



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB**  
**PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**  
**E TECNOLÓGICA**

**JOSÉ RONALDO DA SILVA SANTOS**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM CAMINHO DE**  
**TRANSFORMAÇÃO PARA ESTUDANTES DA REFORMA AGRÁRIA DO**  
**PROJETO DE ASSENTAMENTO DOM HELDER CÂMARA EM MURICI ALAGOAS**

**CORURIBE, AL**

**2026**

**JOSÉ RONALDO DA SILVA SANTOS**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM CAMINHO DE  
TRANSFORMAÇÃO PARA ESTUDANTES DA REFORMA AGRÁRIA DO PROJETO DE  
ASSENTAMENTO DOM HELDER CÂMARA EM MURICI (AL)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Alagoas Ifal, polo Coruripe, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como requisito parcial para obtenção do título de pós-graduado em Docência/Gestão/EaD na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador (a): Prof. Dr. Diogo dos Santos

**CORURIBE, AL**


**2026**

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM CAMINHO DE  
TRANSFORMAÇÃO PARA ESTUDANTES DA REFORMA AGRÁRIA DO  
PROJETO DE ASSENTAMENTO DOM HÉLDER CÂMARA EM MURICI ALAGOAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Especialização em Docência para a  
Educação Profissional e Tecnológica do Instituto  
Federal de Alagoas, *pólo Coruripe*, como  
requisito parcial para a obtenção do grau de  
Especialista em Educação Profissional e  
Tecnológica.


Aprovado em: 26 /02 /2026.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **IZABEL VEIRA DE SOUZA**  
Data: 20/04/2026 12:10:32-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Profa. Dra. Izabel Vieira de Souza  
Instituto Federal de Alagoas

Documento assinado digitalmente  
 **MANUELLA PAIVA DE HOLANDA CAVALCANTI**  
Data: 19/04/2026 20:53:44-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Manuella Paiva de Holanda Cavalcanti  
Instituto Federal de Alagoas

Documento assinado digitalmente  
 **DIOGO DOS SANTOS SOUZA**  
Data: 24/04/2026 07:23:04-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Diogo dos Santos Souza  
Instituto Federal de Alagoas





**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Instituto Federal de Alagoas - Campus Coruripe**  
**Biblioteca Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia Coutinho Cavalcante**

---

373.19  
S237c

Santos, José Ronaldo da Silva.

Educação Profissional e Tecnológica: um caminho de transformação para estudantes da reforma agrária do projeto de assentamento Dom Hélder Câmara em Murici Alagoas / José Ronaldo da Silva Santos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 921 KB). – 2026.

22f.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: Internet.

Orientação: Prof. Dr. Diogo dos Santos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, UAB: Polo Campus Coruripe, Coruripe, 2026.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Educação do Campo – Extensão. 3. Reforma Agrária. 4. Desenvolvimento Territorial. I. Título.

---

Roselane Félix de Oliveira | Bibliotecária CRB 4/1729

## RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) consolida-se como uma política pública estratégica para a promoção da inclusão social, do desenvolvimento territorial e da emancipação de sujeitos historicamente marginalizados, especialmente no contexto da Reforma Agrária. Este artigo analisa os impactos da EPT no Projeto de Assentamento Dom Helder Câmara, situado no município de Murici, Alagoas, buscando compreender de que forma as ações de extensão do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Campus Murici contribuem para o fortalecimento da autonomia produtiva e para a valorização dos saberes locais dos assentados. Do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de cinco ações de extensão desenvolvidas no assentamento. Foram considerados aspectos como a participação dos estudantes, os resultados alcançados e os impactos percebidos no território. Os resultados evidenciam que a EPT, quando articulada aos princípios da Educação do Campo e às demandas concretas da comunidade, favorece o desenvolvimento de competências técnicas alinhadas às práticas agroecológicas, à diversificação da produção e à geração de renda. Além disso, contribui para o fortalecimento do protagonismo estudantil e para a ampliação da consciência crítica dos sujeitos envolvidos.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica; Educação do Campo; Reforma Agrária; Extensão; Desenvolvimento Territorial.

## **ABSTRACT**

Professional and Technological Education (PTE) has consolidated itself as a strategic public policy for promoting social inclusion, territorial development, and the emancipation of historically marginalized subjects, especially within the context of Agrarian Reform. This article analyzes the impacts of PTE in the Projeto de Assentamento Dom Helder Câmara, located in the municipality of Murici, Brazil, seeking to understand how extension activities developed by the Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Campus Murici contribute to strengthening productive autonomy and valuing the local knowledge of the settlers. From a methodological standpoint, the study is characterized as qualitative research, based on the analysis of five extension actions carried out in the settlement. Aspects such as student participation, achieved results, and perceived impacts within the territory were considered. The findings demonstrate that when PTE is articulated with the principles of Rural Education and aligned with the concrete demands of the community, it fosters the development of technical skills connected to agroecological practices, production diversification, and income generation. Furthermore, it contributes to strengthening student protagonism and expanding the critical awareness of the individuals involved.

**Keywords:** Professional and Technological Education; Rural Education; Agrarian Reform; Extension; Territorial Development.

## SUMÁRIO

<b>1INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>2. ASPECTOS DE INVESTIGAÇÃO.</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Contextualizando a Educação no Campo: Histórias e Desafios.</b>	<b>7</b>
<b>2.2 Saberes que Cruzam Cercas: A Educação Profissional e Tecnológica no Assentamento Dom Hélder Câmara.</b>	<b>12</b>
<b>3. MAPEANDO IMPACTOS: UMA ANÁLISE DE DADOS DAS AÇÕES DE EXTENSÃO NO ASSENTAMENTO DOM HÉLDER CÂMARA.</b>	<b>16</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS...</b>	<b>24</b>
<b>5 REFERÊNCIAS...</b>	<b>25</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem se consolidado, nas últimas décadas, como uma estratégia essencial para ampliar as oportunidades, promover a inclusão social e fortalecer capacidades produtivas em comunidades historicamente marginalizadas. No contexto da Reforma Agrária, a EPT assume um papel ainda mais significativo ao articular formação técnica, valorização dos saberes locais e desenvolvimento territorial. Como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2004), na obra *Por uma Educação do Campo*, a Educação voltada às populações camponesas deve considerar “os modos de vida, os tempos do trabalho e os projetos históricos das comunidades rurais”, de modo a romper com modelos educativos excludentes e descontextualizados.

O Projeto de Assentamento Dom Helder Câmara, localizado em Murici, Alagoas, constitui um território marcado pela luta por terra, pela construção da autonomia produtiva e pela busca de políticas públicas que garantam condições dignas de vida aos assentados. Nesse cenário, a Educação Profissional e Tecnológica emerge como um caminho de transformação ao possibilitar que jovens e adultos desenvolvam competências alinhadas às demandas locais, fortaleçam práticas agroecológicas e ampliem suas perspectivas de permanência qualificada no campo. Para Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, a educação libertadora deve fomentar a consciência crítica e promover o protagonismo dos sujeitos em seus processos formativos, algo fundamental para estudantes assentados que enfrentam desafios socioeconômicos específicos.

Além disso, programas de EPT integrados às políticas de Reforma Agrária contribuem para a diversificação das atividades produtivas, a inovação no uso de tecnologias apropriadas e a geração de renda, favorecendo o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. De acordo com Ciavatta (2012), na obra *Trabalho e Educação*, a formação técnica precisa ser compreendida como parte de um projeto de integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, superando visões estritamente instrumentalistas da educação profissional.

Dessa forma, investigar como a EPT vem sendo desenvolvida no Assentamento Dom Helder Câmara permite compreender potencialidades, desafios e impactos dessa política educacional na vida dos estudantes. Ao analisar as práticas formativas, os sentidos atribuídos pelos assentados à Educação e as transformações geradas no território, este estudo busca analisar o impacto da Educação Profissional Tecnológica no Projeto de Assentamento Dom Hélder Câmara, através da análise/investigação qualitativa de cinco ações de extensão do Instituto Federal de Alagoas - Campus Murici no Assentamento Dom Hélder Câmara.

## 1. ASPECTOS DE INVESTIGAÇÃO

### 2.1 Contextualizando a Educação no Campo: Histórias e Desafios

A Educação no e do Campo no Brasil representa uma dimensão fundamental das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade social, da cidadania e do desenvolvimento humano.

Trata-se de uma área que busca reconhecer e valorizar as especificidades socioculturais, econômicas e geográficas das populações que vivem em zonas rurais, historicamente marginalizadas pelos modelos educacionais hegemônicos, predominantemente urbanos e padronizados.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura a Educação como um direito de todos e dever do Estado, ao estabelecer, em seu artigo 208, parágrafo 1º, que “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988). Esse direito não se limita ao espaço urbano, sendo igualmente garantido à população do campo, como previsto no artigo 206, inciso I, que determina a equidade de condições para o acesso, permanência, participação, produção de oportunidades de aprendizagem e êxito na escola, e no artigo 211, parágrafo 1º, que responsabiliza os entes federativos pela oferta educacional em seus respectivos âmbitos de atuação.

Em um país de dimensões continentais e marcada pela diversidade cultural, como o Brasil, a Educação no Campo deve ser pensada a partir de um projeto pedagógico que respeite os modos de vida, saberes e práticas das comunidades rurais. Isso significa ir além da simples transposição dos currículos urbanos para o meio rural, adotando estratégias que dialoguem com a realidade do campo. Entretanto, historicamente, a Educação no Brasil sempre esteve associada a um modelo de organização que atende a setores políticos, sociais e culturais ligados ao capital, influenciando, assim, as políticas de educação pública no país. Nesse contexto, a história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) também seguiu essa lógica, sendo inicialmente estruturada com o propósito de atender às demandas do mercado e suprir a necessidade de força de trabalho qualificada para os setores produtivos. Dessa forma, sua constituição esteve voltada muito mais para a formação de mão de obra e ao desenvolvimento econômico do que para a formação integral do sujeito.

E a situação da Educação do Campo não é diferente. Como destacam Ferreira; Brandão (2011), a temática “Educação do Campo” evidencia o descaso e a forma como a elite trata essa questão. Historicamente, o tema reflete as desigualdades estruturais da sociedade brasileira. A maneira como a elite lida com essa modalidade educativa revela um projeto de poder voltado à manutenção do controle sobre os meios de produção e sobre o saber, perpetuando, assim, a exclusão social e a marginalização das populações rurais. Conforme afirma Paulo Freire (1987), “a educação é um ato político” e, portanto, quando é negada ou reduzida a um ensino tecnicista e descontextualizado, transforma-se em um instrumento de dominação. Nesse sentido, a elite utiliza a educação rural como um mecanismo de manutenção de sua hegemonia, impedindo que o povo do campo desenvolva uma consciência crítica e emancipatória.

O campo apresenta características próprias, como, por exemplo, ser marcado por uma forte relação com a natureza, pela predominância de atividades agrícolas e extrativistas, por vínculos comunitários e familiares, além de modos de vida que valorizam o trabalho coletivo, o saber tradicional e a convivência com o meio ambiente. Essas especificidades influenciam diretamente as práticas educativas, que precisam considerar as condições socioeconômicas, culturais e territoriais

dos sujeitos do campo, reconhecendo os seus saberes e as necessidades locais. Nesse sentido, a negação do direito à Educação configura-se como mais uma expressão da marginalização dessa população, reforçando a exclusão social e a pobreza que persistem nas áreas rurais brasileiras.

Conforme destacam Paz; Arrais; Mota (2017), “a trajetória histórica dos povos do campo foi marcada pela negação de direitos sociais básicos, pela exploração e opressão, pela negação do direito à terra e ao trabalho digno”, além da “invisibilização de suas tradições”. Essa realidade revela a imposição ao campo de uma lógica urbana, desconsiderando as especificidades do meio rural e as necessidades próprias de crianças, jovens e adultos que nele vivem. Essa lógica, voltada à produtividade e à formação de mão de obra para o mercado urbano-industrial, também se manifesta na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Em muitos casos, a EPT no campo mantém uma perspectiva tecnicista e descontextualizada, priorizando a qualificação para o trabalho imediato em detrimento de uma formação integral, crítica e emancipatória. Tal prática reforça a subordinação do campo à cidade, tratando o meio rural apenas como espaço de produção e não como território de vida, cultura e saberes próprios.

Contudo, nas últimas décadas, têm surgido movimentos e políticas públicas que buscam ressignificar essa relação. Iniciativas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) propõem uma EPT que reconheça os sujeitos do campo como protagonistas do desenvolvimento local sustentável. Essa perspectiva, inspirada nos princípios da pedagogia freireana, defende uma educação contextualizada, comprometida com a valorização dos saberes locais e com a promoção da autonomia das comunidades rurais. No entanto, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, os desafios permanecem. A expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), quando orientada por interesses econômicos e pela lógica urbana do mercado, tende a reproduzir desigualdades históricas e a intensificar a marginalização das populações do campo. Nesse sentido, discutir a EPT no contexto rural implica repensar seu papel social, deslocando-a de um instrumento de mera adaptação ao sistema produtivo para um meio efetivo de emancipação social, cultural e política dos povos do campo.

Nesse processo, as políticas de permanência estudantil assumem centralidade, uma vez que são fundamentais para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito dos estudantes nas instituições públicas de ensino, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades socioeconômicas. No Campus Murici, tais políticas foram estruturadas de modo a responder às necessidades concretas do corpo discente, levando em consideração as especificidades territoriais, sociais e econômicas da região.

No que se refere ao deslocamento dos estudantes oriundos da zona rural, destaca-se que estes

já contavam, em grande parte, com o transporte escolar disponibilizado pela prefeitura municipal, o que contribuía significativamente para o acesso ao campus. Nos períodos em que esse serviço apresentava limitações, especialmente durante o inverno, a própria instituição buscava alternativas, disponibilizando veículo oficial para realizar o transporte dos alunos do campo até a cidade. Essas ações evidenciam o compromisso institucional com a redução das barreiras de acesso à educação e com a efetivação do direito à escolarização.

Diante desse cenário, o auxílio alimentação consolidou-se como uma das principais ações de permanência estudantil no Campus Murici. Considerando que o transporte já se encontrava, em grande medida, assegurado por meio da articulação com o poder público municipal e pelo apoio direto da instituição, o auxílio alimentação passou a atender uma necessidade central dos estudantes: a garantia de condições materiais mínimas para sua permanência ao longo do dia letivo. Para muitos discentes, esse benefício representou não apenas um complemento financeiro, mas um fator decisivo para a continuidade dos estudos e para a redução da evasão escolar.

Assim, o auxílio alimentação, articulado às estratégias institucionais de apoio ao transporte, configurou-se como uma política essencial para a promoção da equidade educacional no Campus Murici. Ao reconhecer as múltiplas dimensões que interferem na permanência dos estudantes do campo, a instituição reafirma seu papel social e seu compromisso com uma educação pública inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

Ao tratar do processo histórico da Educação do Campo, observa-se que esta foi, por muito tempo, concebida a partir de um modelo urbano, o que resultou na desvalorização dos saberes e da cultura camponesa, na descontextualização do ensino e no reforço das desigualdades sociais e territoriais. Tal perspectiva contribuiu para a perda da identidade e da autonomia dos sujeitos do campo, conforme destaca Mota (2017), ao afirmar que a educação “oferecida no campo e para o campo segue um modelo baseado em valores, saberes e práticas da educação urbana, subordinando e inferiorizando os povos do campo, sua cultura e suas formas próprias de relação com o tempo e com a terra”.

Diante desse cenário, diversos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), além de diferentes movimentos indígenas e quilombolas, têm lutado pelo reconhecimento de direitos, por melhores condições de vida e de trabalho e, sobretudo, pela valorização das culturas locais.

O movimento indígena, em particular, desempenhou um papel decisivo na ampliação do olhar sobre o campo, ao reivindicar uma Educação que respeite os modos de vida, os saberes tradicionais e as cosmologias dos povos originários. A sua luta contribuiu para romper com a visão

homogeneizadora da educação rural e afirmar o direito à diferença, à interculturalidade e à autodeterminação pedagógica. Essa perspectiva influenciou profundamente a concepção de Educação do Campo, que passou a compreender o território não apenas como um espaço geográfico, mas como um espaço de vida, memória, cultura e resistência.

Nesse contexto, o pensamento do ambientalista, filósofo e líder indígena brasileiro Ailton Krenak oferece uma reflexão essencial. Em obras como *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), Krenak denuncia o modo como a sociedade moderna, orientada pela lógica urbana e produtivista, rompeu o vínculo entre humanidade e natureza, tratando o planeta e os territórios como meros recursos a serem explorados. Para o autor, recuperar o sentido de pertencimento à terra é um ato político e existencial. Essa visão inspira a Educação do Campo, ao propor uma pedagogia do pertencimento, na qual o processo de aprendizagem ocorre em comunhão com o território e com os saberes ancestrais.

Assim, a Educação do Campo emerge como um instrumento de resistência e transformação social. Nessa perspectiva, movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) têm se destacado como protagonistas na luta por uma educação que dialogue com a realidade do campo, reconhecendo e valorizando as identidades, os saberes e as formas de vida das populações rurais, como ressaltam Paz; Arrais; Mota (2017), “os movimentos sociais assumiram o compromisso político de lutar por uma política de educação do campo comprometida com a formação crítica dos jovens, voltada ao estudo da realidade sociocultural e política do mundo rural”, defendendo, assim, o modelo de ensino/escola que se acredita, aquelas que integrem a formação acadêmica com práticas comunitárias, para valorização dos saberes locais e promoção de uma educação que forme cidadãos críticos, capazes de lutar por seus direitos.

Desse modo, a partir das lutas e dos diálogos entre os movimentos sociais e as entidades públicas, consolidou-se, em 1998, a conquista da Educação do Campo por meio da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O programa foi concebido com o propósito de implementar cursos de formação e graduação voltados às especificidades socioculturais, políticas e econômicas do meio rural, assegurando o direito à educação a jovens e adultos vinculados à reforma agrária. Além disso, representou um marco para a consolidação da Educação do Campo como política pública específica, posteriormente reforçada por documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi instituído oficialmente em 1998, fruto da articulação dos movimentos sociais do campo, especialmente o

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o poder público, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). De acordo com registros institucionais, “o Programa foi delineado em 1997 e operacionalizado a partir de 1998, envolvendo a parceria entre governo federal (responsável pelo financiamento), universidades (responsáveis pela formação dos educadores) e sindicatos ou movimentos sociais do campo (responsáveis pela mobilização dos educandos e educadores)” (EDUCAÇÃO..., s.d., p. 115).

A gênese do PRONERA está associada à reafirmação do direito à Educação para a população do campo, historicamente marginalizada pela lógica do agronegócio e pela ausência de políticas públicas voltadas ao meio rural (MANCEBO; DINIZ, 2014). No contexto das lutas pela reforma agrária no Brasil, o programa surgiu como resposta à necessidade de construir uma educação do campo fundamentada em metodologias e propostas pedagógicas que respeitassem as especificidades territoriais, socioculturais e econômicas das comunidades rurais (Mancebo; Diniz, 2014, p. 68–93).

Nesse sentido, o PRONERA consolidou-se como uma política pública específica, reforçada posteriormente por marcos legais que reconhecem e legitimam a educação no campo como direito social. Entre esses instrumentos normativos, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A LDB serviu como fundamento jurídico e conceitual para a formulação dessas políticas, ao prever a necessidade de adequação curricular, metodológica e organizacional às particularidades da vida rural.

A partir desse amparo legal, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 traduziu, de forma mais concreta, os princípios estabelecidos na LDB para a realidade das escolas do campo. Logo em seu preâmbulo, o documento afirma que suas diretrizes se fundamentam na Lei nº 9.394/1996, reafirmando o reconhecimento da especificidade da Educação no meio rural e orientando os sistemas de ensino quanto à construção de propostas pedagógicas que valorizem os saberes, as temporalidades e as identidades das populações camponesas.

Assim, o artigo 28 da LDB (que exige adaptação dos sistemas de ensino à vida rural e às especificidades de cada região) legitima normativamente que as escolas do campo tenham projetos pedagógicos, organização e currículo próprios. A resolução operacionaliza esse reconhecimento para as instituições que atuam no meio rural. Outro exemplo é adequação curricular, metodológica e organizacional, pois os incisos do artigo 28 da LDB são diretamente traduzidos pela Resolução. Por exemplo: a exigência de conteúdos e metodologias apropriados às necessidades dos alunos da zona rural (LDB art. 28, I) passa a ser orientada pela Resolução, que estabelece que o “projeto institucional das escolas do campo (...) ancore-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes” (Resolução art.2.º, parágrafo único). A organização escolar própria (LDB art. 28, II) — como adequação de

calendário ao ciclo agrícola é contemplada no texto normativo da Resolução e adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB art. 28, III) é reafirmada pela Resolução ao indicar que o trabalho e a comunidade rural devem estar articulados ao currículo e ao projeto institucional da escola.

Nesse sentido, foi a partir das lutas desses movimentos e de constantes diálogos entre os movimentos e entidades públicas que, em 1998, a Educação do Campo conquistou um importante marco: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com objetivo da implementação de cursos de graduação alinhados às especificidades socioculturais, políticas e econômicas do meio rural, possibilitando debates acerca da educação no campo e novos referenciais políticos, pedagógicos.

## **2.2 Saberes que Cruzam Cercas: A Educação Profissional e Tecnológica no Assentamento Dom Hélder Câmara.**

O processo de ocupação de terras por movimentos sociais em Murici teve início com a ampliação das ações da Comissão Pastoral da Terra de Alagoas (CPT), conforme relata Carlos Lima (2010, p. 365). A primeira grande ocupação ocorreu em 27 de novembro de 1998, na Fazenda Flor do Bosque, localizada no município de Messias. A partir desse marco, diversas propriedades rurais passaram a ser ocupadas, e famílias camponesas se espalharam por diferentes regiões do estado. Nesse contexto, o conflito evidenciou tanto a relevância quanto às limitações da atuação pastoral da CPT, o que exigiu uma reorientação de suas práticas: “nesse momento, o conflito colocou em evidência o trabalho da CPT e a necessidade de uma revisão de suas atividades pastorais” (Lima, 2010, p. 388).

Em Alagoas, tomando-se como referência o caso da Fazenda Flor do Bosque, observa-se que a intensa concentração fundiária, o predomínio do latifúndio canavieiro e a monocultura da cana-de-açúcar favoreceram o surgimento de disputas agrárias e a expulsão de trabalhadores rurais. Como destaca o professor de História Carlos Lima (2020, p. 365), “o conflito perdurou por oito anos; foi um período de intensos enfrentamentos entre os sem terra, o fazendeiro e a usina Santa Clotilde”.

Em Murici, outro exemplo concreto dessa luta pela terra é o acampamento, posteriormente transformado em projeto de assentamento, denominado Bota Velha, que, desde 1999, foi palco de conflitos envolvendo famílias acampadas, despejos e ameaças, até culminar na desapropriação da área pelo Estado.

Sendo assim, em meio a essas disputas, emerge também uma “Pedagogia de Resistência”, na qual os sujeitos do campo reconfiguram suas relações com a terra e com o saber, em consonância com o que propõe bell hooks (2013) ao afirmar que “a educação como prática da liberdade é um ato de resistência contínua” (hooks, 2013, p. 12). Assim, a luta por terra articula-se com a construção de

novos espaços de aprendizagem e de emancipação.

Desse modo, esse processo de expansão culminou, em 25 de fevereiro de 1999, com a ocupação da Fazenda Duas Barras/Santa Juliana, em Murici, por aproximadamente duzentas famílias oriundas da ocupação da Flor do Bosque, sendo que, no ano seguinte, a área foi desapropriada pelo Governo Federal, beneficiando 42 famílias, com a criação do assentamento Dom Hélder Câmara, que recebeu esse nome em homenagem ao padre Dom Hélder (Lima, 2010, p. 388).

O Assentamento Dom Hélder Câmara, localizado na zona rural do município de Murici, na Zona da Mata alagoana, abriga aproximadamente 70 famílias distribuídas em 48 lotes do Programa Nacional de Reforma Agrária, vinculado à Comissão Pastoral da Terra (CPT). De acordo com Santos (2024, p. 1), o assentamento “caracteriza-se pela prática constante da agricultura familiar, grande área de floresta nativa, pássaros silvestres e afluentes de rios”. A sua economia está baseada, sobretudo, na agricultura de subsistência, com produções voltadas prioritariamente à sobrevivência das famílias assentadas.

Entre os principais cultivos, destacam-se: banana (*Musa spp.*), laranja (*Citrus sinensis*), abacaxi (*Ananas comosus*), macaxeira (*Manihot esculenta*), abacate (*Persea americana*), inhame (*Dioscorea trifida*), batata-doce (*Ipomoea batatas*), milho (*Zea mays*) e feijão-de-corda (*Vigna unguiculata*), entre outros produtos que integram a base alimentar e econômica da comunidade.

Nesse contexto, a chegada da Educação Profissional e Tecnológica aos assentamentos da Reforma Agrária, especialmente o Campus Murici ao Assentamento Dom Hélder Câmara, não pode ser compreendida apenas como uma política de capacitação técnica. Ela deve ser entendida como parte de um processo histórico de luta pela democratização do acesso ao conhecimento e pela valorização dos saberes populares. A atuação de programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), em parceria com Instituições Federais de Ensino, materializa o que Paulo Freire (1987) conceitua como “educação como prática da liberdade”, ao propor um modelo de formação que parte da realidade concreta dos sujeitos e busca transformá-la em favor da justiça social.

Em consonância com o pensamento de Freire, a autora hooks (2013) destaca que a educação libertadora exige um engajamento crítico e afetivo, capaz de transformar tanto quem ensina quanto quem aprende, promovendo uma consciência voltada para a emancipação coletiva. Essa perspectiva dialoga profundamente com as experiências educativas desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos rurais, onde a formação política e o saber construído na vivência cotidiana se articulam como instrumentos de resistência e transformação social. No campo, a educação não se restringe ao espaço escolar, mas se manifesta nas práticas comunitárias, no Assentamento Dom Helder, as práticas comunitárias se manifestam por meio da organização coletiva da comunidade em assembleias, nas

quais são debatidos assuntos de interesse comum e tomadas decisões voltadas ao bem coletivo. Destaca-se também a atuação das mulheres do assentamento, que se organizam para a produção de doces e polpas de frutas, fortalecendo a geração de renda, a valorização dos saberes locais e a autonomia feminina. Além disso, a comunidade mantém articulação com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), mobilizando-se em ações de solidariedade e apoio às famílias acampadas na luta pela terra, reafirmando os princípios de cooperação, resistência e justiça social, reafirmando o princípio defendido por hooks de que o ato de aprender é, acima de tudo, um ato de libertação.

Esse princípio se torna evidente nas diversas ações de extensão desenvolvidas no assentamento, tais como recuperação de nascentes, reflorestamento de matas ciliares, implantação de hortas orgânicas, viveiros de mudas nativas, assessorias técnicas para controle biológico de pragas e doenças, produção de brigadeiros com casca de banana, oficinas de agroecologia e realização de dias de campo. Essas atividades não apenas transmitem conhecimentos técnicos, mas também promovem a construção coletiva de saberes, dialogando com as especificidades e experiências das comunidades envolvidas. Como bem afirma bell hooks (2013, p. 91), “a educação como prática da liberdade conecta os aprendizados à experiência vivida”, o que reforça a necessidade de metodologias que considerem os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo.

Dessa forma, os Institutos Federais, Universidades Públicas e movimentos sociais têm se consolidado como agentes articuladores de uma pedagogia do território, pautada na valorização da cultura camponesa e na produção compartilhada do conhecimento. Como destaca Arroyo (2012), a pedagogia ancorada no território valoriza os saberes locais e busca “re-afirmar os sujeitos em seus contextos, histórias e lutas” (ARROYO, 2012, p. 87), apoiando processos educativos que partem das experiências cotidianas. A escola, nesse sentido, torna-se mediadora entre os conhecimentos formais e os saberes comunitários. Tal concepção contrapõe-se frontalmente ao modelo da chamada “reforma empresarial da educação”, criticado por Luiz Carlos de Freitas (2018), o qual denuncia a adoção de lógicas de mercado, a padronização curricular e a meritocracia como estratégias de subordinação da escola às demandas do capital. Segundo o autor, essa perspectiva “reduz o papel da educação à formação de mão de obra flexível, descolada das necessidades sociais reais dos educandos” (Freitas, 2018, p. 45).

Nesse contexto, torna-se evidente que as reformas educacionais entendidas como mudanças estruturais nos sistemas de ensino, nas políticas curriculares e nos modelos de gestão dialogam, em maior ou menor grau, com a noção de território, ainda que tal relação nem sempre se concretize de forma efetiva nas práticas escolares.

No Brasil, as reformas implementadas nas décadas de 1990 e 2000 foram especialmente marcadas pelo avanço de uma lógica gerencialista e pela ênfase em resultados mensuráveis. Para

Gentili (1996), essas transformações integraram um amplo movimento de “neoliberalização da educação”, que deslocou o papel do Estado e intensificou mecanismos de avaliação e controle, contribuindo para a homogeneização das práticas pedagógicas.

Paralelamente, documentos normativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), passaram a reconhecer a importância da contextualização e do território. Todavia, a coexistência de diretrizes de valorização da diversidade com a exigência de padronização curricular gera tensões que, como observa Cury (2002), exigem das políticas educacionais um equilíbrio delicado entre o direito à unidade nacional e o respeito às diferentes realidades locais desafio que permanece em aberto.

De modo complementar, Saviani (2008) argumenta que uma reforma educacional somente se efetiva quando vinculada a um projeto social amplo, capaz de articular escola, comunidade e desenvolvimento territorial. Para o autor, políticas educacionais desvinculadas das desigualdades estruturais que marcam o território brasileiro tendem a reforçar, em vez de superar, tais assimetrias. Diante desse cenário, os debates contemporâneos sobre educação integral, currículo integrado e práticas socioterritoriais evidenciam a necessidade de aproximar as políticas educacionais da Pedagogia de Território. Tal aproximação pretende superar modelos centralizados e reconhecer a diversidade cultural e geográfica como dimensão constitutiva da formação humana, reafirmando o território como elemento essencial do processo educativo. No assentamento Dom Hélder, em contrapartida, às ações de extensão (Educação Profissional e Tecnológica) assumem um caráter contra-hegemônico. Ela forma sujeitos (ao reconhecerem o território como espaço educativo e político, partindo da realidade concreta dos educandos, valorizando os saberes locais, articulando teoria e prática, promovendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social. Quando orientada por uma perspectiva emancipatória, a EPT integra a formação técnica à formação humana, possibilitando a compreensão crítica do trabalho e o fortalecimento de projetos de desenvolvimento local e sustentável), a partir de suas necessidades históricas, territoriais e culturais, possibilitando o fortalecimento da agricultura familiar, a soberania alimentar, a permanência das juventudes no campo e a criação de alternativas ao modelo de desenvolvimento rural excludente. Assim, a extensão rural e tecnológica transcende sua função técnica, assumindo um papel político e formativo essencial na luta por terra, dignidade e saber. Sendo assim, a investigação deste trabalho de pesquisa será feita através da análise quantitativa de cinco ações de extensão do Instituto Federal de Alagoas - Campus Murici no Assentamento Dom Hélder Câmara.

## **2. MAPEANDO IMPACTOS: UMA ANÁLISE DE DADOS DAS AÇÕES DE EXTENSÃO NO**

## ASSENTAMENTO DOM HÉLDER CÂMARA

A expansão dos Institutos Federais no Brasil tem se consolidado como uma estratégia central para promover a educação técnica, tecnológica e profissional com caráter inclusivo e social. Entre essas ações, as atividades de extensão ocupam papel fundamental ao conectar o saber acadêmico com as demandas e os saberes locais, fomentando transformações concretas em comunidades periféricas e assentamentos rurais (BRASIL, 2006; SÃO PAULO, 2015). No caso do IFAL Campus Murici, o assentamento Dom Hélder Câmara emerge como território de práticas extensionistas que buscam fortalecer a agricultura familiar, promover educação ambiental, inclusão social e formação cidadã.

Desse modo, esse trabalho propõe realizar uma análise qualitativa de cinco ações de extensão desenvolvidas por 4 alunos bolsistas e professores do Campus Murici<sup>1</sup>(que ao longo de 2016 a 2019 realizaram projetos) junto ao Assentamento Dom Hélder Câmara, bem como traçar um percurso histórico dos alunos e ex-alunos oriundos desse assentamento que estudam ou estudaram no Campus Murici. Pretende-se identificar quantos foram, em que modalidades estudaram.

O Campus Murici foi inaugurado na cidade de Murici em 2 de setembro de 2010, como parte da expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica (IFAL), funcionando provisoriamente em uma escola da rede municipal. Iniciou ofertando cursos técnicos integrados de nível médio, com ênfase em agroecologia e agroindústria. Hoje, o *Campus* oferta o ensino de jovens e adultos e adultos (EJA) e o curso tecnológico em Gestão do Agronegócio.

A primeira ação de extensão que será analisada será do programa “Minha Comunidade”, realizada em 2016, que teve como foco a implantação de um viveiro comunitário para a produção de mudas no próprio assentamento. A análise qualitativa dessa ação fundamenta-se na observação das práticas desenvolvidas, das interações sociais estabelecidas e dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, permitindo compreender os impactos sociais, educativos e ambientais gerados no contexto comunitário.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2014), possibilita captar dimensões subjetivas da realidade social, como percepções, valores e relações sociais, que não podem ser reduzidas a dados numéricos. Nesse sentido, a observação configurou-se como um instrumento central para a compreensão do processo extensionista, pois permitiu acompanhar diretamente a dinâmica das atividades realizadas no viveiro, a participação dos moradores e as formas de organização coletiva

---

<sup>1</sup> Os alunos bolsistas que participaram das ações de extensão são todos filhos de assentados da Reforma Agrária, residentes no Assentamento Dom Hélder Câmara: Arthur Ferreira da Silva, Josias Ferreira da Silva Júnior e José Ronaldo da Silva Santos. Os professores orientadores, na época, eram do Campus Murici: Prof. Dr. Paulo Boa Sorte e Profa. Dra. Leona H. Várias.

adotadas.

De acordo com Gil (2019), a observação, especialmente quando realizada de forma sistemática, possibilita ao pesquisador compreender comportamentos, interações e práticas sociais no ambiente em que ocorrem. No âmbito do projeto, a observação evidenciou o envolvimento progressivo da comunidade em todas as etapas da implantação do viveiro, desde a preparação do espaço até o manejo das mudas, revelando processos de aprendizagem coletiva e fortalecimento dos vínculos comunitários, uma vez que, professores - alunos bolsistas - comunidade, estavam juntos no processo de desenvolvimento do viveiro, desde a escolha do local para implantação até os cuidados, como, por exemplo, os tratos culturais das mudas, apesar de ser os alunos bolsistas os responsáveis por realizá-los.



**Imagem 1: Viveiro e Mudas Plantadas no Assentamento Dom Hélder Câmara (SANTOS, 2016)**

Desse modo, a análise qualitativa baseada na observação também revelou que a implantação do viveiro contribuiu para o desenvolvimento local sustentável. Conforme Santos (2011), ações extensionistas comprometidas com as demandas sociais fortalecem o papel transformador da universidade. Observou-se que o viveiro passou a ser compreendido pela comunidade não apenas como um espaço produtivo, mas como um ambiente educativo, voltado à recuperação ambiental, à diversificação agrícola e à autonomia produtiva.

No que se refere aos princípios da agroecologia, Altieri (2012) destaca a importância da valorização dos agricultores como protagonistas dos processos produtivos. A observação das práticas desenvolvidas no viveiro evidenciou a adoção de métodos sustentáveis e o respeito às condições ambientais locais, fortalecendo a consciência ecológica e a relação da comunidade com o território.

Além disso, a ação extensionista pode ser compreendida à luz da pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent (2011), ao articular prática e reflexão de forma contínua. A observação permitiu acompanhar ajustes realizados ao longo do processo, a partir das reflexões coletivas e das experiências vivenciadas pelos participantes, reforçando o caráter participativo da ação.

Dessa forma, a análise qualitativa, sustentada pela observação, evidencia que o programa “Minha Comunidade” ultrapassou seus objetivos técnicos iniciais, consolidando-se como uma prática extensionista formativa e transformadora, capaz de promover aprendizagem mútua, fortalecimento

comunitário e desenvolvimento sustentável no Assentamento Dom Helder Câmara.

A segunda ação de extensão que será objeto de análise intitula-se como *Recuperação da mata ciliar do Rio Bulangi no Assentamento Dom Hélder Câmara*, realizado em 2017 e configura-se como uma continuidade do projeto “Minha Comunidade” (primeira ação analisada neste trabalho), ampliando e aprofundando as intervenções socioambientais iniciadas anteriormente. Enquanto segunda análise, observa-se um avanço qualitativo significativo, especialmente no fortalecimento do envolvimento comunitário e na consolidação de práticas sustentáveis no território.

Do ponto de vista ecológico, o reflorestamento das margens do rio caracteriza-se como uma ação de recuperação de Área de Preservação Permanente (APP), contribuindo para a redução de processos erosivos, diminuição do assoreamento do leito do rio e melhoria da qualidade da água. A ação revela também uma mudança de postura em relação ao uso dos recursos naturais, indicando maior consciência ambiental da comunidade.

Além da dimensão agroecológica, qualitativamente, o aspecto mais significativo da ação está na mobilização social que ela promoveu. O reflorestamento não se restringe ao plantio de mudas, ele representa o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao território, a construção coletiva de responsabilidades ambientais e a integração entre famílias assentadas.

A ação contemplou 12 famílias assentadas, com faixa etária entre 30 e 75 anos, todas possuidoras de lotes localizados às margens do Rio Bulangi. Esse recorte evidencia a diversidade geracional dos participantes, aspecto relevante para a troca de saberes e para a construção coletiva do conhecimento. Conforme Freire (1996), ações educativas que valorizam a experiência dos sujeitos e promovem o diálogo intergeracional contribuem para processos mais efetivos de conscientização e transformação social.

Nessa fase da ação, foram plantadas 303 mudas de 10 espécies, sendo: ingá (100), jaca dura (27), jaca mole (25), manga espada (22), pata-de-vaca (29), leucena (45), palmeira (11), pitomba (10), caju (9) e craibeira (25) (nome popular das espécies). A diversidade de espécies, incluindo frutíferas e nativas, demonstra uma preocupação não apenas ecológica, mas também socioeconômica, ao possibilitar, no futuro, benefícios alimentares e geração de renda para os assentados. De acordo com Lima e Zakia (2006), a recomposição de matas ciliares com diversidade de espécies favorece a estabilidade dos ecossistemas, a proteção dos cursos d'água e a recuperação da biodiversidade local.



**Imagem 2: Preparo da área de plantio às margens do rio Bulangi (SANTOS, 2017)**

A utilização de mudas produzidas no próprio assentamento representa um elemento qualitativo central da ação, pois fortalece a autonomia da comunidade e reduz a dependência de insumos externos. Essa prática dialoga com os princípios da extensão universitária crítica, que, segundo Thiollent (2011), deve promover a participação ativa da comunidade na identificação de problemas e na construção de soluções, valorizando os saberes locais.



**Imagem 3: Panfletagem (porta a porta) para conscientização sobre as consequências do desmatamento (SANTOS, 2017)**

Outro aspecto relevante foi o investimento na conscientização ambiental dos assentados, que acompanhou todo o processo de recuperação da mata ciliar. A Educação Ambiental desenvolvida durante a ação contribuiu para ampliar a compreensão dos participantes sobre a importância da preservação das margens do rio, não apenas como obrigação legal, mas como estratégia de cuidado com o território e melhoria da qualidade de vida. Para Jacobi (2003), a Educação Ambiental deve estimular a corresponsabilidade e a participação social, elementos evidenciados no engajamento dos assentados ao longo da ação.



**Imagem 4: Plantio das mudas às margens do rio Bulangi (SANTOS, 2017)**

Dessa forma, a continuidade do projeto “Minha Comunidade”, por meio da recuperação da mata ciliar do Rio Bulangi, demonstra impactos positivos que extrapolam os resultados quantitativos do plantio. A ação contribuiu para o fortalecimento da consciência ambiental, para a valorização do território e para a consolidação da extensão universitária como prática transformadora, baseada no diálogo, na participação e na sustentabilidade.

A terceira e quarta ação de extensão a ser analisada intitula-se “implantação de hortas orgânicas no Assentamento Dom Hélder a partir de mudas de hortaliças produzidas no viveiro do assentamento”, realizada em 2018 e 2019 (esta ação de extensão teve continuidade), e configura-se como uma iniciativa relevante no contexto do desenvolvimento rural sustentável, ao articular práticas agroecológicas, extensão universitária e fortalecimento da agricultura familiar. E a análise qualitativa evidencia que a proposta extrapola a dimensão produtiva, assumindo um caráter social, educativo e ambiental.

A utilização de mudas produzidas no próprio viveiro do assentamento representa um elemento central do projeto, pois contribui para a autonomia produtiva das famílias assentadas e para a redução da dependência de insumos externos. Essa prática favorece a construção de sistemas agrícolas mais resilientes e sustentáveis, alinhados aos princípios da agroecologia, que priorizam a diversificação, o manejo ecológico do solo e a valorização dos recursos locais (Altieri, 2012).

Sob a perspectiva da extensão rural, o projeto adota uma abordagem participativa, promovendo a interação entre agricultores, estudantes e técnicos. Nesse sentido, as hortas orgânicas funcionam também como espaços pedagógicos, fortalecendo práticas educativas contextualizadas à realidade do assentamento.

Outro aspecto qualitativo relevante refere-se à contribuição do projeto para a segurança alimentar e nutricional das famílias envolvidas. A produção de hortaliças orgânicas diversificadas amplia o acesso a alimentos saudáveis, livres de agrotóxicos, promovendo melhorias na dieta alimentar e na qualidade de vida dos assentados. Conforme destaca Maluf (2007), a agricultura familiar agroecológica desempenha papel estratégico na garantia do direito humano à alimentação adequada, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Do ponto de vista social, o projeto fortalece os vínculos comunitários e incentiva o trabalho coletivo, elementos fundamentais para a consolidação dos assentamentos da reforma agrária. A participação ativa das famílias no planejamento, implantação e manejo das hortas contribui para o desenvolvimento do senso de pertencimento e para o protagonismo social, aspectos que dialogam com a perspectiva freireana de educação emancipatória (Freire, 1996).



**Imagem 5: Palestra interativa com as famílias do Assentamento Dom Helder (SANTOS, 2018)**

Assim, a análise qualitativa demonstra que o projeto de extensão apresenta impactos positivos que vão além da produção agrícola, promovendo a integração entre sustentabilidade ambiental, inclusão social e formação crítica dos sujeitos envolvidos. A experiência reforça o papel da Universidade na construção de alternativas sustentáveis para o meio rural, por meio de ações extensionistas comprometidas com a transformação social.



**Imagem 5: Produção de mudas de hortaliças e tratos culturais (SANTOS, 2018)**

A quinta ação de extensão a ser analisada, intitula-se “*Na ponta do lápis: iniciando o processo de alfabetização de jovens e adultos no Assentamento Dom Helder Câmara*”, realizada em 2019, e configura-se como uma prática educativa alinhada ao método de alfabetização desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundamentando-se na pedagogia freireana, tendo como princípio a leitura crítica da realidade como ponto de partida do processo educativo. Sendo assim, a alfabetização ocorre a partir de palavras geradoras extraídas do cotidiano dos sujeitos do campo, articulando o aprendizado da leitura e da escrita às experiências de vida, ao trabalho coletivo e à luta pela terra, como por exemplo, as mini rodas de conversa que eram feitas sobre a realidade vivida pela comunidade. Nessas rodas, temas como terra, trabalho, produção, moradia e luta coletiva eram discutidos, dando origem às chamadas palavras geradoras, como *terra*, *roça* ou *colheita*. A partir dessas palavras, os educandos partiam para leitura e a escrita, ao mesmo tempo em que refletiam criticamente sobre suas condições de vida e organização social. Essa prática fortalece a consciência política, valoriza os saberes do campo e reafirma a alfabetização como um processo de formação humana e emancipatória, contribuindo diretamente para os princípios da Educação do Campo. Conforme aponta Freire (1996), a alfabetização de jovens e adultos deve partir da realidade

concreta dos educandos, valorizando suas experiências e promovendo uma educação dialógica e emancipatória.

O grupo atendido foi composto por oito educandos, com idades entre 29 e 65 anos, o que evidenciou a heterogeneidade típica das turmas de EJA. Segundo Arroyo (2006), a diversidade etária e sociocultural é uma das principais características dessa modalidade de ensino, exigindo práticas pedagógicas flexíveis, contextualizadas e respeitosas aos diferentes tempos de aprendizagem. Nesse sentido, as estratégias utilizadas buscaram articular a leitura e a escrita a situações do cotidiano do assentamento, favorecendo a construção de significados e o engajamento dos participantes.



**Imagem 6: Apresentação e sondagem com os agricultores e planejamento das oficinas (SANTOS, 2019)**

Do ponto de vista qualitativo, quatro educandos concluíram o período da ação alfabetizados, demonstrando avanços consistentes na leitura, na escrita e na compreensão de frases simples, além de maior autonomia no uso da linguagem escrita em práticas sociais cotidianas. Esse resultado dialoga com a concepção de letramento defendida por Soares (2004), que compreende a alfabetização não apenas como domínio do código escrito, mas como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma funcional e socialmente significativa.

Os outros quatro participantes, embora não tenham alcançado plenamente a alfabetização ao término da ação, apresentaram avanços importantes no processo de aprendizagem, como o reconhecimento de letras e sílabas, o desenvolvimento da coordenação motora para a escrita e o fortalecimento da confiança em sua capacidade de aprender. Conforme destaca Freire (1987), o processo educativo na EJA deve respeitar o tempo dos sujeitos, compreendendo a aprendizagem como um percurso contínuo, e não como um resultado imediato ou padronizado.

A necessidade de ampliação do tempo de acompanhamento para parte do grupo evidencia um aspecto central da EJA: a aprendizagem de jovens e adultos é atravessada por múltiplos fatores, como jornadas de trabalho, responsabilidades familiares, condições de saúde e experiências anteriores de fracasso escolar (Arroyo, 2006). Assim, os resultados alcançados devem ser compreendidos como etapas de um processo maior, no qual cada avanço representa uma conquista significativa.



**Imagem 7: realização das oficinas na casa dos assentados (SANTOS, 2019)**

As ações desenvolvidas no Assentamento Dom Helder Câmara — como *Na ponta do lápis: iniciando o processo de alfabetização de jovens e adultos*, a *Recuperação da mata ciliar do Rio Bulangi* e o projeto *Minha Comunidade*, entre outras iniciativas formativas — evidenciam o papel estratégico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na promoção de uma educação contextualizada e socialmente referenciada. Ao articular alfabetização, cuidado ambiental, valorização do território e fortalecimento da identidade comunitária, essas ações contribuíram para a formação integral dos sujeitos do campo, integrando saberes técnicos, conhecimentos populares e práticas coletivas. A EPT, nesse contexto, ultrapassa a lógica da formação instrumental e assume uma dimensão emancipatória, ao fortalecer a autonomia, a consciência crítica e o protagonismo social da comunidade, reafirmando seu compromisso com o desenvolvimento local sustentável e com os princípios da Educação do Campo.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

À luz das discussões apresentadas ao longo deste estudo, é possível afirmar que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se configura como um instrumento estratégico de transformação social para os estudantes da Reforma Agrária do Projeto de Assentamento Dom Helder Câmara, em Murici-AL. As ações de extensão desenvolvidas pelo Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici evidenciam que a EPT, quando articulada às especificidades do território, aos saberes locais e às demandas concretas da comunidade assentada, contribui de forma significativa para o fortalecimento da autonomia produtiva, da inclusão social e da permanência qualificada dos sujeitos no campo.

Os resultados da análise quantitativa das cinco ações de extensão indicam impactos positivos na ampliação do acesso ao conhecimento técnico-científico, no aprimoramento das práticas produtivas e na valorização da agroecologia e do desenvolvimento sustentável. Tais ações reforçam a compreensão da educação como prática emancipatória, conforme defendido por Freire (1996), ao promover o protagonismo dos estudantes assentados e estimular uma leitura crítica da realidade.

Além disso, confirmam a perspectiva de Ciavatta (2012) quanto à necessidade de uma formação integrada, que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia, superando uma visão meramente instrumental da educação profissional.

Contudo, o estudo também evidencia desafios que precisam ser enfrentados, como a continuidade das políticas públicas, a ampliação do alcance das ações formativas e o fortalecimento das parcerias institucionais para garantir a sustentabilidade dos projetos desenvolvidos. Nesse sentido, torna-se fundamental investir em propostas de EPT que dialoguem permanentemente com os princípios da Educação do Campo, conforme apontam Arroyo, Caldart e Molina (2004), respeitando os modos de vida, os tempos e os projetos históricos das comunidades camponesas.

Por fim, conclui-se que a Educação Profissional e Tecnológica, integrada às políticas de Reforma Agrária e às ações de extensão, representa um caminho potente de transformação para os estudantes do Assentamento Dom Helder Câmara. Ao promover formação crítica, qualificação profissional e desenvolvimento territorial, a EPT contribui não apenas para a melhoria das condições de vida dos assentados, mas também para a construção de um projeto de campo mais justo, sustentável e socialmente referenciado.

## REFERÊNCIAS

AGNER, Ariane Maria; NASCIMENTO, Décio Estevão do. Análise do ciclo da política pública de educação do campo: Programa Pronera. *Revista Campo-Território*, v. ..., n. ..., p. ..., 2020. DOI: 10.14393/RCT153521.

ALMEIDA, Luiz Sávio de; LIMA, José Carlos da Silva; OLIVEIRA, Josival dos Santos (org.). *Terra e Pastoral em Alagoas: conflitos e liberdade*. Maceió: CPT/AL & Grupo Terra, 2014.

ALTIERI, Miguel A. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. 3. ed. São

Paulo: Expressão Popular, 2012.

ALTIERI, M. A. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel. *Outro currículo é possível*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui a reforma do Ensino Médio. Brasília: Presidência da República, 2017.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. *Agroecologia e extensão rural: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável*. Brasília: MDA/SAF, 2004.

CIAVATTA, Maria. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

CIAVATTA, Maria. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. São Paulo: Cortez, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e cidadania: o direito à educação e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA DINIZ, Daise; FRANCO LERRER, Débora. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política pública para a democratização do Estado no Brasil. *Revista Inter-Ação*, v. 43, n. 1, p. 259-280, 2018. DOI: 10.5216/ia.v43i1.46105.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- INCRA. Educação — Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>. Acesso em: 30 out. 2025.
- INCRA. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): catálogo de projetos em andamento 2025*. Brasília, 2025.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 189-205, 2003.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LIMA, Walter de Paula; ZAKIA, Maria José Brito. *Mata ciliar: conservação e recuperação*. São Paulo: EDUSP, 2006.
- MAIA, Maria Cláudia. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): política pública para efetivação do direito à educação superior para a população do campo. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 9, n. 2, p. 185-194, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i2.20647.
- MALUF, R. S. *Segurança alimentar e nutricional*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MANCIBO, Deise; DINIZ, Daise Ferreira. Princípios filosóficos e pedagógicos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *Ideação*, v. 16, n. 2, p. 68-93, 2014. DOI: 10.48075/ri.v16i2.10000.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARVALHO, Mauro dos Santos. O PRONERA como política pública educacional do campo: contextos e contradições. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 12, n. 31, p. ..., 2019. DOI: 10.20952/revtee.v12i31.11466.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Clóvis Henrique Leite de. *A participação social na gestão de políticas públicas: o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília: ENAP, 2016.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.