marcados pela pandemia de Covid-19, o coletivo de educadores será o principal responsável pela manutenção do quintal produtivo e entorno. Nesse período, as aulas foram suspensas, demandando que o manejo, ampliação e qualificação fossem realizados somente pelos educadores. Nesse ano, observou-se a ampliação da área do Quintal Produtivo Escolar (Figura 18), no meio do ano de 2020; a intensificação da cerca viva; qualificação dos tanques da compostagem (Figura 19).



Figura 18: Ampliação do QPE (Fonte: Acervo ETALC, 2017)



Figura 19: Qualificação dos tanques da compostagem (UPA) (Fonte: Acervo ETALC, 2018)

Mesmo no período de 2021, destacam-se ações desenvolvidas dentro do estágio obrigatório, agora em dois lugares diferentes: entorno escolar e, a primeira tentativa de reprodução de uma TS, o quintal produtivo Lucas Dantas. Nesse período, um professor ficou responsável por desenvolver atividades técnicas no entorno escolar, contabilizando uma rotina com carga horária de 260h para convalidação do estágio. Atividades no quintal, na UPA, no sistema de captação de água da chuva e no viveiro foram as ações em destaque, que estimularam a práxis (Figura 20).



Figura 20: Manutenção das Calhas, parte do SAAC (Fonte: Acervo ETALC, 2022).

As atividades desenvolvidas no Quintal Experimental Lucas Dantas foram acompanhadas por dois educadores e consistiam na requalificação de uma área, objetivando a consolidação de experiência parecida da escola: UPA, viveiro, quintal produtivo, mas o único objetivo alcançado, não minimizando, foi o quintal produtivo. Ambos os espaços desenvolviam a práxis nos educandos, com reflexão sobre o feito, estudos, anotações e trabalho laboral. (Figura 21).



Figura 21: Plantio na área experimental, Assentamento Lucas Dantas
(Fonte: Acervo ETALC, 2021)

Em 2022, um desafio foi tentar superar o dilema da vinculação da disciplina às práticas agroecológicas. Cabe aqui uma pequena explanação sobre o dilema encontrado. A carga horária vinculada ao currículo do curso médio técnico, que permitia a obrigatoriedade da participação dos/as educandos/as, estava associada às disciplinas que dificilmente possuíam ementas associadas ou relacionadas às práticas desenvolvidas. Por consequência, desencadearam-se questões centrais: o esvaziamento da abordagem dos conteúdos das disciplinas em detrimento das práticas e, dialogicamente, as práticas encontravam-se desvinculadas de disciplinas, no referente à ementa; e a dificuldade de delineamento das práticas que deveriam ser realizadas por cada ano, fazendo com que, sem necessariamente uma intencionalidade pedagógica, séries diferentes fizessem as mesmas práticas, bem como séries abordassem algumas práticas e outras não (ETALC, 2021).

Retornando ao ano de 2022, buscou-se superar tais desafios, tendo o coletivo de educadores das disciplinas práticas junto ao núcleo pedagógico promovido dois momentos reflexivos. No primeiro, objetivou escolher quais práticas agroecológicas corresponderiam melhor a cada ano e,

para isso, o caminho foi: primeiro, listar todas as disciplinas técnicas por ano e todas as possibilidades de práticas no entorno escolar (e laboratório). Ao primeiro, por não possuir diversas disciplinas técnicas, ficaram orientadas atividades de baixo aprofundamento, percorrendo todas as possibilidades (Figura 22).



Figura 22: Prática agroecológica no viveiro, ETALC (Fonte: Autor, 2022)

Ao segundo ano, por possuir disciplinas relacionadas ao solo, manejo de solo e afins, foi orientado o aprofundamento nas práticas relacionadas ao Viveiro, ao Quintal Produtivo, Unidade de Produção de Adubo e implementação do Bosque Paulo Freire.

Ao terceiro ano, por possuir disciplinas relacionadas à Economia Solidária, comercialização, beneficiamento e afins, foram orientadas atividades no laboratório escolar e pequenos processos de beneficiamento (como açafraão) e, por haver disciplinas de produção animal, conhecer produções no assentamento e o beneficiamento (Figura 23).



Figura 23: Práticas agroecológicas, beneficiamento de açafrão (Fonte: Acervo ETALC, 2022)

Com o avanço do calendário escolar de 2022, ele foi avaliado, ao final do mesmo ano, observando o alcance parcial na proposta de organização dos ciclos formativos e objetivos por ano. No primeiro ano, isso foi alcançado, no segundo e terceiro ano, isso ocorreu parcialmente. As questões colocadas foram: a oscilação dos professores, fazendo com que pontualmente houvesse dias em que as turmas ficassem juntas; a dificuldade de planejamentos de ciclos em cada possibilidade, o que desgastava a condução com os educandos, com a demora prolongada em um local. E por fim, a alteração de três dias para um dia de contraturno potencializou a dispersão quando os colegas de salas diferentes se encontravam nos corredores e/ou outros espaços. Foi indicado que mudanças aconteceriam no ano de 2023.

Entretanto, alguns desafios são importantes de serem evidenciados. Podem ser citados cinco. A primeira, a precariedade, muitas vezes, ausência do poder público na promoção das condições mínimas (EPIs, Alimentação) para formação técnica de qualidade, dificulta a potencialização das ações desenvolvidas. O segundo evidencia que, mesmo com valorização de suas experiências, existem desafios resultantes de provocar o educando à reflexão sobre os trabalhos laborais comuns à sua realidade, fazendo com que, muitas vezes, alguns momentos de práxis agroecológica sejam reduzidos à prática. Terceiro e antagonicamente ao segundo, a rejeição à realização de trabalhos laborais que já executam, diária ou semanalmente, dificulta a proatividade dos educandos, impactando negativamente nos resultados qualitativamente e quantitativamente das práxis. Por último, a organização dos ciclos das práxis e suas ementas/propostas formativas, de

forma a colaborar, com instrumentos metodológicos que auxiliem os educadores na vinculação entre as disciplinas, suas ementas e as práticas agroecológicas.

Essas práticas, que em sua maioria ocorrem em tecnologias sociais, são, na verdade, práxis educativas agroecológicas e permeadas pelo trabalho, valorizando a organização do trabalho de forma cooperativada e científica, mas, ao mesmo tempo, ressignificando a relação do trabalhador (educando, educador e técnicos) com trabalho - que no capital é de desumanização. A politécnica na ETALC está subsidiada nas TS e Agroecologia.

3.4 Metodologias contextualizadoras: Projetos Temáticos, Mapa Falante, Inventário da Realidade e Linha do Tempo

Os projetos temáticos (TABELA 4) são atividades realizadas a partir de temas geradores (FREIRE 1987; PISTRÁK, 2011) que possuem, na realidade, suas raízes, suas potencialidades em mobilizar e instigar os educandos.

O terceiro princípio pedagógico do MST estabelece “A realidade enquanto base da produção de conhecimento” (MST, 1996, p. 24). Assim, para esse princípio, a produção de conhecimento de interesse do MST é aquela que tem raízes na sua realidade de atuação, estudada por necessidade objetiva e que, ao mesmo tempo, possibilita, em menor ou maior grau, relacionar realidades ao redor e ao próprio mundo. A implicação desse princípio é que a realidade e os símbolos presentes não devem ser utilizados somente de forma lúdica ou simbólica para associar alguma teoria já existente, mas devem gerar conhecimento (MST, 1996).

No entendimento de “Conteúdos formativos socialmente úteis” (MST, 1996, p 24), o MST diz que a relevância dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas deve ser avaliada, segundo o critério de que como este ou aquele conteúdo “contribui para concretização do demais princípios que tratamos” (MST, 1996). Ou seja, a ideia ou o sentimento de ciência pura é abandonada, sem desmerecer o conhecimento historicamente sistematizado e acumulado pela humanidade, mas excluir conteúdos e abordagens que, além de tornar extensos os currículos escolares, afastam o

estudante da formação desejada, a do sujeito ativo na transformação da sociedade. Isso porque torná-lo cheio de conteúdo dificulta a construção da ligação entre eles e a realidade.

Continuando, “o Vínculo orgânico entre educação e cultura” (MST, 1996, p 24), afirma que “nossas escolas, nossos cursos de formação, devem ser espaços privilegiados para a vivência e produção de cultura” (MST, 1996), compreendendo que as manifestações culturais de um povo são elementos identitários, além de aglutinar e cooperar, em sua maioria, para resistência do povo e para consciência de classe. A cultura deve sempre permear as atividades educativas, mas o movimento alerta:

O que não podemos perder de vista é o objetivo maior de tudo isso e que diz respeito não a um simples resgatar da chamada cultura popular, mas principalmente de produzir uma nova cultura: uma cultura de mudanças, que têm o passado como referência, o presente como uma vivência que ao mesmo tempo pode ser plena em si mesma, é também a antecipação do futuro, nosso objetivo utópico, nosso horizonte (MST, 1996, p. 20).

TABELA 4. Lista de atividades, tabelada por público-alvo, realizadas na ETALC, entre os anos de 2018 e 2022.

Ano	Atividade	Público-alvo	Resumo/ Objetivo
2018, 2019 e 2022	Novembro Negro	Fundamental II e Médio	Discutir questões raciais (desigualdade e discriminação racial, a identidade e história do povo negro).
2018, 2019 e 2022	Abril Vermelho	Fundamental II e Médio	Discutir a questão agrária no Brasil, a história da luta pela terra, as conquistas dos/as trabalhadores/as rurais assim como fortalecimento da consciência de classe e identidade Sem Terra.
2019	Linha do Tempo	EJA	Construção da linha do tempo do assentamento Josinei Hipólito
2018 e 2019	Inventário da Realidade	Fundamental II e Médio	Conhecer e sistematizar as realidades das comunidades, através de ida às casas e questionários por porções/eixos
2019	Mapa Falante	Médio	Construção coletiva de mapas das comunidades, territorializando diferentes aspectos da realidade.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Brito, 2019.

A lista de atividades começa com o Novembro Negro (Figura 24), justificado por dois grandes motivos interligados: a identidade Sem Terra no Baixo Sul tem a intersecções da questão racial; e avanços legais na obrigatoriedade do ensino da História Afro-brasileira nas escolas, a Lei nº 10.639 de 2003.



Figura 24: Culminância do Novembro Negro (Fonte: Acervo ETALC, 2018)

A primeira justificativa é central, pois, na luta de classes, na defesa da escola pública de qualidade e no/do campo, nas reflexões sobre as divisões do trabalho, a questão racial faz parte do tripé para análise da realidade brasileira: raça, classe e gênero.

A estratégia de abordagem dessa questão em sala de aula ainda é desafiadora e, na Escola Luana Carvalho, seguiram-se basicamente três: abordar questões referentes a elementos culturais do povo negro; grandes figuras, como cientistas, ativistas; e discriminação, preconceitos e racismos. Assim, nos anos citados, sempre nos meses de novembro, as turmas foram organizadas em grupos menores, entre dois e três grupos de estudantes, mas sempre com um mesmo tema da turma e acompanhadas por uma dupla de educadores. Era compromisso desses educadores, além de trabalhar o tema da sala, colaborar para organização de apresentações, principalmente utilizando outras linguagens, como teatro, música, sendo a culminância das atividades desenvolvidas feita por meio de um seminário envolvendo todas as turmas simultâneas.

No ano de 2018, foram trabalhados elementos da identidade cultural, importância da autoafirmação e luta contra o preconceito e grandes figuras históricas, como Zumbi, Dandara e

outros. As atividades tiveram grande participação dos estudantes, mas algumas questões ficaram evidenciadas dias depois da culminância, como registram Carmo, Souza e Lisboa (2020):

Porém, há uma forte reação às atividades do Novembro Negro por conta de questões religiosas, que se expressam na negação e na contraposição aos elementos da cultura negra por associá-las às práticas religiosas de matriz africana. Desconhecimento e intolerância religiosa se fundem em uma narrativa racista e preconceituosa.[...] Essa situação se expressou na punição por parte da Igreja Assembleia de Deus a alguns jovens por terem apresentado danças, músicas e vestimentas “africanas”, tendo de sentar no “banco da disciplina”¹⁴ da Igreja (CARMO; SOUZA; E LISBOA, 2020, Pág. 58-59).

Essa reação do fundamentalismo religioso não parou aí, porém se articulou uma reunião com o secretário de educação do município de Ituberá para tratar da questão. Em reunião os pais e mães, foram convencidos, ou desarmados dos argumentos contra as atividades, pelo secretário que, além de defender a importância do tema, apresentou a justificativa legal.

Mas o desgaste permaneceu e fez com que, no ano de 2019, a estratégia da abordagem do tema mudasse, diminuindo a ênfase de elementos culturais. Em contrapartida, aprofundou-se no estudo de outras grandes figuras históricas, como cientistas e pesquisadores negros e suas biografias; processos de violências (físico, estéticos) na adequação da estética normativa e estudo de dados sobre a população negra, partindo da escola até o país.

Em 2020, com as experiências acumuladas e em parceria com outra ação desenvolvida pela escola, o projeto Luanas Negras aprofundou questões sobre marcos legais que impactam diretamente a população negra, com criação de uma linha do tempo das leis; reflexão sobre expressões racistas, com criação do dicionário; paródias de canções, recitais e místicas sobre a luta contra o racismo, autoafirmação negra e a violências vividas ao longo do tempo. Os diferentes tipos de racismos foram trabalhados, com textos e debates, aprofundando a abordagem teórica.

Nesse ano, aconteceram dois momentos de seminário, se assim se pode chamar: um na escola (Figura 25), com educadores e educandos, e outro no assentamento Lucas Dantas, a 15km da escola. A segunda atividade contou com a presença de um pesquisador da região, Egnaldo R. da Silva, e da dirigente de brigada e historiadora, Elenilda C. Nascimento. Fora um momento de abordagem das histórias de lutas por terra e território na região, as estratégias dos povos negros e a importância da superação dos racismos dentro dos assentamentos do MST (Figura 26).

¹⁴ Banco localizado na última fileira da Igreja em que aqueles que descumprirem alguma norma devem se sentar durante os cultos, expondo diariamente a punição e a falta cometida.



Figura 25: Culminância Novembro Negro (Fonte: Acervo ETALC, 2022).



Figura 26: Atividade do Novembro Negro, Assentamento Lucas Dantas (Fonte: Autor, 2022)

A segunda atividade foi o Abril Vermelho, desenvolvido nos meses de abril, que traz à tona principalmente a luta pela terra pelos movimentos sociais, a concentração das terras, o massacre do El Dourado dos Carajás. Como sintetizam Carmo, Souza e Lisboa (2020):

Esta ação pedagógica tem como finalidade a contextualização à classe social da qual estudantes e trabalhadores da escola pertencem, especificamente ao Movimento Social que a Escola faz parte, de forma que possibilite o entendimento das relações da luta de classes e seus resultados, sejam as conquistas ou as derrotas (CARMO, SOUZA E LISBOA, 2020, Pág. 53).

Nos anos de 2008, 2019 e 2022 (Figura 27), a organização das turmas assemelhou-se ao Novembro Negro e teve como destaque os debates sobre: a história de nossas comunidades; a concentração de terra, conflitos e violências no campo; agroecologia e agronegócio; e produção de alimentos saudáveis e plantio de árvores.



Figura 27: Culminância do Abril Vermelho, recital de poema (Fonte: Acervo ETALC,2019)

Segundo alguns educadores no “Novembro Negro, experimentaram-se algumas formas novas de colocar em diálogo os saberes científicos, populares e também a arte. Com a produção da Cartilha Luanas Negras” (Segundo Souza, Barbosa e Jeagermann. 2022, p. 303), qualificada no ano de 2022, e já possuindo algumas versões impressas, resultou-se o Projeto Luana Negras.

A terceira atividade, A Linha do Tempo do Assentamento Josinei Hipólito, foi realizada em parceria com a Escola Ojefferson Santos, sendo desenvolvida por dois anos seguidos, nos primeiros meses do calendário escolar. O público é composto pela turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental I, no turno noturno (Figura 28). A atividade acontece da seguinte maneira:

A partir de uma linha desenhada no quadro e de perguntas geradoras, os/as educandos/as foram resgatando os principais acontecimentos do assentamento e a memória da comunidade, enquanto os/as educadores/as registravam cronologicamente na linha. Foram registrados acontecimentos a nível coletivo, a partir da vivência comunitária, e a nível familiar que se tornaram referências para os participantes (CARMO, SOUZA E LISBOA, 2020, Pág.57).

Essa atividade teve como produto a seguinte sistematização:

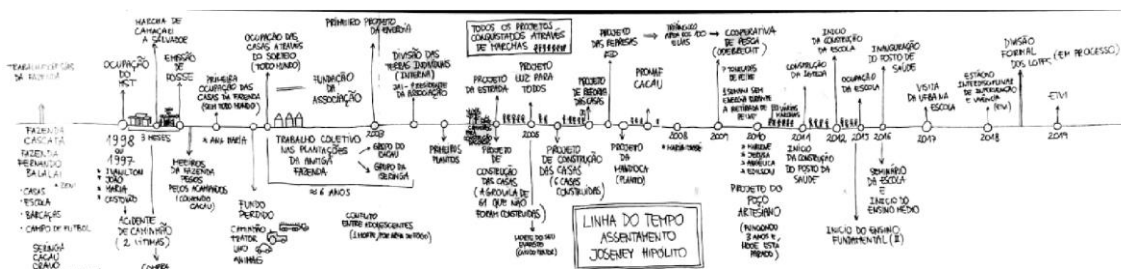


Figura 28: Linha do Tempo, Assentamento Joninei Hipólito (Fonte: Acervo ETALC, 2019)

A quinta atividade, Inventário da Realidade, aconteceu nos anos de 2018 e 2019, envolvendo as turmas do Ensino Fundamental II, da Escola Ojefferson Santos, e as turmas do Ensino Médio Integrado da ETALC. Em cada escola e nos seus respectivos turnos (matutino e vespertino), a organização dos estudantes foi modificada: desfez-se a estrutura seriada e montou-se uma estrutura baseada na comunidade.

Um a dois professores apresentavam, com as salas já reorganizadas, blocos da realidade e sua importância para entendimento das questões das comunidades, sendo eles:

- Bloco 1: Recursos Naturais: (re)conhecendo a biodiversidade;
- Bloco 2: Pessoas/ famílias que compõem a comunidade da escola – características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais;
- Bloco 3: Produção: sistemas produtivos e uso de tecnologias;
- Bloco 4: Formas de trabalho e sua organização;
- Bloco 5: Lutas sociais e formas de inserção e organização política das famílias;
- Bloco 6: Escola – estrutura física, formas de organização do trabalho;
- Bloco 7: O que fazem as crianças e jovens no tempo em que não estão na escola (CARMO, SOUZA E LISBOA, 2020, Pág.51).

Após os blocos apresentados em sala, os educadores estimulavam a formulação de perguntas para cada bloco, anotando-as no quadro. Há dialogicidade no ato de elaborar as perguntas, visto que as provocações realizadas pelos educadores têm como objetivo instigar os educandos a elaborarem realmente perguntas de seus interesses. Após as perguntas terem sido feitas, foram organizadas duplas de professores para acompanhar os educandos nas passagens em casas nas respectivas comunidades, destacando que o educando foi para comunidade onde mora, fazendo com que os educandos vivenciem a imersão de forma crítica.

O Inventário da Realidade é uma “imersão na realidade” de forma crítica e atenta, que desenvolve a “pesquisa em si; a expansão e aprofundamento do conhecimento sobre o real concreto

e o exercício de sistematização das narrativas e informações produzidas” (SOUZA, BARBOSA E JAEGERMANN, p. 288).

A quinta atividade, o Mapa Falante, aconteceu nos anos de 2018 e 2019, com as quatro turmas e teve como referência a cartografia social, com esforço de cartografar as comunidades com os olhares, histórias, símbolos e significados dos moradores da comunidade. Veja como metodologicamente aconteceu essa atividade, segundo os educadores:

No primeiro momento da atividade, reunimos todos os/as estudantes numa sala para discutir sobre o que é território e a importância de conhecê-lo. Depois foram formados grupos de acordo com a comunidade que os educandos/as moram. Cada grupo ficou responsável em fazer o mapa falante da sua comunidade, com o auxílio de um/a educador/a. Foram elaborados os mapas dos assentamentos Josenei Hipólito, Margarida Alves, Lucas Dantas; das comunidades Karim e km 25; e da Fazenda Lagoa. (CARMO, SOUZA E LISBOA, 2020, Pág.56)

Foram produzidos seis mapas (ANEXOS 1), mas é importante destacar um outro resultado dessa atividade. O ato de juntar as turmas é frequentemente narrado pelos educadores, mas rechaçado pelos estudantes, com momento inicial sempre acompanhado de desgaste na mediação. Superada a resistência inicial e apresentada a nova forma de organização, mesmo que temporária, atividade do Mapa Falante consegue incidir sobre o imaginário de hierarquia e/ou rivalidades criadas pela organização em turmas, que agora se veem como estudantes da mesma escola e moradores da mesma comunidade com objetivo de “cartografar” sobre seu lugar.

O conjunto de temas geradores vem colaborando para melhorar a compreensão do território com criticidade e ludicidade, promovendo o resgate das memórias e das leituras da organização do espaço. Provoca-se o aprofundamento nas reflexões, das questões em torno da luta pela terra e pela luta contra os racismos, no fortalecimento de uma identidade e valores de classe. A compreensão sobre a atualidade, desse momento e do passado, é então a principal dimensão do princípio educativo do trabalho.

3.5 Visitas Técnicas e Intercâmbios

As visitas técnicas e intercâmbios têm como objetivo potencializar a formação dos educandos e educadores, principalmente com vínculo à formação técnica profissional (MST, 2019).

O segundo Princípio Pedagógico do Movimento, “Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação” (MST, 1996), afirma que o processo de aprendizado requer metodologias diferentes para determinados assuntos e conteúdo. Nesse segundo princípio, o ensino é compreendido como processo de teorização antes de realização na prática, enquanto na capacitação a prática vem antes da abordagem teórica (ou simultâneas). Ambas as vias devem se relacionar, em uma construção de saber - fazendo (ensino - capacitação), cabendo à equipe de educadores definir quais partes do currículo serão abordadas de uma via ou na outra, buscando melhor apropriação (MST, 1996). Segundo o que consta no Caderno de Educação N°8:

[...] a implicação prática importante deste princípio: em nossas escolas ou nos cursos podemos/devemos estabelecer, não só a lista de conteúdos a serem dominados pelos/pelas estudantes, mas também as metas de habilidades de capacitação, ou seja, as habilidades ou competências desenvolvidas numa determinada disciplina (MST. Caderno da Educação do. N° 8, p. 13, 1996).

Os intercâmbios realizados bem como seus objetivos estão sintetizados na tabela (TABELA 5) abaixo (MST, 2022).

TABELA 5 - Visitas Técnicas e Intercâmbios realizados nos anos de 2018 a 2022 da ETALC.

Ano	Atividade	Objetivo
2018	Intercâmbio a UFBA	Propiciar aos educandos a experimentação no espaço universitário, ocorrendo atividades, visitas a laboratórios.
2018 e 2019	Feira Estadual do MST	Propiciar o acompanhamento nos processos de comercialização (logística, estabelecimento de preços e venda) em feiras populares
2018, 2019 e 2021	Visita Técnica ao Sítio Jatobá	Promover qualificação na formação técnica e fortalecer as experiências agroecológicas no território.
2018 - 2019	UFRB, Campus de Santo Antônio	Atividade sobre saúde e feira livre
2018 e 2022	Visita Técnica/estágio na Escola Egídio Brunetto (MST, Extremo sul)	proporcionar uma formação técnica e fortalecer a rede de experiências de educação e agroecologia no MST-Bahia
2019	Acolhimento da Turma de Téc. em Agroecologia (Chapada Diamantina)	Trocas de experiências, através de roda de conversas e demonstração das áreas experimentais.
2019 e 2022	Acolhimento do Núcleo em Agroecologia do Instituto Federal Baiano (IFBa), Campus de Valença.	Trocas de experiências, através de roda de conversas, demonstração das áreas experimentais e articulação com instituições e organizações que fortalecem a agroecologia.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Brito, 2019.

O primeiro intercâmbio, em 2018, foi na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (Figura 29), que permitiu conhecer alguns locais da capital, uma vivência sem precedente na vida de muitos educandos daquela escola. Participaram estudantes de todas as turmas da ETALC, acompanhados por educadores durante três dias. Foram desenvolvidas visitas em teatros e museus, atividades mediadas por educandos das diversas áreas, visitas a lugares históricos e turísticos de Salvador. Essa atividade não se repetiu em outros anos, apesar da expectativa dos educandos.



Figura 29: Intercâmbio na UFBA (Fonte: Acervo ETALC, 2018)

Nos anos de 2018 e 2019, geralmente no mês de junho e na Praça da Piedade, aconteceu a participação nas Feiras Estaduais do MST, Bahia, com números representativos de educandos e educadores. A escola inicia os preparativos articulando com o MST condições para participação dos educandos, com logística dos educandos e da produção, do alojamento e da alimentação. Em seguida, distribuem-se as vagas disponíveis entre as turmas e se cria a lista de interessados. Paralelamente, inicia-se a organização da produção, in natura ou beneficiada, às feiras, podendo ser dos próprios educandos e de suas famílias ou de outros moradores da comunidade, concentradas na escola, sendo conferidos, anotados e organizados os produtos, com acompanhamento de educadores (Figura 30).



Figura 30: Feira Estadual de Reforma Agrária (Fonte: Acervo ETALC, 2018)

As feiras foram utilizadas como catalisadoras dos processos formativos de quem participou, em que se podem citar três aspectos fundamentais: gestão e organização científica do trabalho/comercialização, estimulando a criticidade na seleção das produções, a catalogação e organização e, por fim, precificação e divisão de rendimentos; o diálogo com a sociedade, estimulando a oralidade, o carisma, objetividade e informações sobre o evento e produtos; e por fim, a participação e engajamento em atividades realizadas por movimentos sociais (JEARGEMANN E LISBOA. 2018)

As participações nas feiras são a materialização do sétimo Princípio Pedagógico do MST, “o vínculo orgânico entre processo educativos e econômicos” (MST, 1996). Nele, o MST afirma que a educação deve possibilitar o contato com a “produção, à distribuição e ao consumo de bens e serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana” (MST, 1996). É fundamental que a classe trabalhadora, que é sua base social e dos educandos, seja familiarizada com a (s) lógica (s), os procedimentos e os aspectos envolvidos na produção, distribuição e consumo, de forma que, em conjunto com outros indivíduos, sejam capazes de identificar e buscar as saídas possíveis aos principais paradigmas e desafios encontrados (MST, 1996).

As visitas acontecidas entre os anos de 2018 e 2021, no Sítio Jatobá¹⁵, localizados aproximadamente 25 km da escola, foram organizadas pelo Coletivo de Educadores. São organizadas visitas por série, rotacionando ao longo do ano, com duração de um dia e meio, com

¹⁵ Relato da experiência presente no link: <https://fb.watch/jnyyQwKIYc/>

atividades de formação técnica, lúdicas, com espaços de sociabilidade, em que se destaca a vivência da experiência, fazendo com que os educandos estudem, planejem e realizem práticas, principalmente, agroflorestais.

A organização pré-visitas é formada por comissões de alimentação, transporte e metodologia. Um fim de semana antes da atividade, em ambos os sítios, ao menos dois educadores visitam o local, para primeira limpeza, estimativa de materiais necessários (de insumos a alimentos) e organização da metodologia. Durante a visita, são formados Núcleos de Base envolvendo os educandos para atividades de sobrevivência.

A convite do Setor de Saúde do MST, em 2018 e 2019, na cidade de Santo Antônio de Jesus, interior da Bahia, a Escola Luana Carvalho participou da feira (Figura 31) promovida pelo Centro de Ciência e Saúde, UFRB. O objetivo da feira foi fortalecer a saúde popular, os conhecimentos tradicionais e potencializar o uso de fitoterápicos. O número de vagas foi distribuído por série e interesse, abrindo possibilidades com contato direto com campus da universidade sem ser de natureza agrícola. Por ser feira, acontece o processo de organizações similares à Feira Estadual do MST, porém com menor intensidade.



Figura 31: Feira de Saúde, em Santo Antônio de Jesus (Fonte: Acervo ETALC,2018)

No ano de 2018, teve início uma parceria para visitas e estágios na Escola Popular de Agroecologia e Agroflorestal Egídio Bruneto (EPAEAB)¹⁶, localizada no município de Prado,

¹⁶ Chamada, abreviadamente, por Escola Egídio Brunetto.

extremo sul da Bahia. Conhecida internacionalmente, a Escola Egídio Brunetto é umas das referências de escolas em Agroecologia e Agrofloresta do MST, no Estado da Bahia, com Unidades Produtivas (UP) diversas, entre outras experiências. Nesse ano, um grupo de educandos da ETALC passou aproximadamente 20 dias, separados por unidades produtivas durante o estágio todo e acompanhado pelos técnicos das UP, sem a presença de educador da ETALC.

No ano de 2022, a parceria continuou e mais uma turma da Escola Luana Carvalho fez uma imersão na Escola Egídio Brunetto, com duração de 15 dias. Foram educandos do terceiro ano do curso técnico, com objetivo de vivenciar a potente experiência da Egídio e, paralelamente, a realização do estágio obrigatório. Foram acompanhados por três educadores da ETALC ao longo do estágio, revezando a tarefa.

Diferente do estágio anterior, esse foi organizado para todos os educandos rotacionarem todas as unidades produtivas, elemento considerado positivo na avaliação, por ambos os lados. A rotina era marcada por tempos educativos de: café da manhã, ida a campo, almoço, descanso, ida a campo, construção do dia de campo. A garantia do tempo para sistematização no diário de campo e as noites da visita permitiram refletir sobre o acontecido, organizar as informações, debates sobre os assuntos, entre outros.

O primeiro intercâmbio de uma turma técnica à Escola Luana Carvalho foi no ano de 2019, com a turma Técnico em Agroecologia, do Centro Técnico de Educação Profissional (CETEP) da Chapada Diamantina. Aproximadamente 22 educandos, uma educadora e um motorista vivenciaram a experiência de dois dias e um turno, com diversas atividades, desde apresentação do entorno escolar, das práticas agroecológicas e tecnologias sociais até cine-debates e círculos de debates. Já havia acontecido outros tipos de visitas antes, mas esta fora diferenciada pelo envolvimento dos educandos na preparação (organização do espaço), na participação em momentos em que eles não eram o público-alvo e, principalmente, na exposição e explicação sobre as características da escola, das práticas e sobre Agroecologia.

O segundo intercâmbio de uma turma foi a visita de estudantes do Núcleo em Agroecologia do Instituto Federal Baiano (IFBa) campus de Valença. Com duração de dois turnos, a visita do Núcleo tinha como objetivo conhecer experiências de Agroecologia no território do Baixo Sul. Foram acompanhados por dois educadores e três estudantes na, já consolidada, visita ao entorno escolar.

O IF Baiano volta a visitar a ETALC no ano de 2022, para participar do V Seminário em Agroecologia e Educação do Campo: Rebrotar é preciso. Com aproximadamente 40 estudantes e seis educadores, os visitantes conheceram as Tecnologias Sociais e Práticas Agroecológicas desenvolvidas na escola, sendo separadas em dois grupos e acompanhadas por dois educadores cada. Além de conhecer o entorno escolar, visitaram a biblioteca, o laboratório de fitoterápicos e participaram de palestras. A visita durou dois turnos, com alimentação garantida pela Escola Luana Carvalho.

Por fim, mas não menos importante, a visita técnica, com número representativo de educandos, apenas três, acompanhados por uma educadora, participaram da VI Jornada de Agroecologia da Bahia, em 2019, na cidade de Itiúba, Bahia. As Jornadas de Agroecologia são construídas pela Teia dos Povos, uma entidade com natureza tripla: organização, mobilização e movimentação de diferentes sujeitos, predominantemente coletivos, do campo, das águas e das florestas, na perspectiva da construção do bem viver.

São características marcantes das Jornadas de Agroecologia, a diversidade de sujeitos, espaços de socialização de saberes, a luta por terra e território. Temas como autogestão, economia solidária, sementes crioulas, sempre tratados transversalmente com Agroecologia. A participação dos educandos foi problemática, já que se sentiam desconfortáveis pelas estruturas e condições do local, poucas oficinas práticas. Novamente, um dos poucos espaços julgados confortáveis a elas foi o espaço da feira de sementes crioula, cooperando com os barraqueiros na explicação e comercialização das pessoas que passavam.

3.6 A Escola Luana Carvalho para além dos muros

A ETALC, ao longo de seus anos de existência, já desenvolveu diversas atividades para além de sua atuação na escolarização (ANEXO 2). Para serem aprofundadas neste trabalho, foram selecionadas três atividades: Projeto Luanas Cuidadoras, Quintal Produtivo Coletivo e Projeto Luanas Negras.

3.6.1 Luanas Cuidadoras

Em tempos de pandemia, no ano de 2020, na ausência de políticas públicas às comunidades assistidas pela escola, na onda negacionista, o Coletivo de Educadores, por meio da Associação Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho, escreveu e aprovou o projeto chamado Luanas Cuidadoras.

O Projeto consistia em cinco ações principais: a seleção e a formação de agentes cuidadores; ações de conscientização nas comunidades de cuidados fitossanitários contra a Covid-19 (Figura 32); intensificação do acesso à informação; promoção da valorização dos conhecimentos populares de fitoterápicos; desenvolvimento de horta comunitária.



Figura 32: Ação das Luanas Cuidadoras (Fonte: Autor, 2020)

Na primeira ação, com edital formulado pela escola, foram selecionadas duas estudantes, um egresso e dois assentados do MST, espalhados entre três assentamentos¹⁷. Era garantida uma pequena ajuda de custo e auxílio internet, curso de capacitação online em diversos temas afins com saúde popular, pandemia; kit de EPI's; e acompanhamento nas comunidades onde moravam, resguardado todos os cuidados necessários.

Na segunda ação, foram desenvolvidas atividades de mapeamento indireto de possíveis casos, distribuição em transporte coletivo de máscaras e álcool em gel, entrega para as famílias de

¹⁷ Resultado disponível em: <https://www.facebook.com/etalmst/photos/a.1395869717098861/3372370739448739/>

kit de higienização e às pessoas indicadas pelas lideranças dos assentamentos kit de alimentos. Na terceira ação, foi potencializada a produção de cards e informativos para postagem em status em mídias sociais, bem como a produção de dois vídeos disponíveis em plataformas¹⁸.

Na quarta, foi organizado um espaço formativo para as Luanas Cuidadoras, na ETALC, com referências do saber popular das comunidades, um espaço de troca de saberes e demonstração de formas de preparos e uso de plantas. E na quinta, foram cobertas aproximadamente 90% das comunidades atendidas, com entregas em suas casas dos kits de higiene e, nos casos indicados, pela coordenação do assentamento, kit de alimentos.

As ações desenvolvidas tiveram grande impacto, ao denunciarem o descaso à saúde pública no campo, demonstrando solidariedade de classe entre os assentados, ajudando a combater o negacionismo crescente, entre outros.

Importante apontar que, das cinco Luanas Cuidadoras, duas estudantes convalidaram para estágio obrigatório; um egresso aproximou-se da escola, tornando-se membro da equipe técnica; uma assentada foi aprovada para Agente de saúde de sua comunidade; já o assentado aproximou-se da escola e atualmente é educador.

3.6.2 Quintal Produtivo Coletivo

Em parceria com uma apoiadora, pela Rede Amig@s da Luana, o Núcleo de Agroecologia escreveu e aprovou um projeto, em 2021, para replicação de um quintal produtivo e manutenção do quintal produtivo escolar. Aqui, será aprofundada a experiência da replicação.

Em articulação com a diretoria do assentamento Lucas Dantas (MST), deu-se início à execução do projeto, que tinha três grandes objetivos: reativar área destinada à juventude, abandonada há alguns anos; desenvolvimento de uma área experimental, produtiva e demonstrativa de manejos agroecológicos no assentamento (Figura 33); e processo de formação de três estudantes do próprio assentamento, vinculando a experiência ao estágio obrigatório do curso. As atividades foram acompanhadas por um educador e, pontualmente, por dois técnicos.

¹⁸ Vídeos disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=i4BeKCjgg3o&t=3s> ; <https://www.youtube.com/watch?v=ImZKe2tJn4M&t=23s>.



Figura 33: Plantio no Quintal Experimental Lucas Dantas (Fonte: Autor, 2021)

A destinação de uma área para a juventude foi deliberada no Encontro de Juventude da Brigada Costa do Dendê, em 2019, mas, somente com o projeto, a área ganhou forma e conteúdo. As primeiras atividades foram de rebaixamento e corte da capoeira ali formada, seguida de arar e gradear o trecho com tratador do assentamento. Em seguida, ocorreu a instalação de tela no perímetro, da mangueira e reservatório de água.

Foram desenvolvidas atividades de plantio de hortaliças, de aplicação de biofertilizante, plantio de mudas, multiplicação de sementes crioulas e produção de biomassa para destilação de óleo essencial.

As atividades foram fundamentais para minimizar os impactos da formação em tempos de pandemia, potencializando a formação da mulher, negra e jovem – o perfil das três estudantes.

3.6.3 Luanas Negras

O projeto Luanas Negras foi escrito pelo Coletivo de Educadores, aprovado na Secretaria de Promoção de Igualdade Racial (SEPROMI), no ano de 2021, e executado pelo Núcleo de Agroecologia no ano de 2022. Foram desenvolvidas ações de ATER, com potencialização de dez quintais produtivos familiares, atividades de formação sobre questões raciais, produção de material audiovisual e impresso.

Em reunião com a diretoria da Associação Lucas Dantas, foram apresentadas pela coordenação da escola informações gerais sobre o projeto, como perfil necessário (obrigatoriamente negra e mulher, sendo jovem preferencialmente). Foram indicados os dez nomes para beneficiárias diretas, sendo informado também em assembleia geral do assentamento. Dos dez nomes, quatro eram egressas ou estudantes da escola.

Como ação de ATER, foram realizadas quatro condutas principais: levantamento de informações e elaboração dos Planos de Transição Agroecológico (PTA's); formação com grupo majoritário, criação de galinha caipira (Figura 34); entrega de insumos e auxílio na construção das qualificações dos quintais; e acompanhamentos. Importante enfatizar que o desenvolvimento dos PTAs foi individualizado, atendendo às necessidades de cada família, porém buscando estratégias em comum, podendo agrupar os dois grupos: criação de galinha caipira e produção de hortaliças.



Figura 34: Visita técnica do Projeto Luanas Negras (Fonte: Autor, 2022)

O curso de formação sobre questão agrária e racial envolveu estudantes, assentados/as, educadores e outros sujeitos. Durou uma tarde e foi desenvolvido no assentamento. Por fim, foi produzido um vídeo com objetivo de apresentar o projeto, o desenvolvimento e resultados¹⁹.

¹⁹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XR3q-WQqFZA>

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente estudo, subsidiado metodologicamente pela sistematização e pesquisa-ação, apresenta um panorama da experiência da Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho e sua materialização na construção da Agroecologia, da Educação do Campo e da Pedagogia do Movimento fazendo interfaces com o trabalho como princípio educativo.

A revisão de literatura e a construção de uma síntese, tabular e descritiva, pelas intersecções das produções, postagens e acervo interno da escola, potencializada pelas informações provenientes dos diários de campo, inegavelmente, demonstram seu potencial para serem utilizadas, integral ou em partes, no processo de construção do Projeto Político - Pedagógico da escola.

As informações apresentadas nos Capítulos 1 e 3, enumeradas, evidenciam a prerrogativa do trabalho enquanto princípio educativo na ETALC, resgatando a centralidade desse princípio educativo assim como sua colaboração para formação omnilateral, politécnica e agroecológica. O processo de ideia-objetivação, com participação dos diferentes sujeitos construtores das ações desenvolvidas, colabora para a compreensão da totalidade e para a formação de sujeitos atuantes para a transformação da realidade. Esse processo é iniciado com questões e problemas concretos, abordados de forma pedagógica, metodológica e científica, o que eleva a consciência do fenômeno, com o objetivo de afastar-se do senso comum e aproximar-se da compreensão materialista histórica e dialética.

Em ambos os capítulos foi sistematizado e apresentado um processo contínuo de transformação da realidade, com organização, planejamento, execução, avaliação e manutenção, sendo potencializado com a organização científica do trabalho (tarefas, etapas, sujeitos e expertises necessárias) e o desenvolvimento do trabalho socialmente útil, além dos elementos anteriormente abordados. É importante destacar o esforço intrínseco da superação da divisão intelectual e manual do trabalho, não fazendo distinção, mas sim resguardando as responsabilidades diferentes de educadores e mestras dos saberes frente aos outros sujeitos presentes. Existem, entretanto, problemas concretos que são consequências da sociedade de classe, (intersecção de classe, raça e gênero) cujo processo de mudança possui natureza e dinâmicas diferentes das imediatas e apresenta uma aparente distância objetiva dos sujeitos da escola, como questões de superexploração dos trabalhadores, opressões, políticas monetárias, ambientais entre outras. Nesse sentido, as

metodologias contextualizadoras evidenciam um conjunto de estratégias para aprofundar a realidade atual e passada, suas superestruturas e infraestrutura, bem como consequências. Estimula-se, então, que os educandos tenham como ponto de partida a realidade local e, simultaneamente, vinculem-se aos processos nacionais, continentais e mundiais, fazendo aproximações à formação de consciência do sujeito histórico.

Simultânea e inseparavelmente a tais aproximações, a escola, como parte do MST, compreende que a luta é formadora e, neste estudo, são apresentadas as experiências de participação em atos, formações e eventos de protesto os quais colaboram para compreensão da atualidade, potencializando o entendimento da organização da sociedade (do trabalho, dos meios de produção, das riquezas) e das disputas presentes (organizações, Estado, frações de classes).

Este estudo também apresenta o processo de formação dos educadores, os quais são estimulados a participar do projeto da Escola e da militância do MST. É importante observar e destacar alguns aspectos ontológicos nessa formação. A primeira que, na contramão das reformas educacionais, aprofunda-se o papel de reprodutor de metodologias e de conteúdo; na ETALC os educadores são estimulados a assumirem o papel de educador na sua totalidade, enfrentando o processo de alienação sobre os sujeitos do sistema educacional. A segunda, compreende que a manutenção de suas necessidades imediatas da vida não seja antagônica à sua organização enquanto trabalhador e sua participação na luta nesta sociedade de classe, ou seja, não possua somente um vínculo de emprego. Isso é detalhado no tópico sobre O Coletivo de Educadores.

A construção, que se vale de referências históricas, é essencial para redução do cansaço e do desgaste na caminhada, por isso a crescente aproximação, a leitura e a prática de ações pedagógicas desenvolvidas durante os anos iniciais da Revolução Russa são fundamentais na escola. Conceitos, categorias e perspectivas sobre educação soviética vêm potencializando ações desenvolvidas, mas ainda se evidencia heterogeneidade e desproporcionalidades significativas.

O desenvolvimento de novas estratégias para se relacionar com a natureza e com os outros, abandonando a perspectiva utilitarista e mercadológica, é confrontado pela práxis desenvolvida, pelas respostas concretas demandadas pelos povos do campo. Com o trabalho socialmente útil, dialogando com a Agroecologia e as Tecnologias Sociais, é oportunizada a práxis, porém mais que isso: é oportunizada a criticidade sobre as relações de produção, sobre a organização do trabalho internacional e local, por meio da abordagem das divisões do trabalho (intelectual e manual, geracional, racial e de gênero) e de estratégias para superação.

A curta, menos de oito anos, experiência desenvolvida em Agroecologia pela escola em questão, já é apontada como um diferencial, com projeção de crescimento no território do Baixo Sul. É verdade que a comunicação com as comunidades no meio rural ainda é ensaística, mas a replicação de tecnologias sociais dentro do ambiente escolar é convidativa aos seus circunvizinhos e promove a formação politécnica.

As ações pedagógicas são, em suma, ações educativas contra-hegemônicas, em forma e em conteúdo, propiciando uma formação nas múltiplas dimensões do ser, a sua omnilateralidade. A abordagem crítica, profunda e materialista sobre a atualidade não deve ser, sob maneira nenhuma, fria, imparcial ou, muito menos, como instrumento de elaboração de notas no processo de aprendizado. É no desenvolvimento dessas ações que são aflorados os sentimentos de empatia e de solidariedade de classe entre sujeitos lutadores. Isso porque se estimula o lúdico e a mística, não somente nos educandos, mas em todos.

Apesar da incompletude deste trabalho, ao não responder à questões importantes, como quais são as trajetórias dos educandos após saírem da escola ou como eles mesmos se sentem sobre os temas e categorias aqui desenvolvidas, espero que os frutos desta dissertação colaborem para os avanços na Escola Técnica em Agroecologia e no desenvolvimento da politécnica agroecológica, calcadas nas tecnologias sociais e na práxis revolucionária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, Miguel **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável** / Miguel Altieri. – 4.ed. – Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2004.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho I. Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 160p. Sobre o papel da transformação do homem em macaco. Friedrich Engels. 13 - 29 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 20/12/1996. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UM JpWT25a_. Acesso em 31 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos**. ISBN: 978.85.7994.062 – 0. Brasília: Secadi, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 31 de jul. 2020.

BRITO, Fabrício Ribeiro Caires Brito. **Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho – uma experiência do MST**. Disponível em 2019. 75p.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular 2012. 448p

_____. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). Rio de Janeiro/ São Paulo: EPSJV / Expressão Popular. 2012. p. 257- 265.

_____. **Agroecologia nas Escolas de Educação Básica: fortalecendo a resistência ativa!** Nova Santa Rita, 30 e 31 de outubro de 2019.

CARVALHO, Horacio Martins de. **MST, universidade e pesquisa**/ As lutas sociais do campo: Modelos de produção em confronto. p.17- 38. /CALDART, Roseli Saete. Reforma Agrária Popular e Pesquisa: desafios de conteúdo e forma na produção científica. p. 137 – 169. Roseli Caldart, Paulo Alentejano (orgs.). 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014. 264 p.

CARMO, Mayara Santiago do. SOUZA Obede Guimarães de. E LISBOAS, Gomes Lisboa. **PROJETO DE VIDA: Escolas Luana e O Jefferson Projeto Político Pedagógico – PPP (EM CONSTRUÇÃO)**. Acervo da Escola Técnica Em Agroecologia Luana Carvalho. Prado, 2020. 92 p.

CHRISTOFFILI, Pedro Ivan. **Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. / O debate sobre a ciência e tecnologia na superação do modo de produção capitalista: lições do processo russo e questões da atualidade. p 149 – 169.

DELGADO, Guilherme Costa. **Do “capital financeiro na agricultura” à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965 - 2012).** Editora da UFRGS. Porta Alegre, 2012. 144 p.

SOUZA, Obede Guimarães de.; BARBORA, Viviane de Jesus; e JEAGERMANN, Zuzanna Julia. Educação do Campo e Agroecologia: Resistência e luta pelo fortalecimento dos saberes e fazeres. **Escola investigadora e lúdica: construindo Agroecologia no baixo sul da Bahia.** Pág. 279 a 308.

Educação do Campo e Agroecologia: resistência e luta pelo fortalecimento dos saberes e fazeres. Francisco Emanuel Matos Brito; Gilmar dos Santos Andrade; Maria Dorath Bento Sodré; Rosana Mara Chaves Rodrigues [Orgs.] São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 366p.

FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Mônica. O campo da Educação do Campo (2004). Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 21ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável.** Turrialba, C.R: CATIE, 2002, 259 p..

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências** / Oscar Jara Holliday; tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006. 128 p.

JAEGERMANN, Zuzana e LISBOA, Ricardo G.. O Espaço da Escola é também na Feira: a experiência de formação humana e profissional da Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho. In **Anais do II Encontro Baiano de Educação do Campo: ataque do conservadorismo e experiências contra hegemônicas.** V. 1, nº. 1, 2018. ISSN – 2525-4847. Salvador: Uneb, 2018.

LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx.** Sérgio Lessa, Ivo Tonet – 1º Ed – São Paulo: Expressão Popular, 2008. 128 p.

LOPES, Tássio Gabriel Ribeiro. **Desenvolvimento e manejo de tecnologias sociais de base agroecológica na promoção do saneamento rural em Ituberá, Bahia/** Tássio Gabriel Ribeiro Lopes. – Salvador, 2020. 237 p.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, 2** [recurso eletrônico] / György Lukács ; tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet , Ronaldo Vielmi Fortes. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2013.

_____. **Para uma ontologia do ser social I** / György Lukács ; tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. - São Paulo : Boitempo, 2012

KRUPSKAYA, Nadezhada Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados.** / Sobre o politecnismo. 1.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2017. 149-154p

MARTINS, F. J. **MST, Via campesina e educação: integração e o instituto de agroecologia latino americano (iala) guarany.** Artigo apresentado na XIII Semana Acadêmica e X Jornada de Estudos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Unioeste - campus de Foz do Iguaçu - EDUCAÇÃO SOCIALISTA - Pedagogia Socialista e Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos e contribuições para a prática pedagógica. 2015. (Outro).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital** / István Mészáros. 2º Ed – São Paulo: Boitempo, 2008. 124 p.

MST. **Como fazemos a escola de ensino fundamental (Caderno de Educação nº 9).** Porto Alegre: Setor de Educação, 1999.

_____. **Como fazemos a escola que queremos: O planejamento (Caderno de Educação nº 6).** Porto Alegre: Setor de Educação, 1999.

_____. **Dossiê MST Escola, Documentos e estudos 1990-2001 (Caderno de Educação nº 13).** Veranópolis: ITERRA, 2005.

_____. **Princípios da Educação no MST (Caderno de Formação nº 8).** Porto Alegre: Setor de Educação, 1996.

_____. **Programa Agrário do MST.** São Paulo: MST, 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PISTRAK, M.M. / **Fundamentos da Escola do Trabalho;** tradução de Daniel Aarão Reis Filho – 3.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011. 192 p.

_____. **A Escola – Comuna;** tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. - 1.ed- São Paulo: Expressão Popular, 2009. 448p

SANTOS, João Dogoberto dos. **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia.** / Agroecologia em nossas vidas – reflexões e algumas rotas, em busca de um equilíbrio em tempos de crise. Expressão Popular, 2017. p. 91 – 106.

SAPELLI, M.; LEITE, V.; BAHNIUK, C. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da escola itinerante no Paraná.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

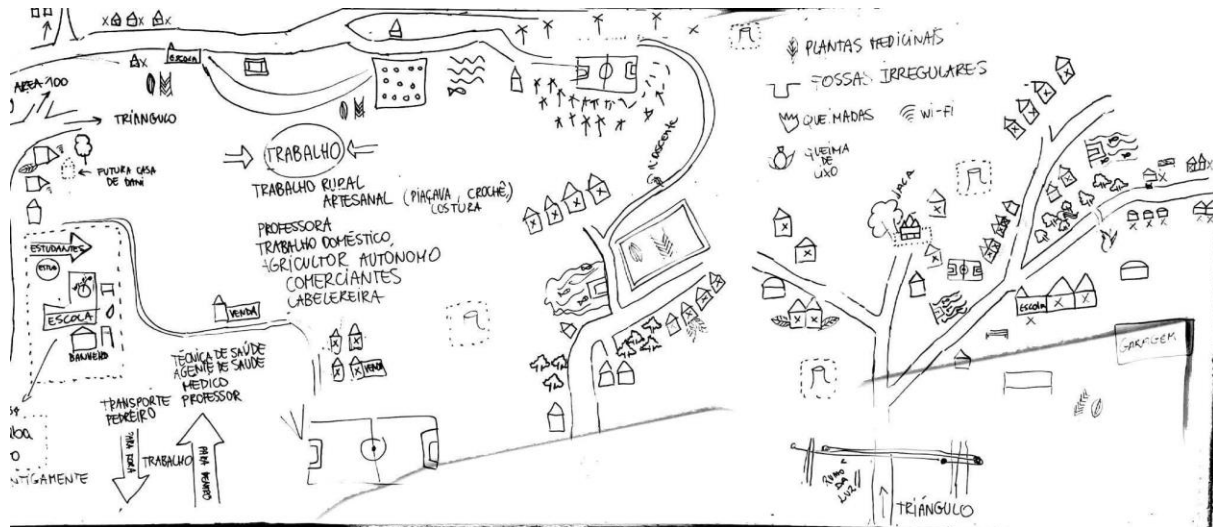
SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia. Dermeval Saviani.** - 43. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SHULGUIN, Viktor n. **Fundamentos da educação social.** -1ed. São Paulo: Expressão Popular. 2022. 136 p.

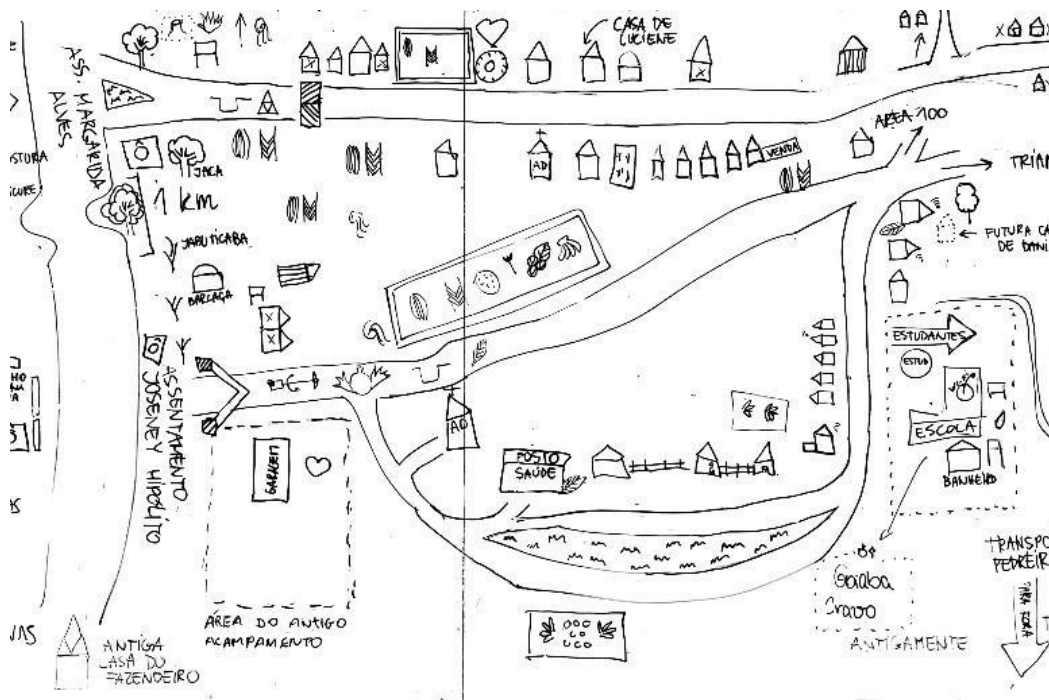
VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez, **Filosofia da Práxis.** 2ed. - Buenos Aires: Consejo latinoamericano de ciencias sociales – Clasco: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011. 448 p.

ANEXO 1

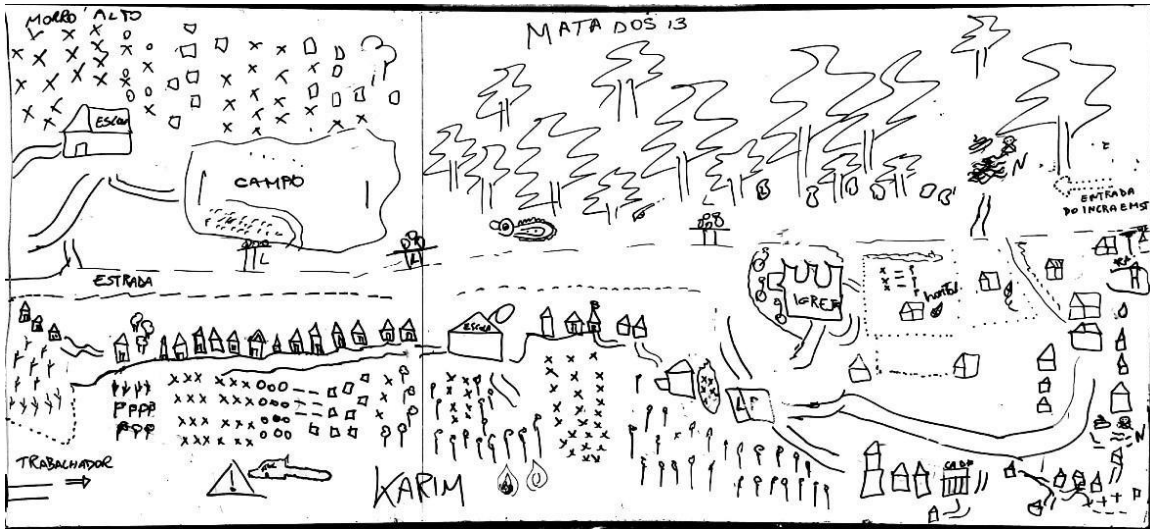
Mapa Falante. Comunidade



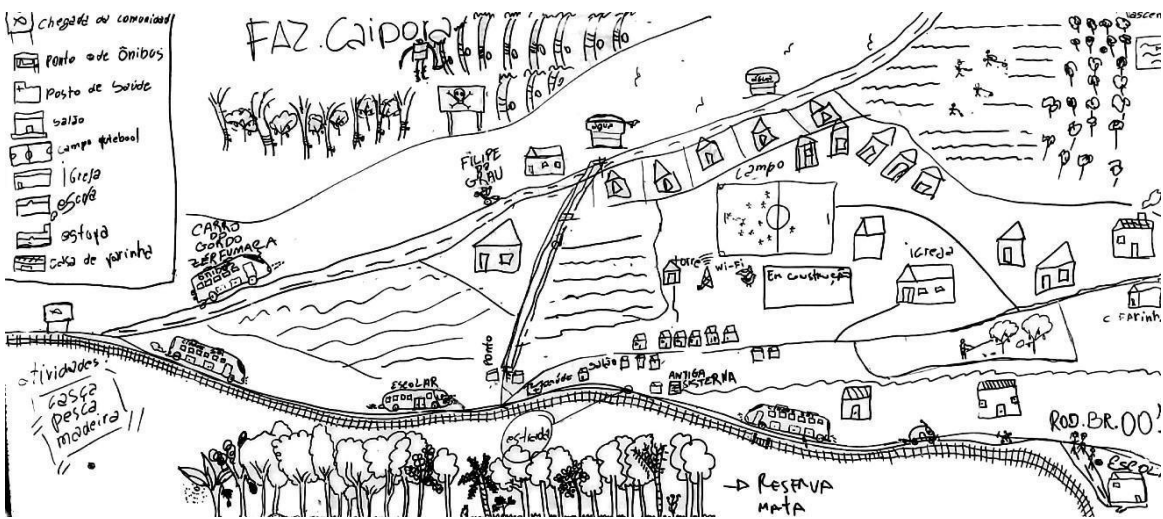
Mapa Falante. Comunidade Km 25.



Mapa Falante. Comunidade da Karin.



Mapa Falante. Fazenda Caipora.



ANEXO 2- Lista de atividades realizadas por ano com parceiros da ETALC

Ano	Parceiros	Atividade (s)
2017, 2018 e 2019	GAIA, NEPPA	EIVI - Qualificação dos espaços da Escola; Intercâmbio com outros movimentos sociais; espaços de debates e oficinas (comunidade e escola).
2017 e 2018	UFBA	Intercâmbios sobre profissões; Visita a museus, centro histórico, teatro e cinema.
2017 e 2018	UFBA	Cursinho pré-vestibular
2018	Museu do Descobrimento	Aula de Campo
2018 e 2019	Sítio Olhos D'água	Visitas Técnicas
2018 e 2019	UNEB	Implementação de uma turma da Universidade Para Todos na Escola; formação aos educadores.
2017, 2018 e 2019	Sítio Jatobá	Visitas Técnicas e Estágios curriculares.
2019	Ascoob	Estágios Curriculares; e Núcleos Produtivos da Juventude.
2019	Escola Egídio Brunetto	Visita Técnica e Estágio
2019	UESC	Participação na Feira das Profissões
2019	Sec. de Agricultura de Ituberá	Estágio
2020	Formação complementar em Agroecologia	Escola Egídio Brunetto
2020	Fundo Casa	Projeto Luanas Cuidadoras
2021	X	Replicação de Quintas Produtivos
2022	SEPROMI	Projeto Luanas Negras
2022	UFBA	Vivência

Fonte: Fonte: Adaptado pelo autor com base em Brito, 2019.