



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR



JULIANA DO VALE MATOS

**CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA MANOEL
MONTEIRO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO-MA**

JOÃO PESSOA
2024

JULIANA DO VALE MATOS

**CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA MANOEL
MONTEIRO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO-MA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal da Paraíba
como requisito para defesa de mestrado.

Linha de pesquisa: Educação Popular

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M433c Matos, Juliana do Vale.

Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel
Monteiro e a Educação do Campo-MA / Juliana do Vale
Matos. - João Pessoa, 2024.

96 f. : il.

Orientação: Severino Bezerra da Silva.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Trabalho pedagógico. 2. Pedagogia da Alternância.
3. Comunidade camponesa. 4. Auto-organização. I. Silva,
Severino Bezerra da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.013(043)

JULIANA DO VALE MATOS

**CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA MANOEL
MONTEIRO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO-MA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para defesa de mestrado.

Linha de pesquisa: Educação Popular
Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

Resultado: APROVADA

João Pessoa, 26 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

Orientador – Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. Israel Soares De Sousa

Avaliador Externo – Universidade Federal de Campina Grande



Prof.^a. Dr.^a. Suelidia Maria Calaça

Avaliadora Externa ao Programa – Universidade Federal da Paraíba

Mais uma vez ao meu pai (in memoriam), de quem
carrego o sangue da Educação Popular, de quem
carrego a força que me permite continuar.

AGRADECIMENTOS

Traz na viagem sonho, esperança
Pra alimentar quem quer resistir
É gente amiga, homem, mulher
Estrela, farol na noite do mar.

Espelho de Nós, Milton Nascimento

Construir um trabalho como esse só é possível se você tiver onde pousar, parar e respirar. No meu caso, construir uma pesquisa como essa perpassa limites que muitas vezes são conhecidos durante o caminhar do trabalho, e sem esse lugar de repouso, as limitações teriam superado desejo de construir e não teríamos chegado aqui, no final do caminho.

Agradeço a Instituição CEFFA Manoel Monteiro, e o seu corpo administrativo, docente e discente pela gentileza, carinho e abertura comigo e com o meu trabalho, agradeço em especial todos os sujeitos que participaram da pesquisa, sem vocês não seria possível. Agradeço a CAPES, por financiar essa pesquisa, e ao meu orientador Severino Bezerra, por me dar o suporte necessário para o caminhar dela, pela calma e serenidade transmitida para que eu pudesse continuar.

Do lugar de repouso que me referi acima, agradeço de forma incondicional ao meu companheiro de vida e de sonhos Ítalo Fernandes, por me estender a mão nas inúmeras quedas e por vibrar a cada conquista minha, como se fosse dele. A minha família, avó e avô, mãe e irmãos por acreditarem em mim, e em especial as minhas irmãs, Camila em que me espelho diariamente e a Laura que por se espelhar em mim, me faz querer ser melhor todos os dias. A minha segunda família, Suzi, Iago e Luiz, por me proporcionarem abrigo e cuidado quando foi preciso. As minhas amigas também pós-graduandas, com quem compartilho as dores e as delícias de ser uma mestranda. A Guilherme, pelas ajudas tecnológicas, e a todos os meus amigos e amigas, que por fim disseram que nada estava perdido e, que tudo daria certo, pelas palavras de consolo e pelos momentos de distração.

Abençoi senhor, a nós e a estes alimentos, que por
nosso senhor Jesus Cristo vamos receber.

Alimento dom de Deus e direito de todos.

Amém.

Oração da CEFFA Manoel Monteiro.

RESUMO

Este estudo centra-se na investigação das contribuições do Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) Manoel Monteiro, localizado em Lago do Junco-MA, para a manutenção das comunidades camponesas ao seu redor, a partir da abordagem teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância. Inserindo-se no contexto da Educação do Campo, especialmente no Maranhão, onde mais de 50% das instituições de ensino público são escolas do campo que em maioria enfrentam desafios infraestruturais, a pesquisa explora, durante os dois primeiros capítulos, a trajetória histórica marcada pela luta dos movimentos sociais camponeses pela Educação do Campo. A partir das metodologias apresentadas ao curso do trabalho, tem-se como principal objetivo verificar como as práticas pedagógicas da alternância transbordam a escola e contribuem para as bases organizacionais daquela realidade. Os objetivos específicos são determinados em: a) Localizar o debate da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância na realidade brasileira e sobretudo, maranhense; b) Identificar o trabalho pedagógico desenvolvido no CEFFA Manoel Monteiro e; c) Conferir as percepções teóricas que circundam o objeto a partir das perspectivas dos alunos e alunas do CEFFA, bem como dos egressos e demais membros que compõe a escola. Utilizando uma metodologia qualitativa, a partir de revisão bibliográfica [Gimonet (2007), Pistrak (2018), Nosella (2012), Cavalcanti (2011), entre outros] e entrevistas semiestruturadas, a observação do estudo de caso reservado aos dois últimos capítulos se dá a partir de três categorias-chave: *comunidade*, *trabalho* e *auto-organização*. Os resultados evidenciam a relevância do trabalho pedagógico da escola, destacando como a Pedagogia da Alternância do CEFFA emerge enquanto abordagem exitosa, promovendo a integração entre escola e comunidade, contribuindo ativamente para a manutenção das comunidades camponesas ao seu redor.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Trabalho Pedagógico; Comunidade; Trabalho; Auto-organização.

ABSTRACT

This study focuses on investigating the contributions of the Family Center for Alternating Education (CEFFA) Manoel Monteiro, located in Lago do Junco-MA, to the maintenance of surrounding communities, through the theoretical-methodological approach of Alternating Pedagogy. Within the context of Field Education, especially in Maranhão, where over 50% of public education institutions are located at rural zones while facing infrastructural challenges, the research explores, over the first two chapters, the historical trajectory marked by the struggle of peasant social movements for Field Education. From the methodologies presented throughout the work, the main objective is to verify how alternating pedagogical practices transcend the school and contribute to the organizational foundations of that reality. Specific objectives are determined as: a) Locating the debate on Field Education and Alternating Pedagogy in the Brazilian reality and, above all, in Maranhão; b) Identifying the pedagogical work developed at CEFFA Manoel Monteiro; and c) Assessing the theoretical perceptions surrounding the object from the perspectives of CEFFA students, as well as graduates and other members of the school. Using a qualitative methodology, through literature review [Gimonet (2007), Pistrak (2018), Nosella (2012), Cavalcanti (2011), among others] and semi-structured interviews, the observation of the case study, which is reserved for the last two chapters, is conducted based on three key categories: *community, work, and self-organization*. The results highlight the relevance of the school's pedagogical work, emphasizing how CEFFA's Alternating Pedagogy emerges as a successful approach, promoting integration between school and community, actively contributing to the maintenance of surrounding peasant communities.

Keywords: Alternating Pedagogy; Pedagogical Work; Community; Work; Self-organization.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACEMEP	Associação do Centro Familiar de Formação Por Alternância de Ensino Médio Profissionalizante
ACESA	Associação Comunitária em Educação e Saúde
ACR	Animação dos Cristãos no Meio Rural
ACONERUQ	Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
AMTR	Associação das Mulheres Trabalhadoras Rurais
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Maranhão
ASSEMA	Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
CENTRU	Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural
CFR	Casa Familiar Rural
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPPALJ	Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco e Lago da Pedra
EFA	Escola Família Agrícola
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
IRCOA	Instituto de Representação, Coordenação e Assessoria das Casas Familiares Rurais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação
MFR	Maisons Familiares Rurales
MIQCB	Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
UAEFAMA	União das Associações de Escolas Famílias Agrícolas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Univesidade Federal da Paraíba

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Os Quatro Pilares dos CEFFAS.....	36
Figura 02 - Mapa de Distribuição da Pedagogia da Alternância no Maranhão.....	47
Figura 03 - Vista aérea do CEFFA Manoel Monteiro.....	50
Figura 04 - Fachada do Refeitório.....	51
Figura 05 - Fogão à Lenha.....	52
Figura 06 - Cobertura Morta.....	53
Figura 07 -Aprisco	54
Figura 08 - Princípios da Formação nos CEFA.....	61
Figura 09 - Instrumentos pedagógicos do CEFFA Manoel Monteiro.....	62
Figura 10 - Organização das Tarefas Diárias.....	76

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICO: formação e consolidação da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância...	18
2.1 A Pesquisa e a Relação com a Educação Popular.....	19
2.2 Debate histórico e teórico sobre educação do campo.....	21
2.3 A pedagogia da alternância.....	31
2.4 Metodologia e instrumentos de pesquisa.....	38
2.5 Campo, sujeito e procedimentos da pesquisa.....	39
3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO MARANHÃO.....	42
3.1 A questão do campo e a Pedagogia da Alternância no Maranhão	42
3.2 O Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro.	48
4. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA ESTUDADA.....	56
4.1 A construção teórica metodológica do CEFFA.....	59
4.2 Comunidade.....	63
4.3 Trabalho	68
4.4 Auto-organização.....	74
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
APÊNDICES.....	91
APÊNDICE A.....	92
APÊNDICE B.....	93
APÊNDICE C.....	94
APÊNDICE D.....	95

1. INTRODUÇÃO

Com graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), participei de um projeto de pesquisa na área da Gestão Democrática, entre 2017 e 2019, no qual pude me aprofundar em categorias como autonomia, participação e trabalho coletivo, aplicando-os em escolas municipais da rede de ensino de São Luís, Maranhão. Dentro de mesma pesquisa foi possível aprofundar estudos que circundam o financiamento educacional e os processos de colaboração entre a União, os estados e os municípios, no intuito de entender como exercem influência sobre o funcionamento das escolas públicas.

Entre 2018 e 2019, fui extensionista voluntária na área de formação de professores da rede municipal de Buriticupu, no Maranhão, projeto no qual fui responsável por fazer o acompanhamento de gestores, professores e alunos das escolas do campo. Esse foi o meu primeiro contato com a Educação do Campo, ficando de frente com escolas carentes de infraestrutura, em grande maioria com uma única sala. Nessas salas, funcionavam turmas multisseriadas, com crianças das mais diversas idades, em processos e níveis de aprendizagem completamente diferentes. À frente destes alunos, professores em sua maior parte sem formação (apenas com o antigo magistério), utilizando-se de um currículo descontextualizado e urbanocêntrico¹, conflituando com a realidade das escolas do campo.

A partir dessa experiência, veio o interesse em me aprofundar pela área da educação do campo e, concomitantemente, pude participar por 3 semestres do primeiro núcleo destinado a estudar a educação do campo na UFMA, que havia sido recém-criado. Participei, na mesma época, do primeiro Estágio Interdisciplinar de Vivência do Maranhão em Áreas da Reforma Agrária, Áreas Atingidas e Ameaçadas por Barragens e Áreas Atingidas pelo Centro de Lançamento de Alcântara-MA, onde passei alguns dias imersa em discussões, atividades e busca de soluções, companheirismo e conhecimento, troca e sentimentos. Estive também em um assentamento por alguns dias com jovens militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), onde pude observar na prática como a formação de base do movimento contribui para o funcionamento da vida no campo.

Costumo dizer que o meu contato com a Educação do Campo, com o campo e com o núcleo foi um divisor de águas na minha formação como pedagoga: ele definiu o caminho que eu queria trilhar. Receio que não haja outra temática capaz de fazer meus olhos

¹ O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo. (MEC, 2007)

brilharem como a Educação do Campo e os movimentos sociais do campo me fizeram brilhar os olhos naquele momento do curso, com o sentido da vida galgado na luta.

Desde então, tenho pesquisado e me aprofundado na temática da educação do campo. Assim foi com a minha monografia da graduação, na qual busquei entender as concepções e práticas da educação do campo na perspectiva do MST. No contexto dessa pesquisa pude compreender que as concepções e práticas de Educação do Campo propostos pelo MST refletem de forma concreta os preceitos que o movimento carrega em si: a coletividade; mostram que a participação popular, dentro e fora da escola, é ponto chave para a transformação da educação.

Considerando o campo de experiências que participei no momento da graduação, parte considerável delas, foram atravessadas pelos estudos e práticas voltadas para Educação do Campo. Neste sentido, busquei conhecer as propostas de programas de pós-graduação em educação, que atendessem mais diretamente as minhas buscas e inquietações de pesquisa de mestrado. A pós-graduação em educação da UFPB, com sua tradição em pesquisas no campo da Educação Popular, movimentos sociais e Educação do Campo, foi o lugar escolhido e que me acolheu para dar continuidades e aprofundamentos aos meus estudos e formação acadêmica. É nesse espaço que busco pesquisar de forma mais direcionada os processos sociais e o conjunto das práticas pedagógicas a escola do campo, como um lugar de resistência sociocultural e reprodução do grupo e do estilo da vida camponesa.

O processo de formação e participação diretamente da pós-graduação, fomentado pelas leituras, orientações e participações no grupo de pesquisa e, outras atividades científicas, representaram uma reflexão sobre o projeto original de pesquisa. Avançamos para uma nova perspectiva de campo e de objeto de pesquisa e construímos a proposta, atravessada pela Pedagogia da Alternância.

No estado do Maranhão, as escolas do campo representam mais de 50% das instituições da rede pública de ensino, conforme dados do Censo Escolar/INEP de 2020, sendo a maioria dessas escolas caracterizada por precárias condições de infraestrutura. Além disso, grande parte dessas instituições negligencia as especificidades das comunidades camponesas, resultando na falta de adequação ao contexto local e, por conseguinte, na incapacidade de formar os alunos, cujo a maioria atua nas atividades ligadas ao campo, como agentes de manutenção e perpetuação da própria vida no campo.

A Educação do Campo, de acordo com Caldart (2012), é uma concepção de educação voltada para a realidade e necessidades dos camponeses, que participa e

fortalece a luta dos trabalhadores do campo em busca de uma educação mais contextualizada e alinhada com os princípios dos movimentos sociais camponeses. Essa abordagem reconhece as especificidades do campo, suas culturas, valores e modos de vida, e busca superar as desigualdades históricas enfrentadas pelas comunidades camponesas em relação ao acesso à educação.

Ao longo das décadas, o movimento pela conquista da Educação do Campo tem sido liderado e protagonizado por um conjunto de instituições e movimentos sociais, juntamente com trabalhadores e trabalhadoras rurais na organização, luta e conquistas da terra, de moradia e trabalho e, de políticas públicas para o campo. Nessa caminhada, buscavam romper com a ideia de uma educação rural estigmatizada e desvalorizada, na defesa de uma educação que valorizasse sua cultura e identidade, conectada com os processos sociais de formação como sujeitos.

As escolas do campo, pautadas sob os princípios da Educação do Campo, assumem o papel de agentes de mudança, não apenas ensinando conteúdos. Promovem também o resgate e valorização das tradições locais, o fortalecimento da identidade cultural e a conscientização sobre questões sociais, estando ela, lado a lado com a cultura, os valores e com o trabalho. A Educação do Campo, bem como, a escola do campo, são objetos de manutenção e permanência da própria vida no campo, usando o trabalho como um princípio educativo e unindo teoria e prática. Aliado a isto, se configura uma luta social necessária no conflito pela terra e por condições de vida digna no campo, bem como, sinônimo de uma mudança.

Molina e Sá (2012) indicam que a concepção de escola do campo surge a partir do movimento que se estabelece pela experiência dos movimentos sociais e contexto de luta deles, por terra e educação. Dessa forma afirma, que a prática de educação defendida pelos movimentos sociais do campo busca construir escolas sólidas e conscientes, que atuem como espaços de resistência e transformação social. Essas escolas devem ser locais onde a ciência, cultura e arte são valorizadas, contribuindo para a superação da alienação e proporcionando uma educação mais significativa e contextualizada para os estudantes.

Assim, a escola do campo faz parte de um movimento de mobilização pela construção de um projeto de campo e de sociedade que parte da força da classe trabalhadora em prol da superação do sistema do capital. Essa superação, que parte do acesso à escolarização traz em sua intencionalidade a transformação social, se inicia na formação integral dos trabalhadores do campo. A ideia de inserir a escola do campo no movimento político e cultural é fundamental para fortalecer a luta pela perpetuação da vida no campo e pela

valorização das comunidades camponesas.

Faz-se então, da escola do campo, veículo eficaz para construir uma vida mais justa no campo. O estímulo aos estudantes, suas famílias e a comunidade como um todo, estabelece o entendimento de que juntos, é possível construir conhecimentos e habilidades necessárias para enfrentar os desafios locais. Esta é uma das formas de promover o pensamento crítico e a consciência política, preservando sua cultura e identidade.

Nesse processo, também se reconhece a importância da relação entre escola e comunidade, já que, a escola do campo deve estar enraizada na realidade local e nas demandas da comunidade, com práticas pedagógicas que dialogam com a vivência dos estudantes e sua relação com a terra e trabalho. Aqui, as experiências das escolas que trabalham sob a perspectiva da Pedagogia da Alternância vêm se mostrando exitosa nas contribuições para as comunidades camponesas.

A soma desses caminhos, bem como as questões e problemáticas que circundam o tema, me estimularam a investigar esse alinhamento dos movimentos sociais camponeses à Educação do Campo, trazendo a seguinte questão: como o trabalho pedagógico do CEFFA Manoel Monteiro, em Lago do Junco- MA, através da Pedagogia da Alternância, contribui para a manutenção da vida no campo das comunidades as quais perpassa? Para buscar a resposta, é preciso compreender como as contribuições teórico-metodológicas da Pedagogia da Alternância servem de apoio para a vida da comunidade a sua volta e como se dá a construção dessa relação escola e comunidade.

A partir deste questionamento, surge o próprio objeto da pesquisa: a capacidade do CEFFA Manoel Monteiro em contribuir com a manutenção da comunidade ao seu redor. A partir das metodologias em breve apresentadas, o trabalho aqui posto tem como principal objetivo verificar como as práticas pedagógicas da alternância transbordam a escola e contribuem para as bases organizacionais daquela realidade.

A fim de dar luz a estes questionamentos, os objetivos específicos desta pesquisa foram definidos em: a) Localizar o debate da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância na realidade brasileira e sobretudo, maranhense; b) Identificar o trabalho pedagógico desenvolvido no CEFFA Manoel Monteiro e; c) Conferir as percepções teóricas que circundam o objeto a partir das perspectivas dos alunos e alunas do CEFFA, bem como dos egressos e demais membros que compõe a escola.

O entendimento da Pedagogia da Alternância e seu processo formativo do sujeito, se caracteriza como prática pedagógica e social, ao auxiliar à manutenção e reprodução social

da vivência no campo. A argumentação construída ao longo do texto se responsabiliza em demonstrar evidências que corroboram com tal tese.

A perspectiva inicial que embasa a lógica supracitada se dá na integração do trabalho enquanto princípio educativo. É antecipado que esta relação promove uma dinâmica de organização coletiva e incorporada à luta, estabelecendo componentes essenciais para um projeto educacional voltado ao desenvolvimento humano, crítico e emancipatório.

Este trabalho de dissertação, é fruto de meses de dedicação ao tema exposto. Ele emerge da vontade de tratar de um tema que muito me inquieta e que, particularmente gostaria que muitas pessoas pudessem conhecer. A instituição participante tem uma dinâmica incrível de funcionamento e que tem gerado muita curiosidade a pessoas em minha volta. Ainda que dentro das limitações do curto tempo do mestrado, espero que esse texto consiga mostrar uma parte daquilo que me encanta, alcançando quem sabe outros curiosos.

O primeiro capítulo da pesquisa aborda o aspecto teórico relativo à constituição e consolidação da Educação do Campo, considerando sua dimensão nacional. A trajetória da Educação do Campo é marcada por um histórico permeado por negligências governamentais, o que suscitou a necessidade de atuação proativa por parte dos trabalhadores camponeses, que lutaram e continuam lutando incansavelmente pela garantia do acesso à educação nas comunidades camponesas.

A construção deste primeiro capítulo se fundamenta em bases legais diversas, tais como as constituições brasileiras, decretos e leis que abordam diretamente a temática da educação do campo. Além disso, é fundamental considerar a estreita relação dessa construção com as lutas e conquistas protagonizadas pelos movimentos sociais do campo. Nesse sentido, as reuniões e conferências desses movimentos desempenham um papel de destaque no estabelecimento de diretrizes e políticas voltadas à educação do campo.

Ao longo do texto, buscaremos analisar as nuances históricas, políticas e sociais que moldaram a educação do campo, levando em conta tanto a legislação vigente quanto as mobilizações sociais que influenciaram e contribuíram para a configuração atual desse cenário. O objetivo é oferecer uma análise crítica e embasada sobre a trajetória da educação do campo, identificando seus avanços e desafios, bem como refletindo sobre suas implicações no contexto nacional.

Ao segundo capítulo, abordaremos as particularidades da Pedagogia da Alternância, embasado em sua perspectiva histórica e metodológica, além de examinarmos sua disseminação em âmbito nacional. Pontuaremos ainda a metodologia e instrumentos

utilizados para realizar a pesquisa proposta em campo. Também é situado o campo escolhido e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Em uma proposta de contextualizar o local de pesquisa, são determinados aspectos da educação no campo no Maranhão, bem como a Pedagogia da Alternância.

Ancorado no que foi proposto acima, o capítulo final traz as respostas para os objetivos específicos vinculados ao trabalho pedagógico do CEFFA Manoel Monteiro. Este debate é centralizado nas práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da escola e como influenciam para o processo de manutenção do campo. Além disso são abordados os aspectos da relação CEFFA-comunidade. O capítulo é vinculado aos fundamentos e informações apresentados nos capítulos anteriores. Seu objetivo é fornecer as primeiras respostas para o problema delimitado nesta pesquisa.

Com as práticas pedagógico-metodológicas discutidas na primeira metade do terceiro capítulo, resta à segunda metade apresentar os resultados da pesquisa de campo. Foram conduzidas dez entrevistas, guiadas a partir de um roteiro semi-estruturado, com perguntas que pudessem evidenciar de diversas formas o objeto da pesquisa. Foram incluídas neste processo, apenas sujeitos que tiveram sua formação no CEFFA Manoel Monteiro, incluindo alunos ativos, egressos, professores e técnicos. Como dito anteriormente, a linha argumentativa final é construída a partir da perspectiva daqueles que estão inseridos no contexto do CEFFA.

Esta última etapa se responsabiliza em apresentar os elementos finais da tese, a partir dos dados coletados. Os aspectos relativos à relação entre o CEFFA e a manutenção da vida no campo, são abordados a partir de três categorias: 1) comunidade; 2) trabalho; 3) auto-organização. Essas categorias fazem parte da Pedagogia da Alternância e estão presentes nas falas analisadas que, aliadas às perspectivas teóricas discutidas ao longo do trabalho, configuram forte evidência da capacidade que tem o CEFFA Manoel Monteiro na vida das comunidades ao seu redor.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICO: formação e consolidação da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância

A compreensão da educação como um todo é atravessada pelo processo de compreensão da ordem social na qual se vive. A educação é inerente ao ser humano, abrangendo diversas culturas e tipos de organizações sociais e aplicando a ela as especificidades que se tem dentro dessas sociedades e culturas. Em um contexto nacional não é diferente. O Brasil consolidou sua educação a partir de diversos acontecimentos no que se refere a própria formação e consolidação do Estado brasileiro.

Para que se possa compreender como a Educação do Campo se forma e se consolida no Brasil, é preciso que se passe por uma série de conjunturas políticas, econômicas e sociais, compreendendo assim, qual a intencionalidade do Estado e da sociedade para com a educação. Especificamente, qual a sua intencionalidade para com a Educação do Campo em cada momento histórico.

Esse processo inclui, em um primeiro momento, uma base de estudos a respeito dos marcos legais, que devem ser revistos para entendimento de como a Educação do Campo se molda. Para isso, faremos aqui uma recapitulação das Constituições brasileiras, Leis de ordem educacional e outros marcos legais. Partindo da Constituição de 1934, a primeira a citar a educação brasileira de forma mais elaborada e seguiremos até a Constituição de 1988, a última a ser promulgada.

Em um segundo momento, nos atentaremos ao processo de consolidação da Educação do Campo enquanto uma educação no e do campo². É apresentada a necessidade de se passar pelo processo de lutas, dado nas articulações dos movimentos sociais camponeses, frente a conquista e o estabelecimento da Educação do Campo brasileira. Para que este capítulo tenha um caráter ainda mais específico, no que tange ao objeto, recorreremos ao histórico da Pedagogia da Alternância, buscando entender, o seu surgimento e seu processo de chegada no Brasil. Ao final, mostraremos a metodologia desenvolvida para que essa pesquisa se tornasse possível e, em um último momento, os sujeitos envolvidos nela.

Desta forma, é dividido em 4 (quatro) seções. A primeira localiza a pesquisa e a educação popular. A segunda tem por objetivo compreender o papel que o Estado teve e tem para

² No campo: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”, e do campo: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (ibid.), assumida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal” (ibid.), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria. (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p.26)

com a Educação do Campo, pautando em sua omissão o processo de organização dos movimentos sociais pela luta de uma educação do campo e no campo. A terceira busca entenderem qual lugar está a Pedagogia da Alternância nessa luta, como buscou responder as demandas do povo camponês e como estes reagiram ao processo de formação das escolas do campo. Por fim, é apresentada a metodologia que envolve essa pesquisa, bem como situar o local e os sujeitos envolvidos nela. O capítulo visa proporcionar um panorama abrangente que subsidiará a análise do papel do CEFFA Manoel Monteiro na manutenção da vida no campo.

2.1 A Pesquisa e a Relação com a Educação Popular

Dentro do que se pode chamar de aspectos teóricos da Educação Popular, é possível destacar várias propostas educativas, concepções da realidade e marcas que são características presentes na Educação do Campo. Esta, está calcada dentro da educação popular, logo os elementos propostos pela educação popular são marcantes, e aqui, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que mais tem e/ou resgata elementos importantes da educação popular.

A escola, vista em seu espaço a partir de um olhar mais sociológico proposto pela pesquisa, pode ser melhor compreendida quando nos apropriamos e nos deixamos atravessar por algumas categorias pertinentes ao trabalho com sujeitos. Essas categorias nos permitem encontrar sujeitos compostos de singularidades, nos percebendo mais condescendentes. São elas: amorosidade, humanização, diálogo, saberes, problematização e participação.

Trazidas por Paulo Freire, ao decorrer de suas obras, essas categorias são encontradas nas práticas da escola do campo. Quando não encontradas nas práticas, elas estão presentes na construção da concepção da Educação do Campo. São, ou pelo menos devem ser, conceitos chaves para um pesquisador que busca fazer um trabalho de qualidade dentro do tema, sobretudo aqueles que trabalham e investigam sujeitos e seus comportamentos. Freire e Nogueira (1993), põem em termos metodológicos algumas dessas categorias postas acima e contribuem e muito para um olhar da realidade e para a consolidação de práticas em educação popular.

Paludo (2001), traz em seu texto uma espera pela redefinição da educação popular, a fim de buscar nesse caminho novas referências para que cheguemos na práxis transformadora. A autora pontua que, a educação popular é também prática social. Ao

analisar a educação a partir da redução de custos, expõe aspectos que deveriam ser postos como prioridade.

Um dos focos de Paludo (2001) é o fenômeno da pobreza. É possível, a partir da leitura, notar a relação entre as políticas compensatórias e as políticas de Educação do Campo. É impresso, justamente nesta relação, a noção de que existe uma luta constante para que a Educação do Campo não seja apenas compensatória. A autora ainda mostra que é o mercado que dita qual o nível da educação é importante e em quais lugares essa educação deve ser priorizada. Pode-se dizer que há um baixo interesse do mercado no fazer de Educação do Campo de qualidade. O interesse do mercado no campo é o de formar mão de obra barata.

A *escola cidadã*, na proposta de Carlos Brandão (2002), é o conjunto de possibilidades das novas formas de fazer escola que, primariamente, sirva às classes populares. No que se refere a educação popular e a emancipação, que só é possível existir fora do sistema capitalista, uma questão central prevalece: Como as sociedades, criadas a partir dos sistemas de cooperação dos movimentos sociais, conseguem romper com algumas lógicas do sistema capitalista até que possam chegar em algum nível de emancipação?

Compreender o *fazer pesquisa* em educação, envolve enxergar a educação enquanto fenômeno social humano e histórico. A educação está intrinsecamente ligada à essência do ser humano e ao propósito da humanidade, manifestando-se de maneiras diversas. Faz também parte do dia a dia, através da reflexão sobre os problemas vivenciados nos cotidianos das pessoas, bem como na esfera socioeconômica estabelecida pelo modelo econômico dominante. Ela é uma ação exercida por alguém de forma intencional, sendo uma ação entre humanos, sobre humanos, intencionalmente que gera em seu fim a aprendizagem.

Brandão e Borges (2008) orientam que é preciso considerar as realidades concretas e as suas dimensões no cotidiano dos sujeitos. Dentro dessa perspectiva o materialismo, como método, serve de ferramenta, quando se parte de algo concreto para algo subjetivo (abstrato). Isto se dá a fim de compreender o fato e somar a ele novas contribuições. Em Freire, o ‘concreto – abstrato – concreto’ de Marx, se traduz em ‘ação- reflexão – ação’.

Esses pontos se conectam ao processo da pesquisa que busca entender o concreto/ ação pautado no trabalho pedagógico, através do abstrato/ reflexão dado pela intencionalidade da escola e suas contribuições, para então entender o concreto/ação trazido no trabalho pedagógico ao cumprir ou não com sua proposta. Nessa caminhada o

conceito de práxis é fundamental, onde a participação transformadora e questionadora é parte integrante desse processo. Espera-se a superação da dicotomia entre prática e teoria, e a partir dessa superação, carregar sua caminhada de diálogo e de reflexão crítica da própria prática.

2.2 Debate histórico e teórico sobre Educação do Campo

Atualmente, ao se falar em educação, é frequente que haja uma associação direta à União, uma vez que este é o ente que deve geri-la em regime de colaboração entre municípios e estados. No entanto, é importante salientar que nem sempre foi assim, e que, no caminho que leva a esse regime de colaboração à responsabilidade pela educação brasileira pública, gratuita e para todos, há marcas de negação e transferência constante de responsabilidade, sobretudo no que diz respeito à educação do campo brasileiro. Uma espécie de estar sempre “lavando as mãos” quando se trata da comunidade camponesa. Ao longo dessa seção, apresentaremos um pouco desse caminho, junto aos marcos legais, que perpassa a Educação do Campo dentro de um nível nacional.

O Estado, para Mendonça (2012), dentro de uma matriz marxista, vem de um processo histórico de formação da sociedade e dos homens, que emerge a partir da união das relações sociais com o intuito de assegurar que haja continuidade no processo de produção e reprodução da existência da ordem vigente, nesse caso o capitalismo. O Estado é posto, nesse sentido, como representante das classes dominantes, hegemônicas, estando ele a serviço dessas classes em uma sequência de legitimações de violências. Sejam elas simbólicas ou não, determinam a economia, a política e a cultura de uma classe sobre outra.

De acordo com a autora citada, a visão de Gramsci sobre o Estado, dentro do contexto capitalista contemporâneo, é moldada pela concepção do Estado Ampliado. Nessa perspectiva, o Estado vai além de uma estrutura burocrática isolada e é entendido como uma interseção das esferas da sociedade civil e política. Cada sociedade representa um modo particular de funcionamento, indo além da tradicional compreensão do Estado como simples burocracia.

A autora argumenta que para Gramsci, o Estado e a cultura estão intrinsecamente ligados. Embora reconheça o caráter coercitivo do poder estatal, ele não acredita que o Estado predomine sobre a sociedade. Ele destaca a existência de um consenso na sociedade civil, onde cada indivíduo desenvolve uma visão própria, resultando em

diversas culturas coexistentes sem uma hierarquia fixa.

Em resumo, Mendonça (2012) põe que o Estado, na vertente gramsciana, não é visto como um sujeito ou objeto isolado, mas como uma relação social que condensa as diversas relações presentes na sociedade permeado pela diversidade cultural e coexiste com as várias perspectivas da sociedade civil, desafiando a ideia de uma supremacia estatal sobre a sociedade. Essa concepção ampliada do Estado permite a análise das múltiplas formas de organização e conflito inerentes à vida social, considerando tanto a coerção da hegemonia, quanto a organização das vontades coletivas na sociedade civil.

No contexto do capitalismo contemporâneo, nem todos os grupos conseguem se organizar em aparelhos de hegemonia para promover suas visões de mundo na sociedade civil. Muitas vezes, grupos “subalternos” adotam projetos e valores elaborados por frações dominantes da sociedade. Essa dinâmica de hegemonia implica na imposição da visão de mundo de um grupo sobre os demais.

Dentro dessa perspectiva, a política entra como um campo muito próprio, onde através dela seria possível driblar esse processo de dominação, formando estratégias de lutas sociais. No entanto, dentro do próprio processo de formação política há uma hegemonia que se sobressai nesse processo, mais uma vez, um grupo acaba hierarquizando suas demandas em cima de outro.

O Estado é considerado por Hofling (2001) como o conjunto de instituições permanentes, que possibilita a ação do governo. Este, por sua vez, é considerado um conjunto de programas e projetos que parte de dentro da sociedade. Por outro lado, esses programas e projetos, são representados pelas políticas públicas, que se fazem como ações do Estado, ou melhor o Estado em ação. A educação é considerada uma política pública com caráter social, sendo incumbência do Estado a sua implementação. Nesse contexto, o Estado assume a responsabilidade pela condução das políticas educacionais, reconhecendo a educação como uma área central de sua atuação voltada para o benefício coletivo.

Dentro dos apanhados legais que serão trazidos nessa seção, pode-se destacar a omissão do Estado como característica comum a todos. A falta de atenção aos direitos à educação das comunidades camponesas tem sido uma presença constante, persistindo ao longo das décadas. Embora os avanços realizados ao longo do tempo tenham valor significativo, em muitos momentos, ainda se nega a existência e importância dessas comunidades, perpetuando desafios na construção de políticas públicas para o campo.

Hofling (2001) expõe que para Offe (1984), o Estado pode desenvolver suas políticas

estatais de duas formas. Em seus processos de escolha podem desenvolver e aplicar suas políticas sociais a partir de uma demanda das necessidades e interesses da classe trabalhadora, que será a beneficiada pela política ou do processo de produção, a partir dos interesses do próprio capital.

As políticas sociais têm como objetivo impactar positivamente a sociedade como um todo e desempenham um papel importante na busca por soluções para diversas problemáticas. No contexto específico da Educação do Campo no Brasil, observaremos que a negligência é uma questão recorrente.

Antes de nos aprofundarmos na análise das Constituições Republicanas que abordam de maneira mais elaborada a temática da educação, é pertinente mencionarmos a primeira Constituição brasileira, promulgada em 1891 que menciona a educação quando estabelece a garantia do ensino primário obrigatório, laico e gratuito. No entanto, ainda não faz menção a educação rural³, mesmo o Brasil sendo, naquele momento, um país agrário. A ideia, nesse, e em outros tantos momentos, era suprimir a comunidade camponesa, dada como atrasada, onde em uma espécie de projeto desenvolvimentista, não havia espaço para a vida no campo.

Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que antecede a Constituição de 1934, a educação rural ganha seu primeiro “destaque”. Embora o Manifesto entrasse em defesa de uma escola pública e para todos, suas intenções com a educação rural muito tinha a ver com o trabalho no campo, no sentido da industrialização.

Este movimento em defesa da educação obrigatória, laica e gratuita, visava promover a reflexão sobre a urgência de abordar os desafios enfrentados pela educação rural e o fenômeno do êxodo rural no Brasil daquela época. As propostas de expansão das escolas do trabalho educativo e profissional, bem como a adaptação às realidades regionais, demonstram a preocupação em promover uma educação mais alinhada às demandas da sociedade.

Na segunda Constituição, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, a educação rural é citada pela primeira vez, no artigo 139 do título IV “Da Ordem Econômica e Social”: “Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito”

³ Entende-se por educação rural, a educação oferecida a população do campo na mesma modalidade da que é oferecida às populações urbanas, não havendo tentativas de adequação às características camponesas. (Ribeiro, 2012)

(Brasil, 1934).

O artigo da Constituição brasileira de 1934 que aborda a obrigatoriedade de empresas industriais ou agrícolas, dentro dos pré-requisitos previstos, é um marco histórico na legislação brasileira no que tange à educação e aos direitos trabalhistas. No entanto, embora exista esse movimento em prol da educação rural, é importante destacar que, os interesses em cima da educação não tinham um caráter exclusivamente positivo.

Embora a educação rural estivesse posta na Constituição, ainda não estava dentro de um texto de ordem educacional. Estando ela em um texto de ordem econômica, é possível interpretar que o interesse tanto das empresas, quanto do Estado, sobre a educação rural, tinha um caráter de formação e manutenção de uma mão de obra barata. Não era antecipado o acesso às múltiplas formas de conhecimento, de modo que a educação não foi colocada na perspectiva da emancipação social e cultural dos camponeses.

Nesse sentido, é importante lembrar que Constituição de 1934 foi promulgada em um contexto marcado por mudanças políticas e sociais no Brasil. Cavalcanti (2011), põe que nesse período, a sociedade brasileira buscava consolidar direitos e garantias fundamentais, bem como almejava o desenvolvimento industrial e agrícola do país. A inclusão desse dispositivo constitucional visava enfrentar a questão do analfabetismo, uma das principais barreiras ao processo de exercício da cidadania dos trabalhadores e trabalhadoras.

Mesmo que haja um espaço para a interpretação de democratização da educação, o que não deixa de ser um fato, o processo de assegurar que as comunidades camponesas tivessem acesso à educação básica não vinha coberta de mecanismos de criticidade social ou de perspectiva de mudanças de realidade. Cavalcanti (2011), ressalta que a base dessa democratização era ensinar a contar e ler, para que houvesse uma melhoria significativa na qualidade da mão de obra, que buscava se modernizar.

Coutinho (2009) aborda a transição demográfica e os desafios enfrentados pela educação no Brasil ao longo do processo de industrialização e urbanização. A análise crítica apresentada pela autora revela a negligência histórica com a educação rural, bem como a manutenção de práticas excludentes e seletivas no sistema educacional brasileiro.

Traz consigo marcas de transferência da responsabilidade do Estado para setores privados, que, por sua vez, tinham como objetivo qualificar mão de obra de forma barata. Tendocomo marca o seu caráter pedagógico sem formação emancipatória e crítica. Sendo assim, a educação rural passa a ser não só responsabilidade de instituições privadas, como essas também tende a conter e controlar as tensões existentes no campo (Coutinho, 2009).

Partindo de um momento em que o campo era considerado atrasado junto a chegada do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937, traz em sua proposta uma abordagem educacional para o campo que enfatiza a qualificação profissional e o ensino agrícola (Cavalcanti,2011). De forma completamente arbitrária e dependente de entidades filantrópicas, em mais um momento da história da educação rural, a responsabilidade foi passada para as indústrias. O foco dessa educação novamente esteve voltado para ensinar aos camponeses as habilidades básicas de leitura, escrita, matemática e técnicas agrícolas, com o objetivo de prepará-los para o trabalho.

Essa perspectiva de educação para o campo reflete a visão da elite agrária e do Estado Novo de Getúlio Vargas, que considerava o campo como um lugar atrasado e destinado principalmente à produção agrícola e ao uso de máquinas. Nesse lugar, o camponês é visto como um sujeito destituído de importância, e mais uma vez sua emancipação não é considerada como objetivo da educação rural (Cavalcanti, 2011).

Nesse cenário, a abordagem educacional proposta pode ser vista como reflexos de um cenário social e político em que o campo é marginalizado e a modernização e industrialização são consideradas as principais prioridades para o desenvolvimento do país. Essa visão, no entanto, desconsidera a importância da agricultura familiar, a preservação das tradições culturais camponesas e a valorização dos modos de vida camponeses, além de utilizar a educação para manutenção do capital.

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, segue a mesma linha, citando a educação rural alinhada à necessidade do Estado de estabelecer a educação rural junto ao trabalho agrícola. No entanto, é importante levar em consideração as concessões feitas aos estudantes de áreas rurais, como a fixação dos períodos letivos de acordo com ciclos de plantação e a flexibilidade nos horários de aulas para atender às atividades agrícolas. Assim é revelada a adaptação da educação ao modo de vida e às demandas do trabalho no campo. Medidas como a Lei Orgânica Do Ensino Primário, de 1946, visavam conciliar a educação com as atividades sazonais da agricultura e proporcionar maior efetividade ao ensino nas áreas rurais.

Outro decreto que vale a pena ser citado é o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, o qual reflete o interesse em estabelecer normas e formas específicas de ensino para as áreas agrícolas, buscando adequar o currículo e a estrutura educacional para melhor atender às demandas e necessidades do campo, como segue:

Art. 5º – Presidirão ao ensino agrícola os seguintes princípios gerais:

1. Evita-se-á, nos cursos de formação de trabalhadores agrícolas, a especialização prematura ou excessiva, de modo que fique salvaguardada a adaptabilidade profissional futura dos operários, mestres e técnicos.
2. Nos cursos de que trata o número anterior, incluir-se-ão, juntamente com o ensinotécnico, estudos de cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola.
3. As técnicas e os ofícios deverão ser ensinados com os processos de sua exata execução prática e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro. (Brasil, 1946)

Cavalcanti (2011) apresenta em sua análise acerca da lei acima, o interesse pelo preparo humano, mas ressalta que embora haja esse interesse o objetivo maior era alcançar as propriedades e estabelecimentos agrícolas de acordo com a necessidade a qual demandavam. Mais uma vez, vemos um padrão que se repete aos interesses do capital dentro do setor agrário.

Ao adentrarmos na década de 1950, a autora destaca a emergência de movimentos dedicados à alfabetização de jovens e adultos, com destaque para a Campanha Nacional de Educação Rural. Cavalcanti (2011) ressalta que essa iniciativa, sob a responsabilidade conjunta do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, tinha como propósito instituir um ensino básico direcionado às comunidades rurais. A autora destaca duas ações centrais da campanha: as missões rurais, focadas na organização social das comunidades, e os centros de treinamento, voltados para a capacitação de professores leigos, a preparação de filhos de agricultores para atividades agrárias e a formação de técnicos em audiovisuais aplicados à educação básica.

Adicionalmente, Cavalcanti (2011) menciona a existência de cursos especiais para qualificação do pessoal envolvido na própria Campanha. Essa abordagem integrada, que compreende desde a organização social das comunidades até a formação técnica e audiovisual, revela uma visão abrangente e estratégica para a promoção da educação no contexto rural brasileiro durante essa época.

Além disso, a autora ressalta que nos primeiros anos da década de 1960, diversas ações educacionais foram iniciadas no campo, em parceria com o Movimento de Educação de Base (MEB) e os movimentos de educação popular. Essa mobilização evidencia a atuação dos movimentos devido à falta de intervenção do Estado durante os anos mencionados.

Nesse cenário, as Ligas Camponesas, que surgiram como formas de organização entre os camponeses no Brasil em 1955, desempenhavam diversas funções, incluindo denúncia, agitação, resistência na terra e mobilizações (Silva, 2006). Para organizar e conscientizar os trabalhadores, essas organizações adotavam estratégias variadas, como conversas

durante feiras e missas, nos locais de trabalho, além do uso de boletins e cordéis.

A autora expõe que, em cenários locais, as Ligas eram formadas exclusivamente por camponeses. Entretanto, em níveis estaduais, a composição era mais ampla, incluindo não apenas líderes camponeses, mas também profissionais liberais, intelectuais, estudantes e parlamentares. Essa abordagem visava buscar apoio e solidariedade em esferas mais amplas da sociedade, fortalecendo assim a luta pelos direitos e interesses dos camponeses.

Em 1961, após décadas de movimentos em defesa da educação pública e popular no Brasil, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - a lei nº 4.024, um processo que se estendeu por 13 anos até a sua ratificação (Cunha, 2017). Em sua menção a educação rural, a lei traz, em alguns artigos pontos específicos no que concerne ao financiamento do Ensino Primário.

Art. 31. As emprêsas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses. § 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bôlsas, na forma que a lei estadual estabelecer. 20 § 2º Compete à administração do ensino local, com recurso para o Conselho Estadual de Educação zelar pela obediência ao disposto neste artigo.

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas⁴ deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. (Brasil, 1961)

No entanto, como aponta Cunha (2017), em nenhum outro ponto da LDB há menção à organização do ensino primário em escolas rurais. Isso indica que o foco principal da Lei estava no financiamento da educação para as áreas rurais, transferindo a responsabilidade para as empresas agrícolas ou industriais. As preocupações com a qualificação da mão de obra rural também se refletem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Artigo 47 da Lei menciona os tipos de cursos técnicos a serem oferecidos: industrial, agrícola e comercial.

Portanto, mesmo com avanços do Estado em relação à educação rural, é notável que esses avanços se materializam de forma limitada em termos legais e, dentro do que foi estabelecido, muitas vezes não se concretizaram em ações práticas. Desta forma, pode-se destacar mais uma vez a busca por uma educação rural, atravessado pelas próprias comunidades rurais, procurando as primeiras experiências educacionais nesse cenário.

Com o advento da ditadura militar em 1964, muitas das tentativas de uma educação mais inclusiva e voltada para o campo foram proibidas ou descaracterizadas (Cavalcanti,

⁴ Gleba: Terreno próprio para cultivar; torrão: gleba rural. (GLEBA, 2024)

2011). A campanha de alfabetização de jovens e adultos, por exemplo, foi substituída pelo Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado pelo Governo Federal em 1970 para atender jovens e adultos analfabetos.

No entanto, os movimentos de base tinham, como uma de suas práticas educativas, o foco na luta, na educação poética, com conteúdo político envolvendo a leitura da palavra como leitura do mundo, seguindo a abordagem da pedagogia freireana. Essa abordagem foi retirada pelo governo ao estabelecer o Mobral, mantendo apenas a técnica de composição da leitura e da escrita (Cavalcanti, 2011).

A primeira Constituição após o golpe militar, em 1967, não trouxe mudanças significativas em relação à anterior. No entanto, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que buscava determinar bases e diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, incluiu aspectos relacionados ao espaço rural. Essa lei foi promulgada no contexto do regime militar, substituindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Ela estabeleceu o ensino de 1º e 2º graus e introduziu o ensino secundário profissionalizante. Embora a lei implicasse a obrigatoriedade do ensino, o papel desempenhado pelo Estado foi mínimo em termos das ações necessárias para tornar essa obrigatoriedade eficaz. Assim, podemos observar nos artigos mencionados a continuidade da transferência da responsabilidade estatal para setores privados. Nesse processo, é notada a proposição de uma educação que leva em consideração o mundo do trabalho e a manutenção econômica do Estado, mas não enfatiza a construção social.

Até este ponto, é evidente que a educação rural foi negligenciada dentro do quadro legal brasileiro. Mesmo quando considerada em alguns aspectos, fica claro que as concessões feitas pelo Estado em relação à educação rural tinham como objetivo principal a qualificação de mão de obra, visando fortalecer ainda mais o capital econômico. A trajetória histórica abordada até a década de 1980 revela a notável negligência do Estado em relação à educação dos povos camponeses, tanto em termos de definições legais quanto de medidas concretas para garantir a oferta de educação.

Ribeiro (2012) põe a Educação Rural como direcionada à população agrícola, que tenham a agricultura como sustento. Embora seja direcionada a essa população, a organização escolar na educação rural segue o sistema das escolas urbanas. Esse modo urbanocêntrico de se fazer a escola pode resultar em falhas, devido à falta de conexão entre o estudo e o trabalho no campo, que neste caso é desconsiderado na escola.

O conceito do trabalho, dentro de comunidades camponesas é parte intrínseca ao processo educacional. Para que ele esteja vinculado ao processo educacional, é necessário

formar adequadamente os professores destinados ao campo, o que geranecessariamente um investimento na Educação do Campo. Investimento recorrentemente negado aos camponeses, ou feito de forma arbitrária em ações de políticas públicas que até então não levava em consideração as especificidades do campo.

Como foi visto, a educação rural foi negligenciada pelo Estado, sendo apenas reconhecida por sua relevância econômica. Agora passamos para um novo momento, onde após a reabertura política nos anos 1980, movimentos sociais passaram a priorizar a educação como estratégia para lutas e desenvolvimento do campo, visando conquistar novas políticas públicas.

Nesse cenário, a Educação do Campo, para o campo e no campo, surge como possibilidade de construção de uma realidade dos camponeses. Em sua proposta, não só pelo mundo produtivo-industrial, como estabelecido pela educação rural, também não quer que seus sujeitos aprendam apenas a ler e escrever. A Educação do Campo preza por uma educação integral, transformadora, completa, levando em consideração os espaços de onde os sujeitos veem, suas realidades, suas experiências, culturas, etc.

A Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, estabeleceu a educação como direito de todos, trazendo à tona uma responsabilidade estatal mais efetiva. A LDB de 1996 introduziu princípios para a educação rural, como conteúdos relevantes e adequações ao calendário agrícola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, em seu Capítulo II “Da Educação Básica”, Seção I “Das Disposições Gerais”, estabelece quanto à educação rural:

Art. 28 – Na oferta da 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)

O artigo 28 da LDB de 1996, é o único que trata de forma direta a educação básica para o campo. Entretanto, a falta de definição do que concerne o termo "trabalho no campo" e novamente a adequação do calendário, dão margem para o entendimento do processo de valorização econômica e não a dimensão educacional.

Com a abertura política, os movimentos sociais realizaram encontros como o primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, realizado pelo MST, uniu educadores e militantes em prol de uma educação do e no campo (Kolling, Cerioli, Caldart, 2002). Outros encontros foram realizados nos anos seguintes,

organizados em articulação com diversos movimentos e instituições, esses encontros levaram à criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, que foca na identidade das escolas rurais e na diversidade do campo.

Molina (2012) afirma que a consolidação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, foi um marco fundamental na trajetória da Educação do Campo. As diretrizes consideraram a realidade e as necessidades das escolas do campo, promovendo uma abordagem pedagógica alinhada à diversidade daquela realidade, respeitando as identidades locais, sociais, culturais e econômicas.

Programas como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), iniciado em 1998, são resultantes da mobilização dos movimentos sociais e alfabetizou e capacitou camponeses. Programas como Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), e Programa Nacional de Inclusão de Jovens no campo (Projovem Campo- Saberes da Terra), de 2007, continuaram a fortalecer a Educação do Campo oferecendo diagnóstico da necessidade de professores nas áreas do campo e suas formações e, qualificação profissional para jovens agricultores entre 18 e 29 anos (Cavalcanti, 2011).

Essas conquistas foram possíveis devido às lutas dos movimentos sociais, que lutaram contra a educação rural na conquista de uma educação do e no campo, mais justa e alinhada com as necessidades das comunidades camponesas. O PRONERA teve um papel essencial na promoção da Educação do Campo.

Ainda de acordo com Cavalcanti, 2011, sua parceria com instituições de ensino superior proporcionou formação e capacitação de professores para atuarem nas áreas rurais. Além disso, programas como o Procampo e o Projovem Campo foram criados para atender às necessidades específicas da educação em áreas rurais, como a formação de professores e a escolarização de jovens agricultores.

Deste modo, fica evidente que o processo de evolução da Educação do Campo traz a importância da mobilização social e da participação ativa das comunidades rurais na definição de suas próprias necessidades educacionais. As ações dos movimentos sociais camponeses foram cruciais para a obtenção de políticas públicas direcionadas à Educação do Campo, e os programas implementados visaram não apenas a escolarização, mas também a promoção de uma educação contextualizada e transformadora.

Por fim, a jornada da educação rural até a chegada à Educação do Campo só foi possível graças às lutas, mobilizações e articulações dos movimentos sociais, que reivindicaram políticas educacionais específicas para as populações camponesas. Esses esforços

culminaram na formulação de diretrizes e programas que buscam atender às necessidades educacionais das áreas rurais de forma inclusiva, respeitosa e contextualizada. A Educação do Campo continua a ser uma busca constante por justiça social, respeito à cultura e empoderamento das comunidades camponesas.

Os pontos citados nos ajudam a aferir o objetivo desta pesquisa já que o panorama, e a metodologia do CEFFA Manoel Monteiro, ancorada nos princípios da Pedagogia da Alternância, não apenas preenche lacunas históricas, mas também emerge como um modelo educacional eficaz para promover a manutenção da vida no campo. As experiências acumuladas ao longo dos anos e os resultados tangíveis apontam para a necessidade de ampliar e fortalecer iniciativas semelhantes, considerando o potencial transformador da educação contextualizada e comprometida com a realidade das comunidades rurais.

2.3 A Pedagogia da Alternância

A seção aqui construída parte de uma análise histórica, metodológica e de aplicação em uma perspectiva nacional da Pedagogia da Alternância. As deliberações postas buscam debater e compreender o seu surgimento, sua chegada no Brasil e desenvolvimento pelos estados brasileiros, bem como a sua consolidação no campo.

A Pedagogia da Alternância é parte integrante da Educação do Campo, assim ela circunda todas as questões que permeiam a Educação do Campo comentadas ao longo desse texto. Para além, envolve também outras questões, como um surgimento e um processo de formação que acontecia concomitantemente junto as lutas camponesas, fruto delas e associadas diretamente a elas.

Gimonet (2007) conta que os fundadores da primeira experiência da Pedagogia da Alternância não tinham em seu histórico um passado necessariamente pedagógico. O que levou ao surgimento dessa experiência foi a necessidade de solucionar um problema surgido no interior da França, como completa o autor. A história lúdica contada por Gimonet, mostra a simplicidade da tentativa de fazer com que alunos do secundário, filhos de agricultores, pudessem frequentar a escola, permitindo que esses tivessem acesso aos conhecimentos apreendidos em uma escola “comum”, mas não deixassem de lado aquilo que aprendiam no dia a dia do trabalho. Ribeiro (2010), afirma que assim se estaria solucionando dois problemas, a baixa adesão ao ensino básico e a necessidade de se formar profissionais qualificados.

Esse modelo educativo surgiu em meio a uma crise que impactou os camponeses, levando-os a criar estratégias de resistência diante das dificuldades no campo, como a desestabilização da produção, êxodo rural e esvaziamento das áreas rurais. Questões que foram agravadas pela crise da Bolsa de Valores de Nova York nos anos 1920, afetando o setor financeiro e produtivo, principalmente no campo (Beganami, 2019).

É em meados de 1930, de acordo com Gimonet (2007), que surge a primeira experiência da Pedagogia da Alternância, com as chamadas *Maisons Familiales Rurales* (MFR), que no Brasil se tornariam as Casas Familiares Rurais (CFR's). Nosella (2012), conta que o período entre 1945 e 1960, foi marcado por grande expansão das experiências da Pedagogia da Alternância. Nesse período, as *Maisons Familiales Rurales* foram de 30 para 500, número expressivo para a época, dado esse movimento as escritas sobre essas experiências também cresciam, conforme ainda coloca.

Chega no Brasil na década de 1960, e tem sua primeira experiência no estado do Espírito Santo, com as então Escolas da Família Agrícola. Nosella (2012), registra que no dia 9 de março de 1969 surgem as primeiras Escolas Família Agrícola (EFAs) nos municípios de Anchieta-ES e Alfredo Chaves-ES, quando recebem seus primeiros alunos. Meses depois inaugurou-se a EFA de Rio Novo do Sul, também localizada no Espírito Santo. Vale ressaltar que de acordo com o autor, essas escolas citadas eram frequentadas apenas por rapazes e que somente em maio de 1971, é que se tem a chegada da *Escola-Família feminina de Iconha*, para as moças, filhas de camponeses.

Sobreira e Silva (2014) mostram que no processo de expansão da Pedagogia da Alternância no campo brasileiro, algumas experiências educativas foram criadas com diferentes nomenclaturas, mantendo metodologicamente as implicações dessa pedagogia.

Assim, existem atualmente no Brasil diversas experiências educativas que utilizam a Pedagogia da Alternância como estratégia central de seus projetos pedagógicos. No conjunto destas experiências, destacam-se as Escolas Família Agrícola (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs) como iniciativas pioneiras em nossa sociedade, responsáveis pela criação da rede nacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) (SILVA, 2010). Além dos CEFFAs, existem outras experiências na Educação do Campo que, mesmo assumindo outra denominação, utilizam como perspectiva pedagógica a Alternância de tempo escola e tempo comunidade, a exemplo da Via Campesina no Rio Grande do Sul, da Fundação Ensino e Pesquisa (FUNDEP), do Instituto de Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), entre outras. Acrescente-se, ainda, a existência de um número cada vez maior de programas governamentais no âmbito da Educação do Campo que também utilizam a Alternância como eixo articulador de suas propostas pedagógicas, como os Programas Projovem Campo – Saberes da Terra, Residência Agrária, Licenciatura da Educação do Campo, entre outros. (Sobreira; Silva, 2014, p.213)

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância se destaca por sua notável aceitação e implementação em instâncias educativas no campo brasileiro. Sua adaptabilidade, aliada

à sua comprovada competência, contribui para consolidar essa abordagem como uma estratégia pedagógica exitosa, capaz de responder às demandas específicas da educação do e no campo.

A Pedagogia da Alternância propõe um movimento contrário à educação formal tradicional, surgindo da resistência camponesa ao domínio do capital sobre o campo. O foco na resistência é visto no processo de organização dos trabalhadores do campo em criar uma estratégia educativa que integre a educação sistematizada, a educação formal, à realidade do trabalho na terra.

As ideias indiretas dos princípios da pedagogia freiriana esteve integrando aos poucos a abordagem sociopedagógica das EFAS (Rodrigues, 2008, p. 71). Entre os princípios freireanos que integram de alguma forma a estrutura pedagógica das EFAS destaca: a relação entre teoria e prática; a realidade do sujeito como ponto crucial da prática pedagógica; a problematização da realidade; as relações pessoais com base sólida no diálogo; o desenvolvimento da consciência crítica; a liberdade, a igualdade e a educação com um princípio transformador como fundamento para uma sociedade democrática.

As experiências educacionais da Pedagogia da Alternância e de Paulo freire dividem um processo de consolidação de suas formas de produção de conhecimento em bases que se fundamentam primeiramente na vida, nas vivências do homem.

Dentro de uma perspectiva financeira, as escolas com a metodologia da Pedagogia da Alternância têm como apoio principal entidades internacionais. Em dados postos por Nosella (2012, p.136), os recursos internacionais destinados as escolas por alternância, entre os anos 1973 e 1975, chegou a ser mais que três vezes maior que os recursos nacionais arrecados. Aindahoje, muitas escolas por alternância recebem recursos internacionais.

Embora as experiências da Pedagogia da Alternância tenham começado na década de 1960, a primeira movimentação de registros legais dela só vai aparecer a década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com os movimentos sociais em alta, na década de 1990, a Pedagogia da Alternância ganha um destaque como método de ensino da Educação do Campo, ganhando suas primeiras referências.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não- seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional

comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, 1996).

Em suma, as citações da LDB revelam não apenas a consagração legal da Pedagogia da Alternância, mas também a sua integração em uma estrutura educacional que valoriza a experiência educativa, flexibiliza a abordagem pedagógica, visando uma educação contextualizada, com raízes. Em seu artigo, no segundo parágrafo, faz menção a adequação de calendários, quanto ao local, clima e economia. O parágrafo cita, também, a alternância regular de períodos de estudos. Analisaremos alguns dos marcos legais que atravessam a Pedagogia da Alternância ou nela refletem de maneira positiva ou não.

De acordo com o § 2º, do artigo 7º, da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e continuar aprendendo assim o exigirem. (Brasil, 2002)

Essa flexibilidade reconhece a diversidade de contextos e necessidades das escolas do campo, permitindo que as atividades educacionais sejam adaptadas conforme as demandas específicas de cada comunidade. A ênfase recai sobre o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento contínuo da capacidade dos alunos, indicando uma abordagem que prioriza a adaptação e a sua capacidade no processo de ensino-aprendizagem, alinhando-se com os princípios de uma educação contextualizada e inclusiva.

A Pedagogia da Alternância tem um vínculo direto e claro com as comunidades a sua volta, e com a chegada de alunos de comunidades mais distantes, as escolas por alternância contribuem ainda para as comunidades de onde seus alunos veem. Desenvolvendo projetos ancorados nas necessidades que esses alunos trazem, a partir de um processo de observação, de um olhar curioso que esses alunos têm sobre sua própria comunidade.

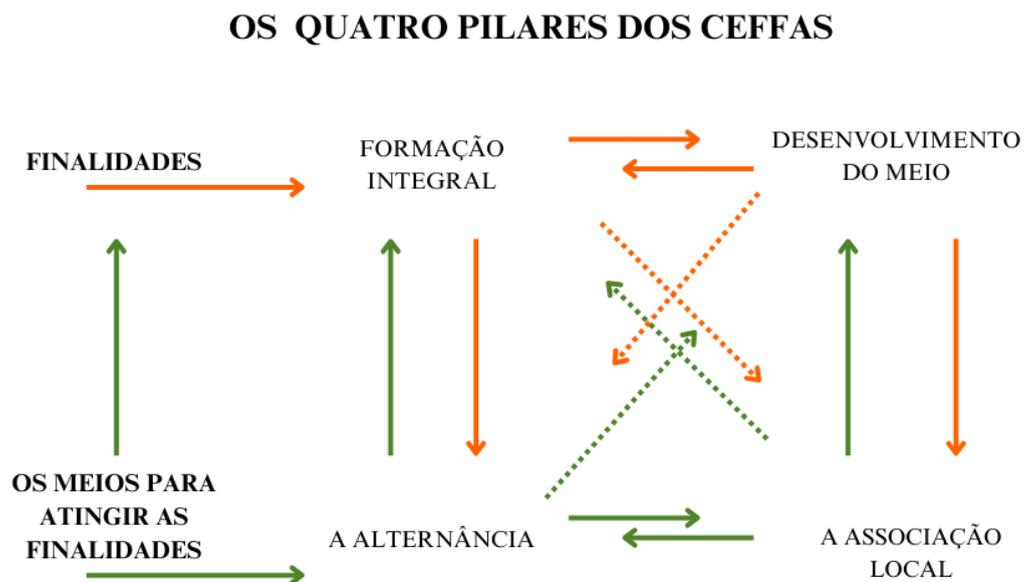
É imprescindível abordar a interação entre a escola e a comunidade, uma vez que um dos seus fundamentos essenciais está baseado na concepção de que o conhecimento transcende o ambiente escolar exclusivamente. Ao levar em conta as experiências trazidas pelos alunos, busca-se constantemente promover a contribuição significativa para que cada estudante possa aplicar os conhecimentos adquiridos na escola em benefício de suas próprias comunidades. Além disso, faz parte do objetivo desta pesquisa entender como a

Pedagogia da Alternância reflete na resistência da morada no campo, reflete na comunidade.

O processo de caminhar junto à comunidade está entre os princípios de uma educação libertadora. Afinal se o aluno consegue compreender de maneira crítica a sua realidade, se tornamais fácil que ele consiga agir sobre ela. Os preceitos da ação- reflexão- ação de Freire entram aqui, tornando possível que os alunos discutam a dinâmica do espaço produtivo e várias outras questões.

Sabendo que a pesquisa em questão trata especificamente de um Centro de Formação Familiar por Alternância (CEFFA), é importante abordá-lo, para entendermos como nosso estudo de caso pode provar a hipótese de que o CEFFA Manoel Monteiro possui capacidade de contribuir com a manutenção do campo em sua volta. Assim, comecemos pelos quatro pilares dos CEFFAS, trazidos por Gimonet (2007):

Figura 1 – Os quatro pilares dos CEFFAS



Fonte:Gimonet (2007). Adaptado pela autora.

Os quatro pilares centrais estão divididos em finalidades que devem ser atingidas na metodologia da Pedagogia da Alternância. Para que essas finalidades sejam atingidas se trazem os meios, entre eles a formação integral, incluindo uma projeção pessoal da vida de cada sujeito e o desenvolvimento no meio, quaisquer que seja ele cultural, social, humano, econômico, político etc. Nessa lógica é importante sublinhar a participação da

associação local como suporte, que inclui pais, famílias, os membros da escola e instituições.

Gimonet (2007, p. 29), junto as finalidades, traz os seis princípios que norteiam o dispositivo pedagógico nos CEFFA, tratando de: 1) A primazia da experiência sobre o programa, trazendo a dupla relação entre as experiências no trabalho, na vida social, econômica, ambiental e cultural dos lugares onde vivem e de um outro lado a escola, o lugar escola com as atividades, culturas e saberes. Nesse sentido as experiências são o ponto de partida para o que o autor vai chamar de “praticar e compreender”; 2) A articulação dos tempos e dos espaços de formação, prezando pelo encontro entre os tempos escola e comunidade, a fim de dar continuidade as atividades, mesmo que haja uma ruptura (mudança de ambiente). Este processo depende de coerência, unidade e integração e, para isso, os instrumentos e atividades são pontos cruciais; 3) O processo de alternância baseado em três tempos: o primeiro é o o meio familiar, profissional e social; o segundo o CEFFA; e o terceiro se dá no meio. Esse princípio carrega, de acordo com Gimonet, os *saberes experienciais*, os *saberes teóricos e formais* e o *saberes-ações*; 4) Formação profissional e geral associadas, que estabelecem uma dupla obrigação. Primeiro seleva em consideração a experiência, onde nesse caso a que predomina é a socioprofissional, sem perder a exigência de qualificação profissional. A segunda se dá no alcance da finalidade de formação integral em sua possibilidade máxima O contraponto nessas duas obrigações está na possibilidade de se por os conteúdos profissionais (mais práticos) na frente dos conteúdos gerais (mais teóricos); 5) Cooperação de ação e autonomia, determinada pelo compartilhamento dos saberes, que só a experiência fora do CEFFA lhes permite. Estes saberes que são individualizados diante da autonomia de cada um em seu processo de formação. No entanto partilhar tais saberes é um suporte essencial para as aprendizagens; e 6) A associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e co-formadores, tratando-se daqueles que estão em contato com o alternante durante o tempo comunidade (pais e os mestres de estágio).

Dado as finalidades e os seis princípios que norteiam o CEFFA, fica claro sua intenção em trabalharem a partir de uma pedagogia de cooperação, precisando eles, em suas aplicações de práticas pedagógicas, de um partilha do poder educativo. Um outro ponto que Gimonet (2007) chama atenção é que, dessas finalidades e desses princípios surgem um conjunto de organizações, de atividades, de técnicas e instrumentos.

Entre eles estão os espaços-tempos e experiências, para unir o meio de vida com o CEFFA. Essa divisão garante o acesso aos dados e disciplinas dos programas, bem como

unifica os saberes. Devem ser considerados também os instrumentos de avaliação e de relacionamento entre os co-formadores, além daqueles de organização. Estes últimos atuam na definição das temáticas de sequência de alternância, como unidade de formação, um arranjo do percurso do Plano de Formação e o planejamento semanal.

A compreensão dos princípios, finalidades e fundamentos que norteiam os CEFFA, evidenciam sua busca por uma pedagogia de cooperação e compartilhamento de saberes. Essa é uma base sólida para analisar a contribuição do CEFFA no processo manutenção da vida no campo. A ênfase na formação integral, integrando experiências práticas e teóricas, mostra uma abordagem educacional alinhada às necessidades dos jovens agricultores.

Ao explorar a experiência do CEFFA, este estudo busca evidenciar não apenas sua aderência aos princípios da Pedagogia da Alternância, mas também como essa prática pedagógica vem a contribuir para a vida no campo, especificamente para a vida dos que desta pesquisa participaram. O constante diálogo com a realidade dos sujeitos revela a capacidade dinâmica do CEFFA em fornecer uma educação contextualizada e relevante para o campo, contribuindo assim para o desenvolvimento dessas comunidades.

2.4 Metodologia e instrumentos de pesquisa

Compreender a pesquisa em educação implica considerar a educação como um fenômeno social, humano e histórico. A presença da educação é uma característica abrangente em todas as sociedades, manifestando-se de maneiras diversas. Ela está intrinsecamente relacionada à condição humana e ao sentido da humanidade, sendo parte integrante do cotidiano e sujeita a tratamento no senso comum. A educação é uma ação intencional realizada por indivíduos, consistindo em uma interação entre seres humanos com o propósito de promover aprendizagem.

Destaca-se que a produção de conhecimento em educação vai além da simples apropriação e circulação desses conhecimentos. Nesse sentido, espera-se que a produção de conhecimento em educação tenha efeitos na sociedade, trazendo contribuições significativas.

É reconhecido que o conhecimento pode ser produzido de diversas maneiras, mas para que a educação seja considerada como um campo da ciência, é imprescindível que a produção de conhecimento nesse campo esteja associada aos rigorosos padrões da

pesquisa científica (André, 2001). Isso inclui o vínculo fiel com a análise de dados e teorias, não se restringindo meramente a números ou reproduções superficiais. Nesse processo, é fundamental que surjam dúvidas e questões suscitadas por perguntas e hipóteses, sendo esse processo de inquietação submetido ao observar da razão, permitindo à pesquisa chegar a uma conclusão esclarecedora, onde a luz do conhecimento é alcançada.

Considerando que a luz almejada é o conhecimento, e que sua produção advém de um rigoroso crivo da razão, compreende-se que a pesquisa com viés científico, especialmente em educação, precisa ser embasada em uma abordagem de natureza rigorosa e sistematizada, muitas vezes permeada por questionamentos, dúvidas e incertezas. Fundamentada por análises de dados e teorias, essa abordagem assegura a validade e a confiabilidade do conhecimento produzido, tornando-se essencial para o avanço do campo educacional.

Ao que se trata da perspectiva metodológica, esta pesquisa, parte da pesquisa de tipo qualitativo, tendo como campo de pesquisa o Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro, localizado no município de Lago do Junco, Maranhão. A abordagem escolhida comporta a pesquisa de forma a dar o olhar que possibilita se estudar fenômenos sociais, bem como nesse processo, considerar as dimensões subjetivas existentes em cada sujeito participante, bem como a possibilidade de estar em contato direto e indireto com o ambiente a ser estudado.

Por meio de um estudo de caso acerca da Pedagogia da Alternância, analisaremos as práticas pedagógicas adotadas pela CEFFA Manoel Monteiro, buscando contribuir para uma compreensão mais profunda dos processos educacionais no contexto do campo, bem como do papel desempenhado por essa instituição no fortalecimento e preservação das comunidades camponesas. O diálogo entre a CEFFA e a comunidade, juntamente com a visão dos envolvidos no processo educativo, são fatores cruciais para a contextualização e interpretação dos resultados obtidos nesta pesquisa. Será dada ênfase à análise crítica e fundamentada de dados, entrevistas e documentos pertinentes, com vistas a alcançar conclusões e contribuir, de alguma forma, para o avanço do conhecimento na área da educação do campo.

2.5 Campo, sujeitos e procedimentos da pesquisa

Para que possamos nos situar no andar da pesquisa é importante detalhar os momentos

pelos quais ela passou. Em um primeiro momento caminha-se por um processo longo de estudos dentro da dimensão histórica da educação do campo e da pedagogia da alternância. Esse processo faz-se crucial e nele, foi preciso atravessar marcos legais e momentos históricos para a consolidação da Educação do Campo e posteriormente da Pedagogia da Alternância no Brasil.

Para que isso seja possível, passamos por vários autores que discutem a Pedagogia da Alternância, bem como a Educação do Campo. Esta etapa toma parte em todo o curso da pesquisa e está diretamente associada às demais fases do processo de investigação, dando suporte teórico-conceitual e teórico- metodológico.

André (2013) põe que a delimitação de um tipo específico de pesquisa pode gerar certas confusões, afinal não é um nome que determina o rigor da metodologia da sua pesquisa:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (André, 2013, p.96)

Assim, é descrito de forma clara os passos seguidos dentro do estudo de caso. Após o levantamento teórico-bibliográfico, passamos por uma visita de observação, onde não se teve contato direto com os sujeitos. Neste foi acompanhado de um diário de campo que ajudou no processo de decisão da próxima etapa. Em seguida, foi feita a escolha dos sujeitos que estão envolvidos na pesquisa, com a ajuda do processo de observação e dos gestores da instituição, foram escolhidos 3 alunos do gênero masculino e 3 alunas do gênero feminino, que estão no último ano do Ensino Médio da CEFFA Manoel Monteiro. O critério de escolha partiu principalmente do quesito idade, participando apenas alunos maiores de 18 anos, participaram também 2 professores da escola que formados no CEFFA, 3 egressos da escola e um coordenador técnico. O método de escolha partiu do seguinte ponto: os participantes das entrevistas deveriam necessariamente ter estudado ou estudar no CEFFA.

Depois do processo de escolha dos sujeitos, a pesquisa teve seu início através de conversas direcionadas, onde a coleta de dados foi feita através de entrevista semiestruturada, acompanhada e guiada por um roteiro previamente estabelecido pela pesquisadora com questões pertinentes ao objeto de estudo. A conversa foi guiada junto

ao sujeito envolvido em um lugar privado e confortável. As conversas foram gravadas com um auxílio de um gravador, após consentimento dos participantes e transcritas de maneira literal. É importante ressaltar que as entrevistas com os alunos, tanto do gênero feminino, quanto masculino, foram feitas em grupo, primeiramente com as moças e depois com os rapazes.

As falas descritas nesse trabalho, foram interpretadas levando em consideração as nuances que carregam os sujeitos e a pedagogia da escola envolvida. Foi considerado nesse processo a história de vida dos entrevistados, de onde vem e em que contexto vivem, quais são anseios e perspectivas para o presente e futuro deles e da comunidade a qual fazem parte.

Como exposto acima, essa pesquisa é de natureza qualitativa com coleta de dados através de conversas e entrevistas semiestruturadas que estão sendo analisadas, transcritas e fundamentadas em teorias existentes que pautam da educação, para construção de trabalho de dissertação. Os resultados dessa pesquisa, serão levados de volta a instituição participante, onde os sujeitos participantes terão acesso ao trabalho final.

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO MARANHÃO

Este capítulo buscará compreender em qual lugar o estado do Maranhão se encontrava diante das demandas da Educação do Campo no estado, passando por leis, projetos e formações políticas que contribuíram ou não nesse processo. Para entrar no contexto especificamente escolar, buscaremos entender como se deu o processo de formação das escolas do campo no Maranhão, entendendo as limitações que o texto possa a vir carregar em termos de dados práticos.

Buscaremos tratar aqui também, da consolidação do método da Pedagogia da Alternância, no estado. E em um último momento, analisar o CEFFA Manoel Monteiro, lugar que dá base a essa pesquisa, na Educação do Campo, sua consolidação e formação, administrativa e docente, bem como seu espaço físico e seu funcionamento escolar.

3.1 A questão do campo no Maranhão e a Pedagogia da Alternância

Na década de 1950, o Maranhão, por um breve período, ficou conhecido como "terra livre", o que expressava, conforme Sulidade (2018), a abundância de terras disponíveis para cultivo, produção e habitação. Esse conhecimento atraiu diversas migrações para o estado, uma vez que muitos camponeses buscavam escapar das secas e dos altos custos de arrendamento de terras.

Contudo, com o avanço das fronteiras agrícolas, a "terra livre" se transformou em "terracativa", na qual os camponeses foram expulsos e impedidos de circular e plantar. Esse cenário de "terra cativa" estava permeado por várias formas de violência, tanto físicas quanto simbólicas (Araújo, 2012), e essas terras antes ocupadas pelos camponeses passaram a ser dominadas por grandes latifundiários.

O latifúndio, que é caracterizado por concentração de terras nas mãos de poucos e pela falta de acesso à terra para muitos, gerava não apenas questões agrárias, mas também sociais e econômicas, uma vez que os camponeses aspiravam por uma distribuição mais justa de terras, conforme afirma Araújo (2012). A luta por uma reforma agrária passou a ser uma parte crucial do cotidiano dos movimentos sociais camponeses no estado.

Conforme mesma autora, entre 1950 e 1965, foi um período marcado pelo domínio oligárquico de Victorino Freire, e a chegada de um novo governador, José Sarney, despertou esperanças nos camponeses por mudanças igualitárias. Entretanto, com o contexto da ditadura militar no Brasil, o Maranhão foi palco de outro período de domínio

oligárquico, o sarneyismo que, entre momentos de mais ou menos controle, só chega ao seu fim burocrático em 2014, com a eleição de Flávio Dino.

Durante o governo de José Sarney, a Lei N. 2.979 de 1969, conhecida como Lei Sarney de Terras, teve consequências graves para o campo. Essa legislação promoveu novas formas de desapropriação de terras, afastando-se das finalidades de moradia e subsistência. Amaral Neto (2019) sugere que essa abordagem privilegiava grandes empresários agrários, ignorando camponeses já estabelecidos. A Lei Sarney de Terras incentivou o crescimento do latifúndio no Maranhão, agravando os conflitos entre latifundiários e camponeses. Nesse ambiente, os movimentos sociais camponeses desempenharam um papel vital na resistência contra a dominação oligárquica.

A presença arraigada da oligarquia na política maranhense durante décadas levou as classes populares, incluindo a comunidade camponesa, a mobilizarem-se para atender às demandas negligenciadas pelo governo. O caráter violento da política oligárquica se manifestava especialmente no campo, onde os poderes do estado protegiam os latifundiários e perpetuavam a opressão. O governo facilitava a apropriação de terras através da grilagem, enquanto a violência no campo resultava em repressão, medo e constante desapropriação dos camponeses de suas terras.

A violência simbólica marginalizava e reprimia a vida, o trabalho e a cultura no campo. Durante o regime militar, a estratégia era suprimir as lideranças dos movimentos camponeses, seja por meio de violência física, levando à morte, ou por meio de violência simbólica, visando a dominar sua credibilidade popular. Essas violências contavam com o apoio de prefeitos, fazendeiros e empresários, criando um ambiente hostil que exigia a intervenção direta dos movimentos sociais para enfrentar os latifundiários no campo, mesmo que isso resultasse em perdas humanas (Araújo, 2012).

Apesar dos desafios, os movimentos camponeses alcançaram conquistas significativas como escolas, cursos, convênios, associações e cooperativas. Araújo (2012) conta que, no Maranhão, os camponeses se uniram com base no trabalho coletivo e em organizações de cooperação como o mutirão, em que os camponeses trabalhavam nas terras uns dos outros, criando uma rede de apoio mútua. Com a ajuda da igreja católica e partidos políticos de esquerda, os camponeses buscaram proteção contra a violência constante no campo, e a educação tornou-se uma ferramenta essencial na mobilização, completa.

Cavalcanti (2011), aponta que a década de 1960 marcou o início das mobilizações em prol da educação no estado, exemplificado pelo Movimento de Educação de Base (MEB), que tinha como foco a alfabetização e a conscientização da exploração vivida pelos

camponeses. Araújo (2011), mostra a mobilização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo sua primeira ocupação no Maranhão em 1986, buscando reforma agrária e enfatizando uma educação inspirada nas ideias de Paulo Freire.

A partir dos anos 1980, houve um aumento significativo das iniciativas educacionais voltadas para o campo, impulsionadas por movimentos sociais e organizações não governamentais. A criação do Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural (CENTRU) em 1984, por exemplo, mostrava uma preocupação dos trabalhadores rurais com a sustentabilidade e com a educação dentro de convivência mais humana, estava ele também, alinhado e preocupado com a economia solidária através de cooperativismo e organizações sociais.

Outros movimentos como a Associação em Área de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) também estiveram a rente do cooperativismo e da economia solidária no estado, organizando lideranças, contribuindo para a produção familiar em prol da qualidade devida no campo. Entrando nos anos 1990, podemos destacar movimentos como Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), criado em 1995. O surgimento da Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (ACONERUQ), 1997, que de acordo com Sousa (2017) é de grande representatividade no estado, estando à frente das mobilizações para legitimação de comunidades quilombolas.

A consolidação do PRONERA demonstra os esforços dos camponeses em promover uma educação sustentável e emancipatória, alinhando-se com a Pedagogia da Alternância, que valoriza a integração do aprendizado teórico com a prática no campo. Dentro da mobilização, os movimentos sociais camponeses continuaram a articular-se e, em 2004, foi criado o Comitê Estadual de Educação do Campo, como um espaço de diálogo entre os movimentos, o governo estadual e municipal, universidades e outras instituições, visando à formulação de políticas públicas de educação do campo no Maranhão. Esse comitê, segundo Cavalcanti (2011), tornou-se um canal importante para a articulação de seminários, encontros e ações colaborativas entre os movimentos sociais camponeses e as instituições governamentais e educacionais.

As ações dos movimentos sociais camponeses têm sido fundamentais na promoção de políticas educacionais inclusivas e emancipatórias no Maranhão. A criação do PRONERA e o fortalecimento dos CEFFAs exemplificam o sucesso dessa colaboração. A educação passou a ser uma ferramenta estratégica para os movimentos camponeses, que viram nela uma maneira de buscar a autonomia política e econômica, além de resistir à opressão e à dominação oligárquica.

No entanto, apesar dos avanços, é essencial reconhecer que as políticas educacionais para o campo ainda têm desafios a serem superados para atingirem seu potencial máximo. As conquistas até o momento indicam um progresso significativo, mas é importante lembrar que a visão de uma educação verdadeiramente emancipatória ainda não foi contemplada. Essa busca pela educação no campo continua a ser guiada pelos princípios de justiça, igualdade e autonomia, sendo uma força motriz para a resistência e transformação das realidades camponesas no Maranhão.

A construção social do campo no Brasil perpassa dimensões como a distribuição de terras, relações de trabalho, acesso a recursos e políticas públicas. É de conhecimento comum que a estrutura fundiária brasileira é historicamente marcada pela concentração de terras na mão de grandes latifundiários, contrastando com a presença de pequenos territórios para agricultores familiares. Esse é um ponto importante para o processo de formação do campo, onde as disparidades territoriais contribuem para suas desigualdades socioeconômicas.

Sabe-se também que o processo de modernização da estrutura de produção do campo, com a industrialização, provocou mudanças de grande impacto no campo (Bergamasco e Kageyama, 1990). No contexto do Maranhão, o estado marca uma zona de transição para a Amazônia legal, abrigando 217 municípios em uma extensão territorial de mais de trezentos mil quilômetros quadrados. Dentro dessa área, encontra-se um dos litorais mais extensos do Brasil. Além disso, o estado é caracterizado por três biomas distintos: floresta amazônica, cerrado e caatinga.

Estando o Maranhão inserido em um contexto de coronelismos, em tempos passados, podemos concluir que assim como as terras, as escolas presentes nessas terras também eram dominadas pelos coronéis. Assim, é marcado por nomeações arbitrárias no trato de cargos educacionais, mantendo a tradição de uma escola rural, sem contextualização da realidade das comunidades camponesas. Dessa forma, mais uma vez a educação vem como um processo de luta, com uma forma de superar esse curso da dominação.

Silva (2022) põe que o método da Pedagogia da Alternância chegou no estado no ano de 1984, quando a primeira EFA de ensino fundamental foi fundada no município de Poção de Pedras, Maranhão. Nos anos seguintes outras escolas com a metodologia foram fundadas no estado. Teve assim, seu começo em Escola Família Agrícola (EFAS) e dez anos depois, em 1995, temo a primeira Casa Familiar Rural em Imperatriz, Maranhão.

Como expões Silva (2022), dentro do processo de consolidação da Pedagogia da Alternância no estado, alguns movimentos e instituições entram como protagonistas,

dentre eles estão: a Associação em Área de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA); Associação Comunitária em Educação e Saúde (ACESA); Animação dos Cristãos no meio Rural (ACR); Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco (COOPALJ); Associação das Mulheres Trabalhadoras Rurais (AMTR) e Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR).

Completa a mesma autora que, além desses movimentos a criação da UAEFAMA (União das Associações das Escolas Agrícolas do Maranhão), foi significativa no estado, organizando as EFAS do estado, ampliando a Pedagogia da Alternância no Maranhão. Hoje a organização das escolas por alternância no estado, funciona a partir da supervisão das entidades UAEFAMA, ARCAFAR-MA (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Maranhão) e IRCOA (Instituto de Representação, Coordenação e Assessoria das Casas Familiares Rurais).

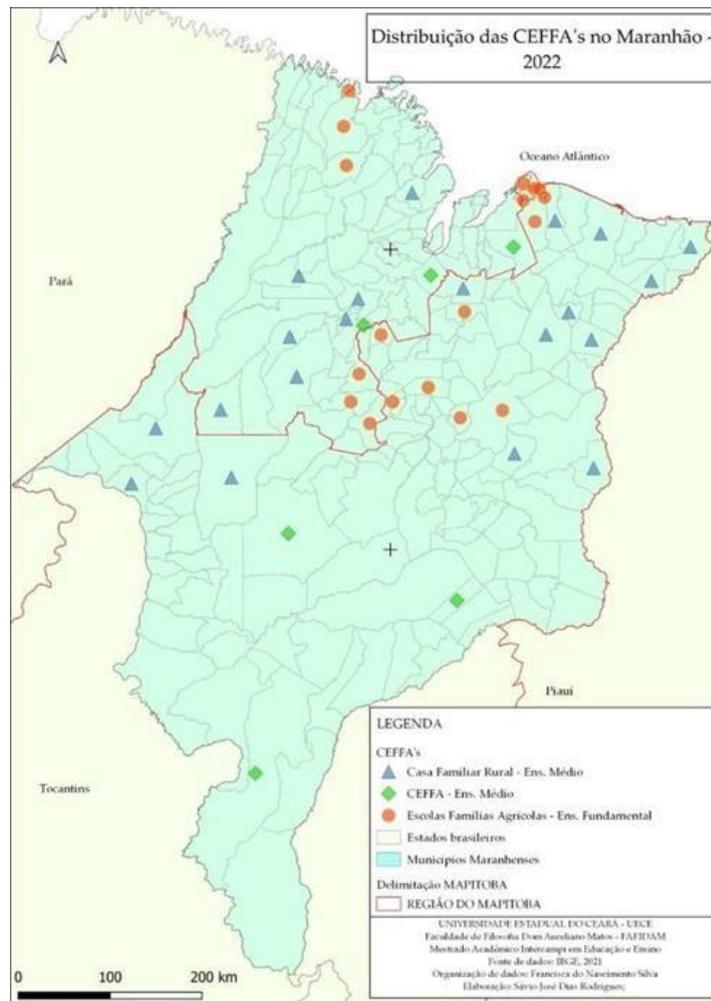
Após um longo processo de organização e cooperação entre essas entidades, surge a primeira escola por alternância destinada ao ensino médio, profissionalizante, onde os alunos ao terminar o ensino dispunham de uma habilitação em agropecuária. Essa escola é o Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro, espaço que faz parte dessa pesquisa.

Diante da necessidade de estender o ensino oferecido aos jovens, especialmente sob a perspectiva da Pedagogia da Alternância, que vai além do ensino fundamental, a inserção do trabalho torna-se mais evidente. Nesse percurso, a demanda por formar profissionais aptos a lidar com as questões do campo destaca-se, incorporando um processo de formação integral intrínseco à Pedagogia da Alternância.

A figura abaixo apresenta a distribuição das escolas que trabalham sob a perspectiva da pedagogia da alternância no estado do Maranhão. No mapa, a distribuição está feita por localização geográfica. Ainda é possível dar destaque para as escolas que são de Ensino Médio e as que são de Ensino Fundamental em cada município.

Conforme observado, o estado do Maranhão destaca-se por experiências significativas no contexto da Pedagogia da Alternância. Para concluir, os dados do mapa abaixo revelam uma consolidação notável de escolas que adotam essa metodologia. A consolidação dessa abordagem no estado, conforme discutido anteriormente, evidencia uma estratégia efetiva na preservação e resistência da cultura camponesa, já que essa abordagem respeita os diferentes processos de produção e as particularidades de cada local e sujeito.

Figura 02 – Mapa de Distribuição da Pedagogia da Alternância no Maranhão.



Fonte: Elaborado por Rodrigues (2022).

Até o momento, trilhamos um percurso abrangente que nos conduziu da educação rural à consolidação da educação do campo. Exploramos a Pedagogia da Alternância em seus aspectos históricos, teóricos e metodológicos, compreendemos a metodologia adotada na pesquisa, assim como os sujeitos e o contexto nos quais ela se insere. Aprofundamos nosso entendimento sobre a história rural maranhense e a aplicação da Pedagogia da Alternância no estado.

Essas bases são cruciais para embasar o estudo de caso em foco, centrado no CEFFA Manoel Monteiro. Ao analisarmos com maior profundidade, poderemos avaliar sua contribuição na manutenção da vida no campo e o impacto positivo nas comunidades em que está inserido. Esse estudo de caso proporcionará uma visão mais detalhada das práticas pedagógicas e do papel desempenhado pelo CEFFA no contexto educacional e social.

3.2 O Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro

Aqui buscaremos trazer as principais informações quanto a construção e consolidação do CEFFA Manoel Monteiro, bem como a história de comunidade a sua volta, para que possamos nos situar em relação ao estudo de caso. Assim essa seção tem caráter informativo, trazendo os pontos que marcam a construção e consolidação dessa escola, bem como mostrar sua estrutura a partir do que foi observado e registrado.

De acordo com o Manual de Convivência do CEFFA, de 2017, no ano de 2003, um grupo de entidades populares, incluindo as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casa Familiares Rurais (CFRs), uniram esforços para dar início a uma importante articulação. O intuito era estabelecer um espaço de formação, criar um CEFFA que permitisse aos jovens provenientes das EFAs e CFRs darem continuidade aos seus estudos técnicos em agropecuária. Em 24 de junho de 2005 fundaram a ACEMEP – Associação do Centro Familiar de Formação Por Alternância de Ensino Médio Profissionalizante, com o objetivo de fortalecer o movimento.

No entanto, a história do CEFFA foi regada de desafios e, em seu manual, são registrados os momentos difíceis que acompanharam a jornada dessa associação em busca de uma terra para a implantação do CEFFA (terra que foi doada pelas Comunidades Pau Santo e Nova Conquista). A nomenclatura do CEFFA Manoel Monteiro é uma homenagem ao Senhor Manoel Monteiro, uma figura marcante que, na década de 1980, dedicou sua vida à luta pela terra no povoado Pau Santo, área de reforma agrária. A memória e o legado dessa figura perpetuam através da educação e no processo de formação oferecidas pela instituição.

O local onde o CEFFA está situado fica à 290 km da capital São Luís, em Lago do Junco e, está ligado a outros dois municípios Lago da Pedra e Lago dos Rodrigues. O município ficou conhecido por ser um grande exportador de óleo de coco babaçu, tendo uma das maiores cooperativas de coco babaçu do país a Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues – COPPALJ.

As atividades acadêmicas do CEFFA tiveram início no mês de julho de 2006, com a primeira turma composta por 53 alunos. Desde o princípio, a escola manifestava o desejo de favorecer o desenvolvimento e a autonomia da juventude maranhense. Enfrentaram dificuldades tanto de ordem social quanto financeira. Apesar dos obstáculos, o CEFFA persistiu em sua missão, guiado pelo compromisso com a transformação das vidas desses jovens e suas famílias.

O esforço incansável de alunos, professores e colaboradores fez com que o CEFFA Manoel Monteiro crescesse ao longo dos anos. Passando para uma média de 100 alunos atendidos anualmente, onde cada um deles carrega a esperança de melhorar suas realidades e contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades.

Contam também que os alunos formados no CEFFA têm como pilares a luta contínua e o crescimento da escola, que apoiam sem medir esforços o desenvolvimento dos jovens que hoje fazem parte dela e suas comunidades. Em conversas com os membros da área administrativa e análise do quadro de horários do terceiro ano de ensino médio, foi possível analisar que a escola possui uma estrutura administrativa sólida, contando com um coordenador, uma secretária, além de duas cozinheiras e dois técnicos de campo, que são responsáveis pela manutenção da propriedade.

Já o corpo docente é composto por um total de quinze profissionais, onde nove são exalunos do CEFFA, com formação em áreas diversas. Essa composição diversificada de docentes enriquece o ambiente educacional, proporcionando uma abordagem interdisciplinar no ensino e beneficiando o aprendizado dos estudantes. Suas disciplinas, para além das matérias básicas como matemática, português, química e física, passam ainda por agronomia, ciências agrárias, zootecnia e agroindústria.

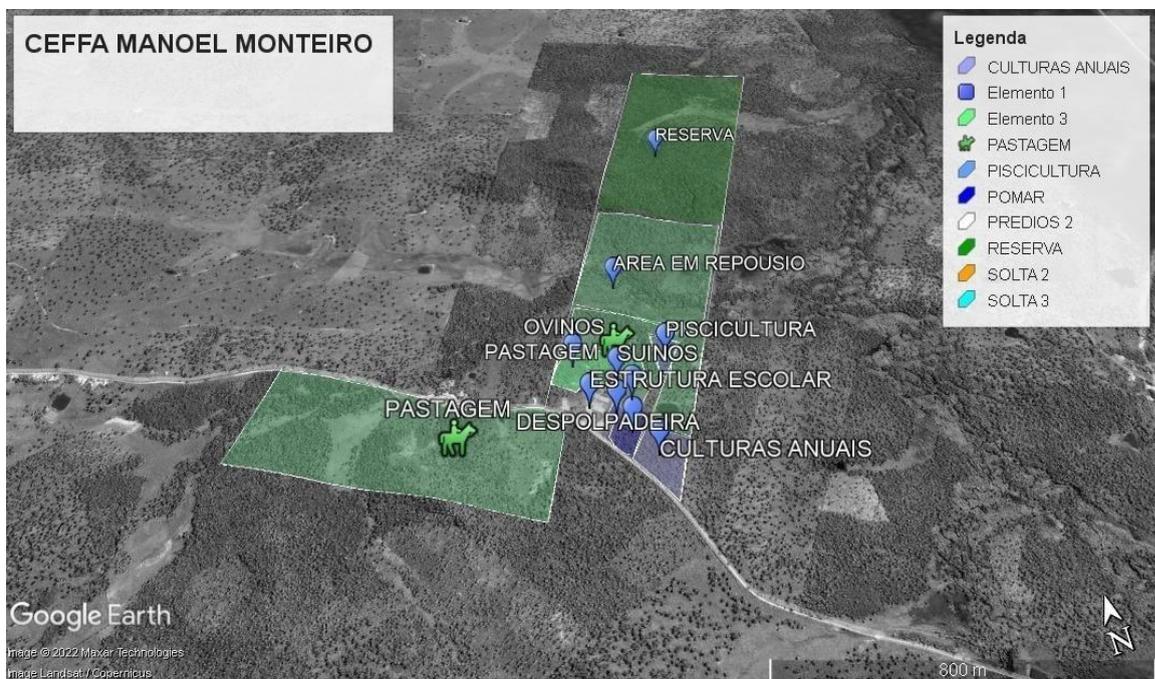
A parte administrativa da escola é contratada pela ACEMEP, que desempenha o papel de regulamentar e garantir a funcionalidade jurídica da instituição educacional. Dentro da sua administração, o financiamento provém de apoio externo, vindo por meio da Missão Franciscana, e é por meio desse suporte que são viabilizados os pagamentos dos dois técnicos de campo, de uma das cozinheiras, da secretária e do coordenador.

Uma parcela desse recurso também é destinada à manutenção diversa da escola, abrangendo a infraestrutura física e as despesas com energia elétrica, entre outras necessidades. A arrecadação é repassada à instituição a cada dois anos, condicionada à apresentação prévia de prestação de contas do valor recebido anteriormente e à elaboração de um novo projeto com projeções de gastos futuros.

O recurso que paga os professores é estatal, onde eles passam por um processo seletivo e por meio de contrato passam a trabalhar no CEFFA. O processo causa certa instabilidade no corpo docente, já que a renovação de contrato depende do estado do Maranhão. A instituição possui uma estrutura física própria, que abrange diversas dependências. As instalações estão subdivididas em sala da diretoria e secretaria, refeitório, cozinha, dispensa, lavanderia, duas salas de aula, banheiros feminino, masculino e dormitórios feminino e masculino.

Há, também, uma área destinada à produção agrícola, pecuária e ao processamento da produção. Essa área inclui uma casa de ferramentas, que dá apoio a todas as atividades executadas, um aprisco (área destinada as ovelhas), pocilga (área destinada aos porcos), aviário, casa de processamento de frutas, uma área coberta para horta, com uma estrutura interessante de cultivo de alface hidropônica, curral (área destinada aos gados), tanques para criação de peixes e um viveiro de plantas frutíferas e madeireiras.

Figura 03 - Vista aérea do CEFFA Manoel Monteiro



Fonte: Silva (2022)

Assim o território que compreende ao CEFFA está dividido da seguinte forma e é importante destacar que toda a produção agrícola e pecuária é direcionada para o consumo interno da instituição, contribuindo para a autossuficiência, sustentabilidade e segurança alimentar do ambiente educacional. A presença de uma estrutura física diversificada e funcional proporciona condições adequadas para o desenvolvimento das atividades educacionais e produtivas da instituição.

Figura 04 – Fachada do Refeitório



Fonte: Foto de acervo pessoal: refeitório/ cozinha/ despensa, jun de 2023.

Na imagem, a parte de fora do ambiente que comporta o refeitório, a cozinha e despensa. Nesse ambiente os alunos fazem todas as refeições, algumas reuniões e confraternizações, da qual eu compartilhei de um momento de troca de chocolates “meu amigo doce”. O ambiente comporta os mais de 60 alunos de cada seção, e é nele que os alunos se organizam nas realizações de tarefas como organização e distribuição das refeições, lavagemde louças, onde cada um lava seu prato e existe um grupo que durante os 12 dias de permanência na escola fica responsável por lavar as panelas, organizar a cozinha, lavar os panos de prato, guardar as louças, organizar a louças na próxima refeição, etc.

Figura 05 - Fogão à Lenha



Fonte: Foto de acervo pessoal: cozinha, jun de 2023.

Fogão à lenha, usado para cozinhar todas as refeições produzidas e consumidas no CEFFA. Na imagem, é possível ver a dimensão do fogão a lenha, que comporta panelas enormes para alimentar aos alunos e professores. São feitas ao longo do dia 5 refeições: o café da manhã às 6h, o lanche da manhã, o almoço às 11h30min, o lanche da tarde e o jantar às 18h30min.

Figura 06 - Cobertura Morta



Foto de acervo pessoal: alunas trabalhando na horta, jun 2023.

Na imagem, alunas trabalham na horta, com a plantação de alface, fazem nela uma camada de cobertura morta, essa cobertura tirada das laterais do açude do CEFFA, servem para proteger do excesso de sol, da água direta, e das pragas garantindo o desenvolvimento da horta. Essa é uma técnica aprimorada na escola, que os alunos levam para suas práticas em casa. Além da cultura da alface e outras hortaliças e vegetais, ainda se tem a cultura de plantas medicinais, maracujá, banana, melancia, abacaxi, etc.

Figura 07 - Aprisco



Foto de acervo pessoal: aprisco, jun. 2023

Na imagem, as ovelhas voltavam para o aprisco. No contexto da imagem, as alunas estavam em sua aula prática, onde determinado pelo coordenador técnico, tiveram de limpar o aprisco, garantir a água para as ovelhas e assegurar que todas estivessem dentro do ambiente.

Entender a estrutura física da escola em relação às culturas e criações é fundamental para uma compreensão abrangente de como ela contribui para o campo e o trabalho camponês. A integração da escola com o meio ambiente local, representada pela incorporação de práticas agrícolas e pecuárias na sua estrutura, não apenas respeita as tradições locais, mas também estabelece uma ligação direta entre o aprendizado teórico e as atividades práticas do campo.

Essa abordagem proporciona aos estudantes um aprendizado prático e

contextualizado, permitindo a aplicação direta dos conhecimentos adquiridos em sala de aula nas atividades agrícolas. Além disso, ao considerar as práticas agrícolas sustentáveis, a escola promove o desenvolvimento de habilidades específicas à Pedagogia da Alternância em sua forma integral.

A presença de plantações e animais na estrutura da escola contribui não apenas para a formação profissional dos estudantes, mas também para o fortalecimento da identidade cultural da comunidade camponesa. Essa integração fortalece os laços entre educação, cultura e trabalho, preservando tradições e promovendo um ambiente educacional alinhado às necessidades e realidades das comunidades camponesas.

Dessa forma, ao compreender essa relação intrínseca entre a estrutura física da escola e as práticas agrícolas locais, é possível avaliar mais profundamente como a instituição contribui efetivamente para o desenvolvimento do campo e o fortalecimento do trabalho camponês. Essa abordagem integrada visa não apenas educar, mas também sustentar e estimular a vida e a manutenção do campo.

4- REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA ESTUDADA

Começo o meu relato as 3 da manhã de uma segunda-feira, quando saindo de São Luís em direção ao município de Trizidela do Vale - Maranhão, pego uma van, dessas de viagem. Nela, vai uma dentista, algumas professoras, uma senhora que havia ido fazer exames na capital uma mulher sulista, que buscamos em uma enorme casa em um bairro nobre de São Luís, ela, com um olhar de cima fala sobre as vantagens de morar no frio e o desespero que tem passado na cidade de Pedreiras - Maranhão (ao lado de Trizidela, divididas apenas por uma ponte, onde embaixo passa o Rio Mearim, aliás, recomendo conhecer a música Princesa do Mearim, de João do Vale) essa mulher recomenda ao motorista lugares e regiões para conhecer na cidade Vinhedo, onde o mesmo irá para um casamento. O motorista sutilmente dá a entender que não tem cacife para tais lugares e, mais uma vez diz estar com medo do frio de julho e a mulher solta em tom de humor “é!!!! lá tem que estar bem-vestido, nos dois sentidos, com bastante roupa e roupa bonita!” Não sei ao certo o que a mulher faz no interior do Maranhão, mas pelo pouco que sei, deve ser algo “importante”, o salário, bom o suficiente pra ela ir e voltar, ter uma ótima casa e visitar o frio sempre que quer.

Chegamos em Pedreiras por volta das 9:20 da manhã, o motorista deixa cada um em seus respectivos destinos, a dentista já havia ficado no meio do caminho, em um posto na cidade de Peritoró, a senhora que havia ido fazer exames desce em uma casa simples, a sulista no único hotel da cidade e as professoras na rodoviária, essas últimas ainda iam pegar mais um transporte até Poção de Pedras. Eu fico por último, sou deixada na casa de uma avó com jeito de avó, dona Marenice, no Santo Antônio dos Oliveiras, em Trizidela do Vale, pra comer e descansar até o horário do próximo transporte.

As 14:40, agora renovada, pego outra Van, se a das 3 da manhã não tinha conforto algum, essa piorou. Nessa Van embarca eu, uma senhora, um casal de idosos e um rapaz, a vande janelas abertas, banco com cheiro de xixi de gato, começa a andar. “Eita balanço danado” alguém solta, eram as estradas do Maranhão, nem a primeira e nem a última estrada *esburacada* da viagem. A viagem dura cerca de 3h, no caminho, o casal de idosos fica em uma pequena propriedade na beira da estrada, ao redor terreno enormes de plantações de algo que não identifico, pastos e gados, mas nada perto do casal.

A senhora tem dificuldade para descer da van, o senhor tenta ajudar, mas não consegue fazer muito, as pernas já parecem demonstrar fraqueza, o motorista intervém, sinto-me preocupada “será que moram só os dois?” me pergunto, seguimos viagem. Em um raio de

3 ou 4km nada de outras casas, mais uma vez me pergunto “será que moram sozinhos?” na cabeça, pensamentos trágicos (os quais infelizmente estou habituada) me passam pela cabeça “e se umdeles passa mal?” “e se um deles cai e se machuca?” “ou pior e se um deles passa mal e o outrona pressa de chamar alguém cai e se machuca?”.

O motorista fala que ele havia ido fazer exames na cidade e ela foi o acompanhar, que moravam sozinhos, mas que a vida corria bem, e isso me tranquiliza, mas sem deixar de pensarnas inúmeras possibilidades de tragédias que poderiam acometê-los. Logo depois, sorrio e penso “que besteira eles devem saber se virar” e em seguida já me vem “que egoísmo, todo mundo precisa de cuidados” a guerra da minha cabeça, as possibilidades, as inúmeras possibilidades, a necessidade de compaixão, o medo de ser pensosa, ninguém precisa da sua pena.

Continuamos nosso caminho, no meio da viagem me lembro da sulista, como alguém com um sotaque tão brega pode *se achar* tanto, me pergunto o tipo de trabalho que ela realiza, médica? Coitados dos pobres pacientes e pacientes pobres; promotora? Imagina o julgamento dos casos, culpado pela condição, culpado pelo calor, culpado pelos dias de frio roubados. Meculpo mais uma vez, não deveria estar julgando ninguém, talvez seja uma boa pessoa, uma boaprofissional, talvez.

A senhora na minha frente tem um relógio bonito, observo e vejo que deve ser herança de família, vintage, daqueles que a gente encontra no brechó das capitais, o admiro. Segundos depois o braço que porta o relógio faz um movimento brusco, lá se vai uma garrafa pet de água mineral jogada no mato, seria herança de família também, a falta de educação?! Reprimo meus pensamentos mais uma vez. Penso no caminho, lindo caminho, balança, balança, caminho.

Chego em Lago da Pedra, na descida da Van me aparece um rapaz em cima de uma moto perguntando meu destino, em minha cabeça digo que não sei, afinal quem sabe do seu destino, existe destino? Em palavras digo CEFFA Manoel Monteiro, a escola, ele diz “o que? Onde?” digo “uma escola, daquelas que os alunos dormem” ele retruca “ahhhh eu sei!!! Mas não sei onde fica não” mostro a ele no mapa, 20 km de distância me separa do meu destino?

Ele se nega a fazer a corrida, já estava tarde, já era tarde para chegar ao destino. Em seguida um senhor aparece, o diálogo se repete, mostro para ele o mapa, ele diz que não é parao lado que o mapa mostra, que a escola fica na direção oposta. Em pensamentos conflituosos me pergunto se confio no google ou no senhor que trabalha andando pelas regiões, pouco importava, afinal ele também se nega a fazer a corrida.

Em um s til desespero entro em contato com a responsável pela escola, peço que me indique alguém que aceite fazer a corrida, ela prontamente diz que eu aguarde, que ela irá mandar alguém me buscar. Consigo com que o primeiro rapaz me deixe na Cigana, lugar que d  acesso a entrada da estrada para CEFFA, pela bagatela de 30 reais, 5 reais mais barato do que havia pagado pra ir de Pedreiras até Lago da Pedra, mas a distância   bem menor. No caminhodeixo voar 5 reais e penso “ ! Reclamou e agora pagou foi o mesmo valor” culpa! O rapaz pilota a moto em uma velocidade assustadora (pra mim que não estou acostumada a andar de moto, ainda mais sem capacete) em um certo trecho vejo a sombra refletir no mato do acostamento da estrada, que bonito, o vento bate, que sensa o de paz, alívio, conseguirei chegar ao meu destino. Olho pra tr s, minha mochila está aberta, xingo, peço que ele pare “meusfones de ouvido bluetooth, não bastava os 5 reais?” olho dentro, nada caiu, os fones continuavam l , comigo o pensamento “puta que pariu! gastei minha sorte da semana” culpa!

Seguimos o caminho, chego até a Cigana, ele me deixa, l  uma casa fechada, um gato siam s tomando banho, umas galinhas ciscando e o silêncio, comigo penso “de mais longe tu já vieste” medo, uma sensa o de “meu deus o que eu to fazendo aqui”, rapidamente ela some,  o meu destino. Espero alguns minutos, logo chega um rapaz de moto que fala “Juliana” e eu prontamente respondo “sou eu” como se houvesse mais alguém num raio de 500 m, subo na moto, mais uma estrada ruim, essa por sua vez, ainda de terra, o rapaz me informa que quandochove as estradas se tornam ainda pior, que a água as vezes chega a cobrir a moto inteira, maistarde eu seria informada de que   comum molhar a *bunda* mesmo em cima da moto, nessa época do ano.

Chego   escola no fim da tarde, cheguei, cheguei ao meu destino? Os alunos estavam em seu momento de lazer, alguns jogavam vôlei, outros conversavam, outros estudavam para aprova que iria acontecer, outros no banho e por aí vai. Fui direcionada ao quarto onde iria ficare informada que seria apresentada no jantar. Os alunos já olhavam curiosos, perguntavam quemera e o que eu fazia ali, seria uma nova professora? Ela vai ficar aqui a sessão toda? Ouvi os murmurinhos.

Tomo um banho, afinal o dia tinha sido longo. Ao sair do banho logo começo a ver unsbesouros enormes que grudam nas roupas, medo, não gosto de insetos, na verdade não estou acostumada com insetos tão grandes. Chega a hora do jantar, sou apresentada a todos, tenho eumesma que me apresentar, como? Nunca me apresentei assim para tanta gente, penso e acabo começando a minha fala exatamente assim “nunca me apresentei assim pra tanta gente”. Digo t mb m quem sou e o porquê de estar lá, digo que não quero

atrapalhar a rotina deles, eu nuncaquero atrapalhar, culpa! E que estarei lá para observar, participar e conversar com algumas pessoas.

E foi no jantar que começaram minhas sensações de que estava no caminho certo, vejo a organização surpreendente daqueles jovens, cada um com uma função, uma ordem tinha tomado conta do refeitório, ainda que fossem todos jovens, todos conversando e bagunçando como adolescentes comuns, tudo funcionava de maneira muito sincronizada. Ao terminar o jantar cada uma lava sua louça, e logo eu penso “quando o trabalho vem sob um princípio educativo, lavar sua própria sujeira não é problema nenhum”, mal sabia eu o que mais eu ia ver durante os próximos dias.

A partir daqui, pude conviver com alunos, professores e gestores, pude conversar com todos e observar o dia a dia da escola, vi muito mais do que imagina, e é o que vi e o que foi me dito que fará parte desse capítulo que aqui se inicia, o que posso adiantar é que, volto para casa, com o coração quente, a mente cheia e a esperança de conseguir fazer um bom trabalho.

4.1 A construção teórica metodológica do CEFFA

A última etapa da pesquisa se responsabiliza em dar luz ao objeto tratado. A fim de verificar a capacidade que tem o CEFFA Manoel Monteiro de contribuir para a manutenção das comunidades, das quais os participantes dessa pesquisa fazem parte, seguimos três linhas de investigação. A partir categorias de *trabalho*, *auto-organização* e *comunidade*, presentes na experiência do trabalho pedagógico do CEFFA, foram encontradas evidências que corroboram com a tese proposta.

Estes três princípios são incorporados nas concepções que sustentam teórica e metodologicamente a experiência em questão. A partir de agora, os três conceitos são tratados enquanto categoria de análise. Ainda que sejam tratadas de forma individualizada, vale lembrar que estes princípios não estão dissociados. No entanto, as sutis particularidades de cada um permitem que sejam tratados de forma separada, a fim de facilitar a construção da linha argumentativa.

A categoria *comunidade* se responsabiliza em trazer evidências de como o CEFFA integra/ ou tenta integrar as comunidades as quais seus estudantes fazem parte. Ao criar espaços educativos que consideram e envolvem as especificidades culturais e sociais dessas comunidades, o CEFFA promove uma educação contextualizada e alinhada com as necessidades locais, fortalecendo os laços comunitários e contribuindo para a da vida

no campo.

A categoria *trabalho* nos permite compreender como as práticas educativas do CEFFA estão alinhadas com as demandas e realidades das atividades laborais no campo. A partir da promoção de uma formação que dialoga diretamente com as atividades e necessidades dos alternantes, é estabelecida a primeira frente de manutenção da vida da parcela do campo que dialoga com o CEFFA.

A categoria *auto-organização* revela como o CEFFA incentiva a autonomia e a capacidade de autogestão dos alternantes e conseqüentemente das famílias camponesas. Ao promover a participação ativa dos envolvidos na organização e condução da instituição educativa, o CEFFA contribui para o fortalecimento da auto-organização, permitindo que as comunidades camponesas assumam um papel ativo no processo de formação dos seus jovens.

A análise a partir destas categorias nos permite entender de que maneira o CEFFA, através de suas práticas educativas, está atuando como um agente facilitador na manutenção da vida no campo. A promoção de formação de agricultores capacitados, o fortalecimento da autonomia das comunidades e o estabelecimento de um ambiente educativo enraizado nas realidades locais, são indicativos valiosos para a defesa do argumento central aqui posto.

Diante da necessidade de se compreender melhor o método da escola, é preciso entender a sua formação dentro do trabalho pedagógico. Esta seção se ocupa em trazer à tona tais questões, com base nos fundamentos da Pedagogia da Alternância. A verificação é associada aos materiais disponibilizados pelo/do CEFFA, que formalizam essa organização.

Quando debatidos anteriormente os aspectos centrais da Pedagogia da Alternância, compreendemos o seu processo histórico, bem como suas principais características. Foi destacada sua qualidade enquanto parte integrante da Educação do Campo, fundamentada em uma metodologia e teoria própria. Agora o nosso foco se dá especificamente nos instrumentos, dispositivos e fundamentos pedagógicos. É justamente em sua investigação que surge a possibilidade de entender o CEFFA de forma mais minuciosa, levando em consideração o seu currículo e seu Projeto Político Pedagógico.

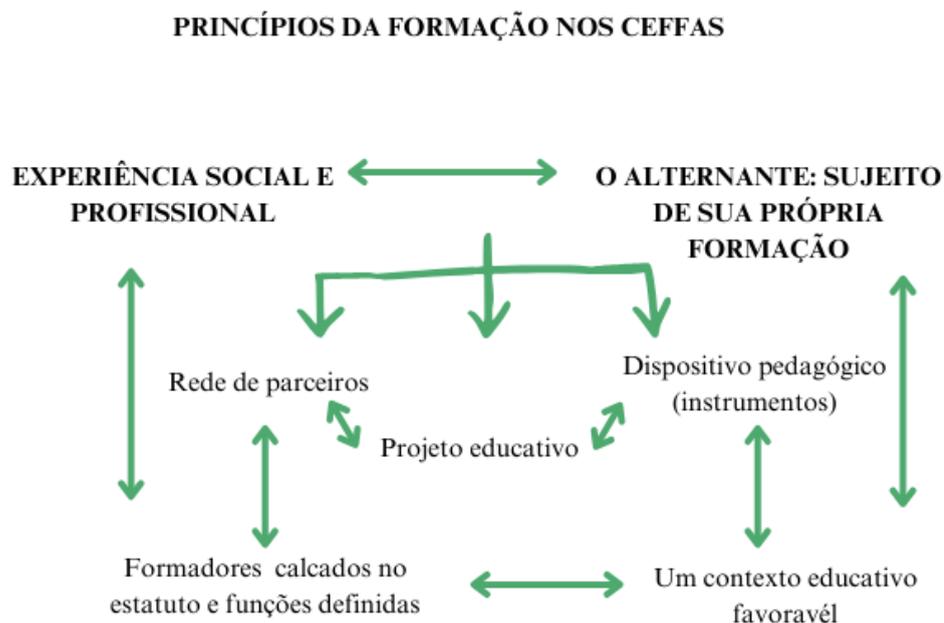
A configuração geral está incluída nos já discutidos quatro pilares dos CEFFAS no contexto brasileiro, na busca da inclusão da formação humana integral e o desenvolvimento no meio, por meio da alternância e das associações. São justamente os princípios e as ferramentas do CEFFA que servem de alicerce para as seções seguintes,

quando as linhas investigativas são apresentadas de forma mais íntima.

Atentemo-nos para as técnicas desta pedagogia e sua sistematização, partindo em um primeiro momento dos princípios da formação nos CEFFAS. Estes, de acordo com Gimonet (1998), têm como elemento central o alternante, ou seja, o aluno. Esse sujeito é dado com o protagonista de sua própria formação, aconrado na experiência profissional e social a qual ele tem contato, completa.

Ainda de acordo com Gimonet (1998), este projeto educativo está vinculado a dois aspectos centrais. O primeiro deles é a presença de uma rede de parceiros que incluem as famílias, a comunidade, os movimentos sociais, os sindicatos, as associações etc. O segundo se dá em um aparato pedagógico bem estruturado com um contexto educativo favorável que, para além da própria organização dos conteúdos e atividades, engloba também o ambiente, a organização dos estudantes, as demandas as quais eles devem responder, etc. Os princípios estabelecidos por Gimonet (1998) estão dispostos conforme diagrama:

Figura 08 - Princípios da Formação nos CEFFAS



Fonte: Gimonet (1998), adaptado pela autora.

Esses princípios nos remetem mais uma vez ao processo de formação do sujeito alinhado a vida em comunidade, levando-se em consideração que uma série de fatores externos devem estar em harmonia para que a formação do alternante seja completa. Em

considerações, esses princípios já trazem por si só uma contribuição junto a comunidade, envolvendo seus sujeitos e suas relações de forma completa.

Dentro dos princípios estabelecidos pelos CEFFAS, existem instrumentos que servem de mediadores, facilitando o trabalho pedagógico em seus objetivos finalísticos. Na perspectiva do CEFFA Manoel Monteiro, esses instrumentos pedagógicos são retratados, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, da seguinte forma:

Figura 09 – Instrumentos pedagógicos do CEFFA Manoel Monteiro

INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DO CEFFA MANOEL MONTEIRO

PLANO DE ESTUDO	Instrumento metodológico entre casa (o meio sócio profissional) e a escola, alinha conhecimentos empíricos e teóricos / trabalho e estudo.
COLOCAÇÃO EM COMUM	Socialização do plano de estudo.
PORTIFÓLIO	Sistematização da reflexão e ação provocadas pelo plano de estudo, contém documentos e materiais didáticos.
CADERNO DIDÁTICO	Livro didático específico ao CEFFA, elaborado a partir do plano de estudo.
VIAGENS E VISITAS DE ESTUDO	Observação da prática em diferentes ambientes, conhecer novas realidades e novas técnicas.
INTERVENÇÕES EXTERNAS	Acesso à palestras, cursos, seminários...
ATIVIDADES RETOMO	Planejamento junto aos jovens de como envolver ou retomar a pesquisa feita com a família, comunidade ou entidades onde a pesquisa foi realizada.
EXPERIÊNCIAS	Realização de uma pesquisa mais complexa, exige maior preparação e acompanhamento dentro de critérios técnicos para obter os resultados esperados.
VISITAS ÀS FAMÍLIAS	Desenvolvida pelos monitores no meio familiar do aluno.
ESTÁGIOS	Atividades programadas sua duração pode variar de uma ou mais semanas e podem ser realizados em propriedades agrícolas, empresas, entidades sociais e órgãos de pesquisa e assistência.
PROJETO PROFISSIONAL	O projeto é uma forma de buscar inserir o jovem no mundo do trabalho, a partir da implementação de um empreendimento que gere emprego e renda. Este instrumento proporciona aos jovens uma alternativa de futuro na região em que vivem.

Fonte: Projeto Político Pedagógico CEFFA Manoel Monteiro (2018).

Esses instrumentos serão melhor analisados quando postos dentro das categorias individualizadas. No entanto, podemos perceber que os instrumentos pedagógicos do CEFFA inclui muito mais do que o corpo docente. As finalidades e objetivos, registrados no PPP do CEFFA, são postos da seguinte forma:

6.1 Finalidades: O Plano de Formação é a expressão de uma política de formação,

dentro de um ciclo, constituindo-se em um contrato entre: os jovens em formação; os parceiros de formação, pais, monitores e orientação de Estágios e Autoridades locais e regionais. 6.2 Objetivos: Formativos: adquirir conhecimentos gerais e específicos; Pedagógicos: favorecer o desenvolvimento e a promoção do aluno, levando em consideração as diferentes situações educativas; Evolutivos: Considerar todos os momentos como meios educativo. (Silva, 2017, p.08)

Como metodologia, o PPP pontua que o CEFFA adota todos os instrumentos da Pedagogia da Alternância, que segue as diretrizes da BNCC, mas que também promove atividades complementares, além da manutenção de uma ampla programação com as famílias. Aliado os quatro pilares centrais da Pedagogia da Alternância, a implementação desta agenda demonstra as contribuições significativas do CEFFA para a manutenção da vida no campo, promovendo uma educação contextualizada, integrada e comprometida com a comunidade.

Ao adotar uma abordagem educacional que vai além do corpo docente, o CEFFA estabelece parcerias sólidas com a comunidade e seus afluentes, enfatizando a gestão participativa. A contribuição do CEFFA na manutenção da vida no campo é evidenciada, como veremos nas próximas seções, pela implementação efetiva desses princípios, instrumentos, fundamentos e objetivos, de forma categórica. Suas contribuições alcançam não apenas o campo de formação dos alunos, mas também a estrutura socioeconômica da comunidade ao seu redor. Considerações gerais postas, tratemos das contribuições do CEFFA para a manutenção da vida no campo a partir das 3 (três) linhas investigativas propostas.

4.2 Comunidade

Dentro da organização do CEFFA, a *comunidade* é uma categoria indispensável. A primeira linha de investigação busca, a partir da observação e das entrevistas conduzidas, como funciona a dinâmica entre o CEFFA e a *comunidade*. Com foco na literatura que centraliza tal relação na construção de uma educação consciente, crítica e emancipadora, são comentadas as falas que dizem respeito diretamente a *comunidade* na qualidade de variável dependente.

Costa e Carvalho (2012) definem as famílias camponesas como aquelas que, ao terem acesso à terra e aos diversos recursos naturais que ela proporciona, utilizam-nos para resolver seus problemas imediatos de consumo, o que permite a manutenção do ciclo familiar. Dentro desse mesmo contexto, o campesinato é considerado uma classe social em formação. Os autores destacam que ambos enfrentam desafios inerentes à ordem

capitalista, buscando assegurar sua reprodução social diante da dominação da produção capitalista marcada pelo poder e pela disputa.

Nesse sentido, os autores argumentam que a capacidade de reprodução do sujeito camponês, assim como do campesinato, apresenta desafios que só podem ser superados por meio da autonomia, construída por meio do entendimento do sujeito camponês como parte de uma classe, o campesinato. Eles indicam que uma das formas de superar essa dominação do capital sobre os camponeses advém das resistências familiares construídas ao longo do tempo, que desenvolvem estratégias para manter as comunidades camponesas.

Pode-se aferir que uma dessas estratégias é o processo educacional, especificamente aquele relacionado a educação do e no campo. Envolvendo não apenas os sujeitos em idade escolar, mas toda a família, estabelecendo novas práticas de manejar o campo, novas formas de fazer agricultura que diferem do paradigma capitalista e portanto rompem com sua lógica de dominação.

Ao longo do texto, são apresentados recortes das entrevistas, sobretudo aquelas falas relevantes para entender a relação supracitada. A apreciação das falas demonstra a conexão dos membros do CEFFA com a *comunidade*, bem como suas principais expectativas e percepções. A localização categórica dos conceitos nas falas é uma das validações para a entrevista enquanto metodologia seguida. Os princípios trabalhados pelo CEFFA não só podem, como devem ser observados a partir da perspectiva de seus agentes.

Como comentado na narrativa construída no início deste capítulo, uma observação valiosa foi parte da pesquisa de campo que compõe esse trabalho, ao longo dos dias empenhados em acompanhar a escola. A partir das relações professores/alunos/gestores, em suas mais diversas configurações é possível, de antemão, compreender que os encontros são construídos de forma horizontal, baseada no respeito e na compreensão do espaço e da realidade do outro.

O primeiro a ser entrevistado, é responsável pela divisão e coordenação das tarefas dos alunos. Suas falas ilustram um pouco de como funciona a relação escola e *comunidade*, em relação aos trabalhos que são desenvolvidos no CEFFA. A seguir algumas de suas falas:

[...] as famílias aqui eles são responsáveis durante o ano pra pagar cinco diária. Que isso daí é uma parte também que vem pra família ser sócio da escola, ter direito de isso, de voto e ser votado, se caso for fazer parte da associação ele tem que ter essa contribuição. As outras associações aí têm uma taxa lá que o associado paga. Aqui me parece que foi em 2013 em uma assembleia geral, as famílias acharam melhor que

essa taxa que eles pagavam lá que me parece que era cinco reais, por que não transformar isso daí em diária! Que era pra ver se aproximava mais as famílias também da escola o pai ou a mãe vem passa cinco dia na escola prestando algum serviço aqui e está convivendo com o filho, convivendo com o monitor, sabendo como que tá o dia a dia do filho[...] (V, Lago do Junco, jun. 2023)

Na fala, o coordenador técnico explica que as famílias dos estudantes têm de prestar apoio a longo do ano, divididos em pelo menos 5 (cinco) diárias para a escola. Durante estes cinco dias, a família se dispõe a realizar os mais variados serviços, as vezes junto aos filhos. Pergunto em seguida como funciona e ele responde:

[...] O pai ele vai ele entra em contato comigo e diz: pretendo ir na escola agora a próxima semana, aí eu já vou preparar dentro do calendário. É, dentro do calendário que a gente tem, do planejamento, qual é o a atividade que tem a próxima semana? Limpeza do açude, o exemplo digo: Meu amigo, você vem preparado pra gente limpar tudo. Ele já vem, a gente passa o dia trabalhando na limpeza do açude. À tarde ele está aí pra conviver junto com o filho ou conversar com o professor e assim vai, pra entender um pouco mais da escola também. (V, Lago do Junco, jun. 2023)

O interesse da escola em manter uma relação próxima com os filhos é bastante evidente na fala do entrevistado. Ao longo da conversa traz também uma perspectiva de resistência, no que diz respeito à atuação dos filhos em suas propriedades produtivas. Sobre este tema, completa:

[...]Aí já vai também ajudando já muito ele já pra ele já ir porque muitos aqui eles já trabalham junto com a família lá nas propriedades. Não dá pra falar de qualquer forma porque o pai aprendeu com o pai dele, que aprendeu com o outro pai e assim vem só transmitindo e aqui vai um trabalho mais elaborado, né? levando o que eles aprendem pra lá, já vai conversando com o pai, com a mãe [...] (V, Lago do Junco, jun. 2023)

Pergunto como contornar essa resistência, e o coordenador responde:

[...] ele vai colocando ali devagarzinho ali, colocando deixa eu fazer o experimento aqui, deixa eu fazer isso aqui, aqui dessa forma aqui, aí muitas vezes o pai acaba quando o serviço é bem-feito, o o pai acaba cedendo... a gente faz as visita de as família. E, acontece, as família coloca muito isso daí. Rapaz, meu filho chegou aqui, trouxe isso novo aqui pra nossa propriedade no primeiro momento foi assim uma resistência, mas depois a gente acabou deixando e hoje até é bom. Aí isso daí é um é muito satisfatório pra nós enquanto escola. [...] (V, Lago do Junco, jun. 2023)

A análise das falas, centralizada no senso de *comunidade*, revela-se como um dos objetivos fundamentais desta pesquisa, que busca compreender como a prática da Pedagogia da Alternância, no CEFFA, repercute na esfera comunitária. A reflexão e a aplicação dos princípios da Pedagogia da Alternância pelos alunos manifestam-se tanto de forma social quanto econômica, uma vez que os estudantes são capazes de analisar sua própria construção e impulsionar mudanças significativas.

O projeto executado pelos alunos ao final do ano guarda estreita relação com a *comunidade*, uma vez que muitos deles utilizam sua experiência com o Projeto Profissional

Jovem como um processo de compreensão das necessidades locais. A partir dessas percepções, os estudantes refletem sobre possíveis ações que podem ser consolidadas para o benefício da própria *comunidade*, aspecto aprofundado na categoria *trabalho*.

Os relatos dos jovens indicam que a interação entre o CEFFA e a *comunidade* proporciona inúmeros benefícios. No entanto, é importante reconhecer que também existem desafios decorrentes de problemas enraizados na sociedade como um todo. Temas como o machismo, são evidenciadas nas entrevistas realizadas com as moças do terceiro ano, cujos pais não costumam dar voz às questões relacionadas aos processos agrícolas ou agropecuários:

[...]Lá em casa meu pai, tipo, falei coisa eu falo pra ele e tudo mais, mas ele não me leva a sério, entendeu? Eu acho que se fosse meu irmão falando, ele levaria... Eu não, eu falo pra mãe, a mãe vai lá e fala pro pai. É aí também tem, deixa eu me ver, ah! Em relação a isso aí é as pessoas mais velhas, ela por mais que a gente tente orientar elas, elas preferem acreditar no seu instinto comum nas suas ideias até passada. É meio que cultura. A cultura delas faz sentido também. É, eu fiz assim a vida toda, é o conhecimento delas. Por isso que eu digo que é um conhecimento primitivo porque eles literalmente não querem fazer nenhuma modificação nisso. Isso acaba sendo ruim pra nós, que não tem reconhecimento. Onde eu moro, tem o meu pai, tem meu avô e o meu tio. São pessoas, meu pai não é tão velho mas os meu tio e meu avô já são e tipo eles literalmente não são um tipo de pessoa que aceita novas ideias e tudo mais. Porque se eles aceitassem lá onde eu moro seria um lugar onde eles ganhariam bastante capital pela quantidade de terra que a gente tem lá, entendeu? E eles não sabem investir[...] (A, Lago do Junco, jun. 2023)

[...]Eu estou só cuidando de casa. Aí eu fico em casa aí eu faço almoço, limpo casas só as tarefas domésticas[...] (M, Lago do Junco, jun. 2023)

O contato com os rapazes mostra um outro olhar sobre esse aspecto dos pais em relação a aceitação de ajudas e intervenções. É relatado, dentre outros temas, quanto ao processo de limpeza da terra. O jovem conta que o pai não faz mais a ‘queimada’, como era de costume, mas sim a partir da forma de limpar aprendida no CEFFA:

[..]as ideias pra ele do básico pra ele produzir sem queimar e isso nós já estamos fazendo há dois anos já lá que eu peguei essa dinâmica desde a outra escola eles tipo fazia pra mim apresentar isso lá em casa, com isso o pai aceitou como tempo e foi está sendo bem legal[...] (L, Lago do Junco, jun. 2023)

Os desafios, como a resistência de alguns pais a aceitar mudanças, são abordados. A relação de gênero também é destacada, com meninas enfrentando obstáculos para que consigam ocupar uma posição mais firme frente às estruturas patriarcais presentes no campo. Por outro lado, a interação entre o CEFFA e a *comunidade* é marcada por benefícios, como a transmissão de conhecimento entre gerações, diminuição da resistência de forma gradual e transformações positivas nas práticas agrícolas.

As práticas pedagógicas do CEFFA, que envolvem a família e seu ambiente de convívio, desempenham um papel indispensável, contribuindo para a formação integral dos

estudantes e para a construção de uma educação mais contextualizada e conectada com a realidade e atualidade. A prática de envolver a família dos alunos nas atividades da escola não apenas fortalece os laços entre a instituição e a *comunidade*, mas também proporciona uma oportunidade para os pais compreenderem melhor o ambiente escolar. Assim conseguem contribuir ativamente para o desenvolvimento educacional de seus filhos. Como sugere Begnami (2019):

O princípio da “rede de parceiros conformadores”, começando pelo centro educativo, com os educadores como o elo principal a dinamizar e a catalisar os demais parceiros; os jovens, compreendidos como sujeito coletivo; as famílias, comunidades, Movimentos Sociais, Sindicais, associações, igrejas, empresas, mestres de estágio, aqueles responsáveis para acompanhar os estudantes em situação de estágio. (Begnami, 2019, p.123)

Os educadores desempenham um papel central na dinamização e catalisação dos demais parceiros, reconhecendo os jovens como sujeitos coletivos e envolvendo ativamente as famílias e outros atores da *comunidade* no processo educacional. Neste processo são determinados responsáveis por acompanhar os estágios estudantis, que compreendem 300 (trezentas) horas até o final do terceiro ano, realizados em diferentes propriedades ou mesmo em outras escolas com metodologia da alternância. Este processo está diretamente ligado ao fortalecimento dos vínculos sociais.

Por fim, é importante ressaltar que a relação entre o CEFFA e a *comunidade* não se limita apenas ao ambiente escolar, mas também se estende às atividades realizadas fora da escola, como projetos comunitários e visitas de estudo. O processo de valorização dos vínculos é alinhado aos pensamentos de grande parte daqueles que fazem parte do CEFFA

Manoel Monteiro:

A gente orienta ele a ver essa situação da comunidade e orienta ele a como desenvolver, né?! E acontece de alguns alunos verem alguma dificuldade, alguma necessidade de oportunidade em uma comunidadezinha pequena que não tem muita coisa ex: um caso falando de que se comprava verduras de outra comunidade, comunidade rural, pequena e ninguém produzia nada e a gente trouxe essa necessidade de ver “o que que eu posso fazer?” a gente inseriu, colocou essas ideias. E o aluno levou isso pra comunidade, a partir daqui do que ele aprendeu também, que é a escola de certa forma, ela produz o próprio alimento ali na horta, a gente não compra a pimenta de cheiro, o cheiro verde e lá eles estavam comprando. Ele viu que a gente conseguia produzir aqui. Aí lá ele conseguiu fazer da mesma forma e inserir isso pra ter uma realidade pra comunidade. A comunidade viu, e disse “olha, interessante defendeu isso lá na escola e trouxe pra trás pra cá”. (D, Lago do Junco, jun.2023)

4.3 Trabalho

Este tópico se destina a qualificar a categoria *trabalho* a partir de uma perspectiva educacional, ou seja, dentro da prática pedagógica do CEFFA. É esta a segunda linha

investigativa, que se soma aos esforços de identificar as possíveis contribuições do CEFFA para a manutenção da vida no campo. A literatura é centralizada nas discussões de Pistrak (2018), Gimonet (2007), Frigotto e Ciavatta (2012), e Saviani (2007). Mais uma vez as concepções teóricas embasam a investigação, quando em seguida se fazem ferramentas na apreciação das falas dos(as) entrevistados(as) nesta pesquisa.

Frigotto e Ciavatta (2012) destacam que o *trabalho*, enquanto princípio educativo dentro de uma visão de formação humana, desempenha um papel fundamental no processo de superação da exploração humana. A relação intrínseca entre educação e *trabalho* confere um caráter humano, onde o *trabalho*, com seu princípio formativo, e a educação, enquanto ação humanizadora, contribuem significativamente para o desenvolvimento do sujeito em todas as suas potencialidades, completam.

Na busca por superar as relações de *trabalho* impostas pelo capitalismo, emerge a perspectiva da educação como ferramenta essencial (Frigotto; Ciavatta, 2012). Esta abordagem enfatiza a necessidade crítica de analisar as diversas formas de exploração do trabalho, reconhecendo a importância da educação como instrumento de transformação social. Portanto, a interligação entre educação e trabalho torna-se crucial para a promoção de um desenvolvimento mais humano e emancipatório, neste ponto:

[...] é crucial que, desde a infância, se internalize a compreensão de que cada ser humano tem o dever de, em colaboração e solidariedade com os demais, buscar os meios de vida e responder às múltiplas necessidades humanas. Daí ser importante que mesmo as crianças, de acordo com a sua possibilidade, participem de pequenas atividades ligadas ao cuidado e à produção da vida. Isso nada tem a ver com exploração do trabalho [...] À medida que se entra na juventude e na vida adulta, essa colaboração com o trabalho produtivo vai aumentando, ao mesmo tempo em que se vai tomando consciência da necessidade de superação da exploração capitalista e, portanto, da propriedade privada. (Frigotto e Ciavatta, 2012, p. 753)

A passagem destaca a importância de internalizar, desde a infância, a compreensão de que cada sujeito tem a responsabilidade de colaborar e solidarizar-se na busca por meios de vida e na resposta às necessidades humanas. Defendem a participação das crianças em atividades ligadas ao cuidado e à produção da vida, ressaltando que isso não se trata de exploração do trabalho, mas sim de uma colaboração gradual com o trabalho produtivo. Conforme os jovens entram na juventude e vida adulta, essa colaboração aumenta.

Os trabalhos desenvolvidos pelas escolas com a metodologia da alternância se destacam, por fazer de forma simples a junção desses dois elementos cruciais para a formação humana: a educação e o *trabalho*. Destaca-se dentro do CEFFA Manoel Monteiro as atividades realizadas pelos alternantes, como um processo de continuidade de suas vidas em comunidade. Em conversa com o coordenador técnico, egresso do CEFFA, que é

responsável por dividir as tarefas, é relatado:

[...]Aqui na lista onde tem café tem aqui uma equipe então esse esses nome aqui eles são responsáveis durante os doze dia pra preparar o café da manhã. Eles ficam os doze dias na mesma tarefa tem a assim tem a equipe do refeitório, dos pra limpar os corredores, é aqui pra lavar as panela, limpar o dormitório porque a escola aqui a escola só tem mesmo a pessoa só pra preparar a comida o resto tudo é feito pelos alunos, porque isso daí também é uma parte social do da escola para com os alunos também. Porque a escola aqui ela não tá naquela só de dar formação pro aluno, a formação teórica ali, não, tem mais a questão prática mesmo é a questão social que isso daí é um trabalho social né?! Porque eles estão aprendendo a limpar o que eles estão sujando. Eles estão aprendendo a organizar o local aonde eles passa ali alojado durante os doze dias limpar o banheiro, o vaso que ele usou. Então isso daí é um trabalho social da escola para com os aluno e os alunos para com a escola [...] (V, Lago do Junco, jun.2023)

A fala do coordenador técnico destaca a organização das tarefas dentro do CEFFA, evidenciando a participação ativa dos alunos na realização de diversas atividades. A equipe é designada para funções específicas, como preparar o café da manhã, limpar corredores, lavar panelas e higienizar o dormitório ao longo de doze dias consecutivos.

O coordenador ressalta que a escola adota uma abordagem prática e social, indo além da formação teórica convencional. Ele destaca que a participação dos alunos nessas atividades não apenas contribui para a organização e funcionamento da escola, mas também representa um componente social significativo. Nesse contexto, os alunos não apenas aprendem sobre suas tarefas práticas, mas também se envolvem em um processo social de responsabilidade e cooperação. Em uma conversa acerca da ideia do trabalho escuto das moças do terceiro ano:

[...] Os trabalho que a gente faz aqui não são trabalho escravo, não são trabalhos pesados, o trabalho não é só um trabalho, faz parte de um processo de formação, um meio de aprendizagem [...] (M, Lago do Junco, jun.2023)

[...] Porque aqui tem pessoas quem vem de casa e não sabe fazer nada, quando chega aqui é uma opção já de aprender porque ou faz ou fica sem nota, aí já é meio que é a indução a se virar, já é meio caminho pra mais lá na frente saber se virar só. (A, Lago do Junco, jun.2023)

[...] aqui tem menino que no começo do ano não sabia nem o que era lavar roupa, nunca soube o que era lavar roupa, depois que entrou aqui ou aprende ou então fica com as roupas sujas. Aqui todo mundo lava sua própria roupa, principalmente sexta, sábado e domingo (L, Lago do Junco, jun. 2023)

As falas das moças do terceiro ano evidenciam a compreensão de que os trabalhos realizados na escola não se equiparam a exploração do trabalho no mundo capitalista, mas sim como parte integrante do processo de formação. A ênfase na aprendizagem prática é evidente, induzindo os alternantes à desenvolverem habilidades práticas essenciais para a vida cotidiana e futuras responsabilidades. As experiências compartilhadas destacam o impacto positivo da metodologia da alternância na autonomia e capacidade de enfrentar desafios por parte dos estudantes.

Dentro do CEFFA, o Projeto Profissional Jovem se destaca como um instrumento de continuação do *trabalho* no campo após o término do ensino médio. Funciona como uma opção viável estipulada pelos alunos junto a supervisão dos professores orientadores, levando em consideração a viabilidade de ser produzido dentro de cada propriedade. O estudo é aprimorado e transformado numa possibilidade de trabalho rentável.

Dentre os(as) entrevistados(as) nesta pesquisa, foram diversos temas abordados no PPJ. Alguns exemplos mostrados foram o cultivo do maracujá, a produção de leite, o recrio de suínos, horticultura/hortaliças/medicinais, açaí e hidroponia na cultura da alface. Dentre eles chama atenção a produção de leite onde a entrevistada fala:

[...] onde eu moro nem todo mundo foca na produção de leite porquê? Porque ele só vem que sai é pra corte. Porque eles veem grandes produtores produzindo, grandes produtores tendo maior viabilidade do corte, do que pra leite. E eles também não tem conhecimento técnico adequado. Eles também é tem preguiça. Porquê? Porque exige esforço, exige o maior cuidado com os animais do que em relação ao corte. [...] e eles não tem veem que ela gera bastante tipo o leite, mas não é apenas o leite. O leite tem os seus derivados. Ele pode montar uma agroindústria. (L, Lago do Junco, jun. 2023)

O Projeto Profissional Jovem, que tem como tema o açaí, deixa registrado:

[...] É um projeto que eu pensei mais pra ajudar a minha comunidade. Porque tipo lá tem uma mata tipo uma mata mesmo só de açaí hein. Ninguém pratica a coleta tipo de açaí. Aí que eu vou estudar e passar para minha comunidade o jeito certo de trabalhar e lucrar com aquilo que está lá, praticamente lá se estraga. (A.J., Lago do Jundo, jun.2023)

A diversidade de respostas dos entrevistados, no que tange os temas abordados no PPJ, reflete a variedade de atividades agrícolas e empreendimentos escolhidos. Entre eles, destaca-se a produção de leite, mencionada por uma entrevistada que destaca os desafios e as razões pelas quais muitos na comunidade não se dedicam a essa atividade, ressaltando a visão ampla de oportunidades que o PPJ proporciona.

Da mesma forma, o PPJ relacionado ao açaí reflete a intenção de ajudar a comunidade e utilizar de maneira sustentável os recursos naturais disponíveis. O entrevistado destaca a abundância de açaí na região e a falta de práticas de coleta eficientes, ressaltando a importância de estudar e compartilhar o conhecimento sobre o manejo adequado do açaí para beneficiar a comunidade e evitar o desperdício desses recursos. Ambos os casos demonstram como o CEFFA, por meio do PPJ, integra o trabalho prático com o aprendizado, promovendo essa integração, estimulando os alunos a se envolverem em projetos que vão além de uma única atividade.

Nesse sentido, os jovens, ao participarem ativamente desses projetos, não apenas adquirem conhecimentos técnicos, mas também entendem a importância de sua participação na transformação da realidade local. O PPJ se alinha a condução da luta no

próprio espaço, ao oferecer a oportunidade para que os estudantes conduzam projetos com impacto direto em suas comunidades. Como destaca Pistrak (2018):

Concretamente, o trabalho consiste em que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, em que está a essência do processo de luta que se apodera da humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; em terceiro, qual o lugar que deve ser ocupado por cada adolescente nesta luta; e em quarto, saber conduzir esta luta no seu próprio espaço e, ao desembaraçar-se dela, saber ocupar seu lugar na construção do novo edifício. (Pistrak, 2018, p.41)

Pistrak (2018) destaca a importância de a nova geração compreender a essência do processo de luta, o papel da classe oprimida, a posição que cada jovem deve ocupar nessa luta e como conduzi-la em seu próprio espaço. O processo de compreensão vem a partir do *trabalho*, dentro dos preceitos educativos, alinhados a realidade de cada sujeito. Afinal, o que se busca é a transformação dessas realidades, não a reprodução.

O coordenador fala sobre esse processo de não reprodução em relação ao trabalho domésticas, por exemplo:

[...] que a gente tem meninos aqui que eles vem de casa já acostumado a conviver na família, ele não quer limpar uma casa. Porque pra ele, ele acha que aquilo dali é servido de mulher. A gente vê. Isso daí a gente observa sempre. Principalmente quando é turma assim iniciante de primeiro ano. É o aluno quando ele não vem de escola família diz assim “lá em casa eu nunca limpei uma casa, nunca limpei uma cozinha” não mas aqui você vai ter que fazer essa atividade. E a gente vê ainda essa resistência. Mas só que com os passar dos dias, com as conversas porque até hoje nunca chegou de um aluno que está ingressando diz “eu vou pra casa porque não dá pra mim” [...] sempre tem umas mães que gosta de vim aqui, elas falam assim, “ah meu filho é outra pessoa hoje, mudou demais ele ajuda nas atividades em casa, ajuda o pai na lida” porque tem menina aqui não tem muito aquela, vontade de tá ajudando o pai na lida do dia a dia. E a gente já observa quando as famílias chega relatando isso [...] eu acho esse trabalho da escola assim, essa parte social, interessante, porque acaba aquele aquela questão, isso daqui é de mulher, isso daqui é de homem, não, não existe isso daí. E a questão do trabalho também, né? (V, Lago do Junco, jun.2023)

É notada a transformação pela qual passam os alunos ao longo do tempo, evidenciando uma reflexão que parte da ação, para a construção de uma nova ação. Essa transformação é percebida não apenas na escola, mas também nas famílias, conforme relatos de mães que observam uma mudança positiva no comportamento de seus filhos. A combinação desses elementos nas práticas educativas sugere que o CEFFA é eficaz em contribuir para a manutenção da vida no campo.

De modo geral, o *trabalho* dentro da perspectiva do CEFFA é evidenciado como algo com amplamente integrado com a educação. Como trata Saviani (2007, p.152) o *trabalho* e a educação são atividades especificamente humanas, significando que apenas o ser humano trabalha e educa. A educação pode aqui ser uma chave para auxiliar o trabalho e vice-versa, como destaca o coordenador técnico sobre essas mudanças:

[...] agora o trabalho ele não precisa ser aquele trabalho árduo, aquele trabalho que você no final do dia você esteja ali se arrastando, não o trabalho ele tem que ser também aquela coisa que você vá buscar algo ali nas proximidade aonde tem coisas boas que dá pra gente aproveitar você trazer pro seu trabalho que você consiga dali também ter uma certa dignidade, não é aquele trabalho que vai lhe escravizar, você tem uma dignidade você tem um padrão de vida [...] as família todas tem uma forma de trabalho e muitas vezes aquele trabalho ele é muito penoso A roça hoje ela não pode ser um sinônimo de penalidade eu não entendo a roça como que se fosse um sinônimo de penalizar alguém. A roça é coisa boa de você estar tirando o seu sustento. E tem que ser uma coisa prazerosa de se fazer. Agora a gente tem que buscar técnica que vá melhorar aquele trabalho que eles tão realizando lá na propriedade deles. [...] aqui na escola a gente tem a roça, mas a nossa roça aqui não é aquela roça que você precisa ir lá passar o dia todinho capinando. Porque a gente cria mecanismo aqui dentro, técnica não é nem mecanismo, é técnica mesmo que vá facilitar aquilo dali se é de você plantar o milho, o feijão, por que não introduzir ali também a banana? Você vai diversificar, além de você diversificar a sua produção, você está aproveitando melhor também a sua área, aproveitando melhor os nutrientes que tem no solo, porque aquilo que o arroz não absorve a banana já absorve pra ela, a macaxeira já vai absorver pra ela, o limão já vai absorver pra ele, então a gente tem que fazer esse trabalho aí diversificado. (V, Lago do Junco, jun. 2023)

Durante as conversas guiadas pelo roteiro de perguntas, várias falas reforçam as perspectivas apresentadas. A relação da educação do campo com o *trabalho* é recorrente:

[...] Educação do campo é terra no pé e mão na massa. (L, Lago do Junco, jun.2023)

[...] Educação do campo é cuidado é trabalhar pra um futuro melhor (A, Lago do Junco, jun. 2023)

[...] É a formação técnica porque a gente é de interior e a gente sabe que nem todo mundo tem o conhecimento técnico para administrar uma produção seja ela de animais ou produção de alimento essas pessoas não tem conhecimentos adequado pra poder ter eh viabilidade nessa produção. E isso dificulta muito, entendeu? E o fato da gente estudar e ter conhecimento disso faz com que a gente tenha o conhecimento adequado para o melhor desenvolvimento nessa área. (M, Lago do Junco, jun. 2023)

[...] a educação do campo que eu tenho assim pra mim, que é aquela educação que hoje eu, meu filho, o meu sobrinho, meu irmão, ele não precisa sair do campo, do local de origem dele, buscar educação lá numa determinada localidade na cidade. Por exemplo, sair da zona rural, cair da zona urbana buscar educação. A educação do campo ela tem que acontecer ali, num local onde a gente está inserido, né. Aquela educação que entende o todo, que não vê as coisas só por metade, mas que a gente compreende todas as forma, né como essa educação aqui. Porque uma educação que ela perpassa na sala de aula, ela vai desde do trabalho prático, dos mutirões que a gente chama. Que é coisa que acontece nas comunidades. Mutirões. Fazer um mutirão pra cortar o arroz do fulano, vai todo mundo, é se ajudar (V, Lago do Junco, jun 2023)

As falas postas oferecem uma visão abrangente sobre a Educação do Campo, ressaltando aspectos fundamentais associados à experiência camponesa. Aqui, o *trabalho* é considerado não apenas como uma atividade presente, mas como um meio de construir um futuro mais promissor, indicando uma abordagem educacional voltada para o conhecimento técnico. A falta dele é tratada como um obstáculo para o desenvolvimento daquelas comunidades.

A Educação do Campo é percebida como uma solução para superar essa limitação.

Nessa perspectiva, a educação deve ocorrer no próprio local de origem, eliminando a necessidade de buscar conhecimento fora das comunidades camponesas. Esses aspectos incluem a prática, o cuidado, a formação técnica e a necessidade de uma abordagem educacional intrinsecamente ligada à realidade e as especificidades dessas comunidades.

Gimonet (2007) discute a possibilidade de a Pedagogia da Alternância assumir três formas distintas. A primeira é a falsa alternância, que é entendido pela falta de articulação entre o trabalho prático e os estudos em sala de aula. A segunda, a alternância aproximada, que trata de uma junção relativamente equilibrada das atividades profissionais e tempo. A última, a alternância real ou integrativa, que traz uma interação mais próxima da teoria e prática.

No contexto do CEFFA Manoel Monteiro foi observado que a metodologia da Alternância, ao situar o alternante nas interações entre as esferas do trabalho e do ambiente escolar, estabelece um contexto que sugere que ela está no que Gimonet consideraria a *alternância real*. Para além, nos traz a compreensão da importância do trabalho na manutenção da vida no campo.

Essa abordagem proporciona uma visão integrada das práticas de *trabalho*, inserindo-as no cotidiano dos alternantes e conectando-as aos saberes específicos das comunidades das quais eles veem. Dessa forma, a Alternância oferece um terreno fértil para analisar como o *trabalho* contribui de maneira significativa continuidade da vida no campo.

Em última instância os alternantes do terceiro ano contam seus planos para a saída da escola, onde alguns relatam a intenção de continuar os estudos e o trabalho no campo. O alternante que pensou no projeto da hidroponia da cultura do alface por exemplo, relata da sua vontade de trabalhar em um banco perto de sua comunidade e, à longo prazo, conseguir implementar seu projeto. Outro alternante pretende focar na propriedade da sua família, ter uma terra fértil em que ele possa trabalhar para lucrar com a família, aplicando as técnicas desenvolvidas no CEFFA para que possa desenvolver de forma menos árdua suas atividades no campo. É possível entender alguns destes anseios nas falas:

Eu quero começar a trabalhar como técnica lá na de Paulo Ramos. Lá onde eu moro. Tem uma EFA e lá eles já andaram conversando comigo, se eu tinha coragem de começar a trabalhar lá, se tinha interesse, eu gosto da área do campo. (A, Lago do Junco, jun. 2023)

Além das reflexões anteriores, as falas analisadas evidenciam que a prática pedagógica do CEFFA, ao articular o trabalho de forma integrada à educação, promove uma relação mais estreita entre os alunos, suas famílias e a comunidade. A participação ativa dos estudantes em atividades práticas, como mutirões e projetos, incluindo o PPJ, fortalece os

laços com a realidade local, fomentando um senso de responsabilidade coletiva e pertencimento à comunidade. Como foi dito no início do capítulo, apesar de serem tratadas individualmente, as categorias seguidas na investigação são indissociáveis.

A ênfase na formação técnica destaca a preocupação do CEFFA em capacitar os alunos não apenas como trabalhadores rurais, mas como agentes de transformação e gestores eficientes em suas atividades produtivas. Essa abordagem não apenas prepara os jovens para desafios específicos da vida no campo, mas também os posiciona como sujeito do desenvolvimento local, ao introduzir práticas sustentáveis e inovações nas atividades produtivas tradicionais.

Essa abordagem integral reflete o compromisso do CEFFA em formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na transformação positiva da sociedade. Pistrak (2018) propõe, que para uma escola se concretizar enquanto uma escola de luta, é preciso que haja a habilidade do *trabalho*, e em principal do trabalho coletivo. Coloca que deve existir “a habilidade de dirigir quando necessário, e obedecer quando é preciso”. Tal assertiva está diretamente ligada à última linha investigativa proposta: a auto-organização.

4.4 Auto- organização

Nesta última seção de discussão do trabalho, avançaremos para a categoria *auto-organização*, presente na prática pedagógica do CEFFA. Entender o caráter organizacional das Práticas Pedagógicas confere uma visão mais aprofundada de como os alunos, orientados pelos princípios da Pedagogia da Alternância, desenvolvem habilidades de autogestão, autonomia e responsabilidade em relação às suas atividades educacionais e práticas no campo.

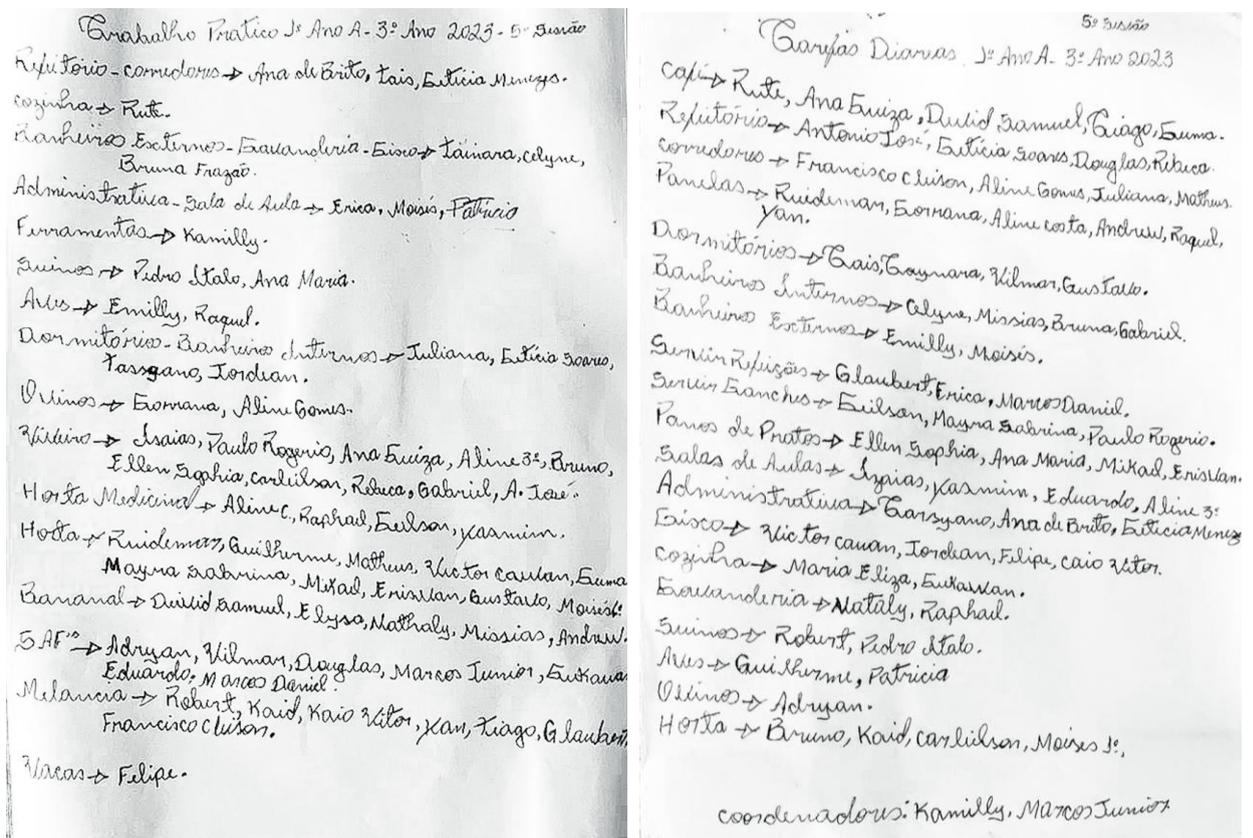
A *auto-organização* se configura como um elemento-chave na interação entre a escola e a comunidade, bem como no desenvolvimento da consciência crítica e do engajamento dos alunos nas realidades locais. Essa abordagem destaca o papel ativo dos estudantes na condução de suas aprendizagens e práticas, evidenciando como a prática pedagógica do CEFFA se alinha à promoção da capacidade de autonomia dos alternantes.

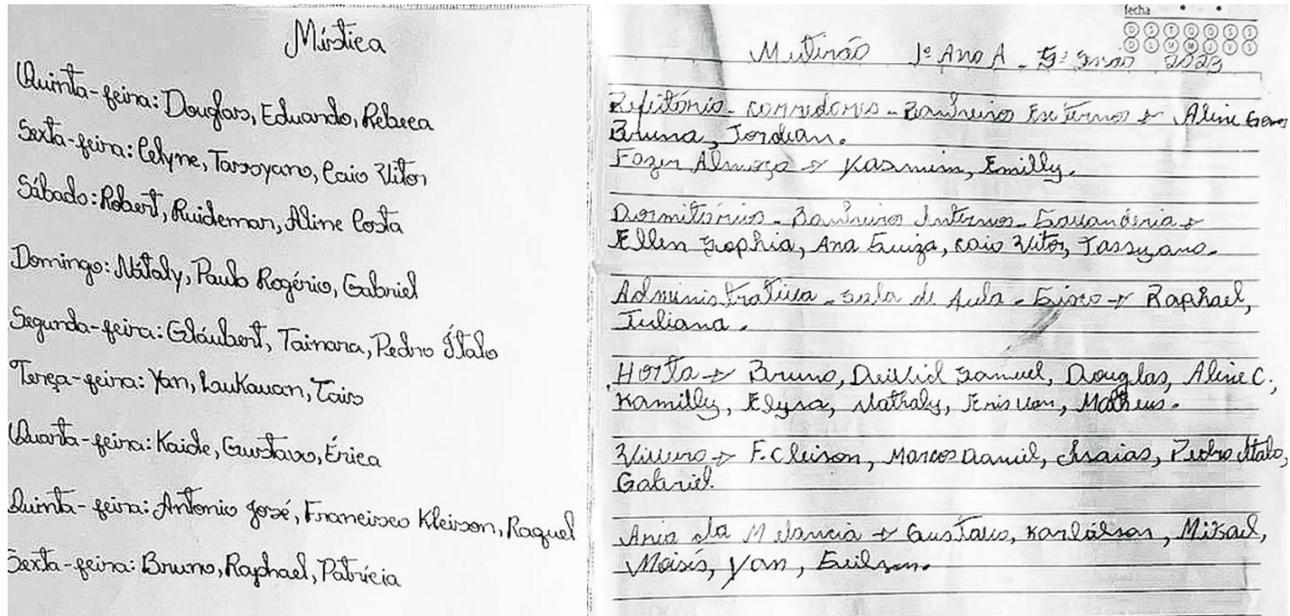
Como já foi visto nas seções anteriores, os alunos demonstram em suas falas o entendimento crítico em relação aos trabalhos desenvolvidos por eles dentro da dinâmica escolar. Aqui mostramos como essa gestão funciona e se como se configura uma *auto-organização*. O elemento central se dá na liberdade conferida aos alunos, que desenvolvem a gestão da forma como acham mais adequada.

Pistrak (2018, p. 53) comenta sobre a importância de mostrar aos jovens que eles não estão se preparando para a vida, mas que “já vivem agora sua grande e verdadeira vida”. A preparação focada no presente requer, de acordo com Pistrak, a existência de uma “capacidade de criatividade organizativa”. É justamente essa liberdade conferida aos alternantes, que são centralizados nas tomadas de decisões, no que diz respeito às formas de realização das tarefas.

O coordenador técnico, a quem escuto em primeira fala, faz a separação das atividades que os alunos realizarão durante a sessão, essa divisão embora seja feita pelo coordenador é de comum acordo pelos alternantes, bem como, todos se alternam a cada sessão as mais diversas atividades. O tempo escola do CEFFA é de 12 dias e o tempo comunidade é de 18 dias.

Figura 10 – Organização das Tarefas Diárias





Fotos de acervo pessoal: separação de tarefas feita pelo coordenador, jun.2023

Nas imagens, é possível observar uma lista de tarefas dividida entre os alunos, conforme explicado pelo coordenador técnico em uma fala anteriormente mencionada na seção dedicada à categoria do *trabalho*. Essa divisão é estabelecida para ser realizada ao longo de uma sessão que dura 12 dias. Durante esse período, além da distribuição das tarefas, são designados um coordenador e uma coordenadora (que muda a cada sessão) cuja responsabilidade é garantir que todas as atividades sejam cumpridas.

Além disso, eles ficam encarregados da chave do dormitório, o que os torna responsáveis em caso de saídas noturnas não autorizadas. A estrutura organizacional visa assegurar que todas as atividades sejam cumpridas em autogestão, tomando consciências das responsabilidades que têm. Além das tarefas citadas, também são definidas as atividades realizadas pelos alunos no mutirão, dia em que uma turma dedica para as atividades da infraestrutura escola de maneira mais intensa.

Os mutirões só acontecem quando é necessário que haja uma concentração maior de esforço para determinadas atividades, que exigem mais horas de trabalho ou mais gente em um trabalho só. As turmas alternam essa atividade. Na última imagem há a divisão da mística, atividade cultural que eles realizam todas as manhãs antes do café, onde fica livre para cada grupo definir qual será a abordagem da sua apresentação, músicas, danças, encenações teatrais e até mesmo leituras da bíblia.

A abordagem valoriza a participação ativa dos alunos no processo educacional, incentivando a autonomia, a responsabilidade e o protagonismo dos estudantes. Pistrak

(2018, p.222) faz uma crítica à estrutura autoritária e rígida da escola burguesa, destacando dois aspectos principais: o autoritarismo e o absolutismo. O autoritarismo refere-se à imposição de regras e normas de cima para baixo, sem considerar a participação ou opiniões dos alunos. Isso cria um ambiente em que as decisões são centralizadas nas mãos das autoridades escolares, sem espaço para a autonomia dos estudantes.

Por outro lado, o absolutismo mencionado ressalta a inflexibilidade das leis e regulamentos impostos pela escola burguesa. Essas normas são percebidas como imutáveis e inquestionáveis, negando qualquer possibilidade de adaptação ou mudança de acordo com as necessidades dos alunos ou do contexto educacional. Em contraste com a escola descrita por Pistrak, o CEFFA busca criar um ambiente educacional mais democrático, participativo e voltado para o desenvolvimento integral dos alunos, com ênfase no trabalho coletivo, na solidariedade e na valorização da cultura e do conhecimento local.

A *auto-organização*, nesse sentido não tem como objetivo que os seus alunos se organizem para manter a autoridade do professor. Tem por objetivo criar autonomia. Gimonet (2007, p.125) destaca que a questão da autonomia é fundamental como poder de manifestar o seu ser, seus recursos e seus talentos, e que: forma-se em alternância e torna autônomo porque o processo convida a dominar a si próprio, a interagir, a assumir as dependências e a trabalhar as interdependências, mas ficando, todavia, dono de si próprio, gerindo-se e conduzindo-se.

Em sua composição a escola conta com 9 ex-alunos que se tornaram membros do quadro de professores. O coordenador técnico que fala sobre a divisão de tarefas, foi aluno da primeira turma do CEFFA, em 2006. Durante a entrevista foi possível notar falas que relevam a sua experiência como aluno.

[...] depois que a gente começou nesse movimento das escolas família, da pedagogia da alternância, que isso daí mudou na minha casa. Minha mãe não precisava mais servir a comida na mesa, a gente ia lá onde preparava lá no fogão servir nosso prato ia pra mesa depois levantava ia lavar o prato até porque se todo mundo lavar o seu né torna tudo mais fácil. Diminuí demais o trabalho. Ah é um trabalho muito significativo, assim, pra vida do do ser humano, pra aqueles que queira mesmo assim (V, Lago do Junco, jun.2023)

Essa fala é um reflexo do processo de *auto-organização*, onde assim como posto em falas na categoria *trabalho*, refletem também na dinâmica dentro das *famílias*. A implementação da Pedagogia da Alternância e suas práticas de formação, não apenas impacta a educação formal, mas também influencia positivamente a vida cotidiana e as dinâmicas familiares. O modelo promove uma distribuição mais equitativa das responsabilidades domésticas que refletem, por sua vez, mudanças significativas na comunidade.

Fazem parte desse processo de *auto-organização* e são definidos juntamente aos alunos e discutidos em colocação comum o plano de curso, o portfólio, o caderno didático e as experiências. Além disso, espera-se que o alternante faça a descoberta do meio, consiga se relacionar nesse meio, se expressar, ter uma qualidade na construção da sua formação e consiga ver – julgar – agir sobre aquela realidade.

Como parte desse processo de formação do senso de *auto-organização* Pistrak (2018) põe que:

auto-organização cresce gradualmente na medida em que se desenvolve o coletivo das crianças, na medida em que o círculo de interesses das crianças se amplia, na medida em que cresce a necessidade da organização. Esse tipo é mais duradouro, mais sólido e, além disso, cria condições favoráveis para o desenvolvimento de novos interesses nas crianças, para ampliar o círculo de aspirações; a própria organização torna fecunda a descoberta de aspirações das crianças. Mas esse tipo de auto-organização coloca perante nós uma série de exigências. (Pistrak, 2018, p.231)

No processo, o educador precisa trabalhar a partir da mediação desse desenvolvimento gradual da *auto-organização* em cada sujeito, destacando a importância de infundir conteúdo social nos interesses das crianças, ampliando e desenvolvendo suas perspectivas. É sugerido assim que, o papel do educador, vai além da transmissão de conhecimento acadêmico. Ele também desempenha um papel crucial na formação social e moral das crianças, incentivando-as a explorar e entender o mundo ao seu redor de maneira crítica e reflexiva. Para concluir:

É preciso encontrar uma linha intermediária, para que, por um lado, não se esmague a iniciativa das crianças, não atrapalhe sua organização, e de outro, possa ser o companheiro mais velho que sabe ajudar imperceptivelmente nos casos mais difíceis, e ao mesmo tempo conduzir, pelo caminho correto, as aspirações das crianças. Mais concretamente falando, isto significa infundir conteúdo social nos interesses das crianças, alargá-los e desenvolvê-los, permitindo às próprias crianças, a procura de formas para os interesses já existentes. (Pistrak, 2018, p.233)

Essa citação revela o papel fundamental do educador como um guia sutil e compassivo no processo educativo das crianças. Em vez de impor autoridade de cima para baixo, o educador atua como um "companheiro mais velho", que sabe quando intervir e quando permitir que as crianças liderem. Esse equilíbrio permite que as crianças desenvolvam autonomia e iniciativa, enquanto o educador fornece orientação e suporte quando necessário. Em resumo, o educador é um facilitador do aprendizado, promovendo o crescimento dos alunos enquanto os orienta em sua jornada de descoberta e desenvolvimento.

Essa é uma prática comum como relata o professor de agroindústria:

[...] a gente já trabalha com essa pedagogia a gente busca sempre vincular o conhecimento do aluno ao conhecimento que a gente tem da escola, né?! Com a área

pedagógica da escola. Porque a gente aprende muito com eles, né?! E em nenhum momento ou outro a gente vai dizer que o está errado pra assumir aquele conhecimento que a gente tem ali que é o que a gente está querendo inserir. A gente sempre tenta vincular essa relação do conhecimento deles com a escola. (D, Lago do Junco, jun. 2023)

Um componente adicional a ser analisado, que traz relevância é o Projeto Profissional Jovem dos alunos envolvidos nesta pesquisa. O entendimento de suas expectativas acerca de seus conhecimentos do campo e das necessidades de suas comunidades, aspirações e planos para o futuro oferece um contexto valioso para avaliar como a educação do e no campo e a metodologia da Pedagogia da Alternância atuam diretamente as trajetórias profissionais e de vida dos jovens, bem como suas intenções em ajudar de o desenvolvimento de suas comunidades, estando ele presente em todas as categorias.

Levando em conta as três linhas investigativas propostas, foram encontradas evidências que corroboram com a tese defendida. A partir das noções de *comunidade*, *trabalho* e *auto-organização*, as Práticas Pedagógicas do CEFFA Manoel Monteiro se mostram contribuintes para a manutenção na vida do campo. A metodologia apresentada, através de entrevistas com o corpo técnico e com os próprios alternantes, mostrou que tal assertiva se faz enraizada dentro da própria percepção dos membros do CEFFA enquanto membros de suas comunidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da presente pesquisa apresenta de forma sucinta as dimensões do objeto, na difícil e fascinante arte de adentrar nas dimensões da realidade do fenômeno social. Não é diferente no caso do Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro. Trata-se de um desafiante processo de sistematização e de escrita sobre a realidade em observação e estudo.

Em uma relação marcada por muitas descobertas tanto no campo da pesquisa, como na dimensão da minha formação enquanto pesquisadora, é evidente que o tempo oficial determinado pela política pública de formação na pós-graduação é um grande mediador. Especialmente na condição de bolsista, que nos coloca numa relação pragmática de poder fazer a síntese e contextualização dos resultados obtidos, considerando, é claro, as limitações inerentes ao tempo.

Neste sentido, é crucial destacar que a construção de um trabalho acadêmico de qualidade demanda, não apenas a aproximação e exploração aprofundada do objeto de estudo, mas também uma análise criteriosa das variáveis envolvidas. Só assim é possível proporcionar uma compreensão abrangente e acadêmica, além do exercício de trazer uma leitura sobre o tema em estudo de forma fundamentada. Conforme os objetivos da pesquisa, foi necessária uma atenção metodológica cuidadosa, principalmente porquê o objeto envolve sujeitos dotados de muitas subjetividades.

É igualmente importante reconhecer que este processo metodológico de coleta, organização e interpretação dos dados é suscetível a desafios pragmáticos que podem influenciar de diversas formas as conclusões a serem obtidas. As linhas investigativas propostas aqui tomam conta de apenas uma das possibilidades atreladas a este objeto. Não obstante, as considerações finais postas a partir de agora são fundamentadas em evidências plausíveis, na busca por contribuir com mais um passo nos estudos da Educação do Campo.

Foi possível, em primeiro lugar traçar um panorama que aponta para a evidente omissão do Estado no que tange à promoção de políticas educacionais voltadas para as áreas rurais. Este fato tem repercussões significativas no desempenho dos movimentos sociais engajados na luta por uma educação mais inclusiva e igualitária no contexto do

campo. A análise dos dados das bibliográficos realizadas até o momento sugere uma lacuna substancial entre as necessidades educacionais das comunidades camponesas e as ações efetivamente implementadas pelo governo.

A ausência de um comprometimento eficaz do Estado com a Educação do Campo é perceptível nas históricas disparidades entre as condições de ensino urbano e rural, refletindo-se na infraestrutura inadequada, na carência de recursos didáticos apropriados e na falta de capacitação adequada para os educadores do campo. Essa omissão sistêmica culminou na reprodução das desigualdades e no agravamento do acesso limitado à educação de qualidade para aqueles que residem em regiões rurais.

Nesse cenário de negligência estatal, emergem os movimentos sociais como atores fundamentais na busca por políticas públicas, que buscam transformar esse panorama educacional. Tais movimentos têm se destacado por sua atuação vigorosa na conscientização, na articulação de demandas específicas e na mobilização por mudanças substanciais nas políticas educacionais vigentes. Ao abordar a omissão estatal como ponto de partida para análise, é possível compreender como os movimentos sociais se posicionam como contrapartes ativas engajadas na promoção da Educação do Campo.

Acerca da Pedagogia da Alternância, foi possível fornecer uma visão quanto sua trajetória histórica, seus princípios metodológicos e sua aplicação prática, com um enfoque específico no contexto nacional. No que tange ao contexto estadual, foi possível compreender acerca da situação do campo no Maranhão, bem como Pedagogia da Alternância se estabelece no estado.

Dentro do que se pode observar do nosso local de estudo, buscamos situar melhor o as dimensões da escola em infraestrutura, seu espaço didático e de produções. Visando estabelecer as bases teóricas e conceituais para a pesquisa de campo, nos concentramos particularmente no estudo do Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro, uma instituição que traz os princípios e práticas da Pedagogia da Alternância.

Estabelecidas as perspectivas históricas e metodológicas da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, além das dimensões do CEFFA, foi dado o passo final para o estudo de caso. A experiência em questão foi analisada a partir de: a) Sua construção teórica metodológica e; b) Determinação de investigativas inseridas no contexto da alternância: *comunidade, trabalho e auto-organização*.

A observação do objeto a partir desta abordagem metodológica, alinhada às concepções teóricas discutidas, apresentou evidências das contribuições, ou pelo menos as tentativas de contribuições, que o CEFFA tem para com as comunidades das quais seus alunos fazem parte. Tal assertiva vai de encontro às bases da Pedagogia da Alternância, demonstrando o alinhamento que tem a escola com a comunidade através de suas práticas pedagógicas.

A partir das noções de *comunidade, trabalho e auto-organização*, conclui-se por fim que as Práticas Pedagógicas do CEFFA Manoel Monteiro demonstram ser contribuintes para a manutenção da vida no campo daqueles que ela atravessa. A metodologia apresentada, por meio das entrevistas com o corpo técnico e os próprios alunos e alunos, revelou que essa afirmação está enraizada na percepção dos membros do CEFFA, mostrando-os enquanto integrantes ativos de suas comunidades. Assim, é sugerido que o trabalho educacional realizado no CEFFA tem um impacto significativo no fortalecimento e na continuidade da vida nas comunidades camponesas, estando ele, alinhado com os princípios da Pedagogia da Alternância e por consequente, construindo sujeitos dotados de uma formação integral, humana, crítica e emancipadora.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?**. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade* [online]. 2013, vol.22, n.40, pp.95-103.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de pesquisa, p. 51-64, 2001.

ARAÚJO, Helciane de Fatima Abreu. **Curso de especialização em educação do campo: Fundamentos e princípios da educação do campo: Movimentos sociais e lutas camponesas no Maranhão**. São Luís: Pró-Reitoria de Pesquisa e PósGraduação, Núcleo de Educação A Distância- NEAD, Universidade Federal do Maranhão, 2011.

ARAÚJO, Helciane de Fátima Abreu. **Estado/Movimentos Sociais no Campo: a trama da construção conjunta de uma política pública no Maranhão**. Tese de Doutorado apresentado ao programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará Fortaleza, Ceará, 2010.

ARAÚJO, Helciane de Fatima Abreu. **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo: movimentos sociais e lutas camponesas no Maranhão**. Curitiba: CRV, 2012.

ARCAFAR NORTE E NORDESTE. **Regimento das Casas Familiares Rurais do Maranhão filiadas à Associação Regional das Casas Associação das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil**. São Luís: [s. n.], 2012.

ARROYO, Miguel. **Dicionário da Educação do Campo: pedagogia do oprimido; P. 553 - 560**. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância**. Belo Horizonte:[s.n], 2019.

BERGAMASCO, SMP; KAGEYAMA, A. A estrutura da produção no campo em 1980. **Perspectivas, São Paulo**, v. 12, n. 13, p. 56-72, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2008.

BRASIL, **Conferência Nacional Por Uma Educação Básica Do Campo: Compromissos e desafios**. Luziânia: 1998. Disponível em http://www.forumeja.org.br/ec/files/1ª%20conferência_%201.pdf . Acesso em: maio

2023.

BRASIL. **Concescolar da terra**. Portal do Governo Federal, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnlem/194-secretarias-112877938/secad-educacaocontinuada-223369541/18725-escola-da-terra>>. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estado Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estado Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. **Constituição (1946). Constituição da República dos Estado Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.ht. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília, DF: Casa Civil, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº. 1, de 03 de abril de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto- Lei nº. 8.530, de 02 de janeiro de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto- Lei nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm . Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm . Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm . Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEP nº 02, de 28 de abril de 2008.** Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao2.28deabrilde_2005pdf . Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&viewedownload@aliase15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/19394.htm . Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assun- os Jurídicos. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/17352.htm . Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para **As-autos Jurídicos. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/2102011-2014/20121e/12695.htm . Acesso em: maio 2023.

CALDART, Roseli Sales. **Dicionário da Educação do Campo: educação do campo; p. 257 - 264.** São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CALDART, Roseli Sales. **Dicionário da Educação do Campo: pedagogia do movimento**, p. 546 - 552. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CALDART, Roseli Salette. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Texto, 2004.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – Módulo 1**. São Luís: EDUFMA, 2011.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. SILVA Paulo Roberto de Sousa. **Políticas e práticas pedagógicas de educação do campo no Maranhão**. São Luís - MA: Viegas, 2023.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues; TEIXEIRA, Michelle Freitas; SILVA, José de Ribamar Sá. **Gestão Democrática da Educação do Campo**. São Luís: Edufma, 2012.

CENTRO EDUCACIONAL FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA
MANOEL MONTEIRO. **Projeto Político-Pedagógico**. Lago do Junco: Centro Educacional Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro, 2018.

CENTRO EDUCACIONAL FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA
MANOEL MONTEIRO. **Plano de Curso**: Centro Educacional Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro. Lago do Junco: Centro Educacional Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro, 2017.

COSTA, Francisco de Assis; DE CARVALHO, Horacio Martins. **Dicionário da Educação do Campo: campesinato**; p. 113 - 120. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Do direito à educação do campo: A luta continua**. Revista Aurora, v. 3, n. 1, 2009.

DA CUNHA, Andréia Martins. **Entre a Educação Rural e a Educação do Campo: Leituras possíveis com base na análise das leis de diretrizes e bases da educação nacional n.º 4.024, DE 1961, E N.º 9.394, de 1996**. Pedagogia em Ação, v. 9, n. 2, p. 160-177, 2017.

FREIRE, Paulo; NOGUERIA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática da educação popular**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 748-754, 2012.

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

GIMONET, Jean Claude. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: Casas Familiares Rurais de educação e de orientação**. Brasília: Dupligráfica, 1999.

GIMONET, Jean-Claude. “L’Alternance en Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des Maisons Familiales Rurales”. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. *Alternance, Developpement Personnel et Local*. Paris: L’Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Campinas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs**. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 238-253, ago. 2013. GOHN, Maria Gloria. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. Artigo disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200005 .
 Acesso em: abr 2023.

HÖFLING, Eloisa de. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, p. 30-41, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo: MST e educação**. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Dicionário da Educação do Campo: estado; p. 347 - 352**. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica, SÁ, Laís Mourão, **Escola do Campo** in DICIONARIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, Brasília: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. **Legislação educacional do campo**. Dicionário da educação do campo, p. 453-459, 2012.

NETO, Roberval Amaral. **Lei Sarney de terras: Conflitos fundiários e resistência camponesa no Maranhão contemporâneo**, p. 54-68, 2019.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2013.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PALUDO, Conceição. **Dicionário da Educação do Campo: educação popular; p. 280 - 285.** São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular.** Porto Alegre: Tomo Editorial: CAMP, 2001.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** Tradução de Luiz Carlos de Freitas. 1º, ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

REGIMENTO INTERNO do CEFFA Manoel Monteiro. CEFFA Manoel Monteiro, Lago do Junco – MA, 2007.

RIBEIRO, Marlene. **Dicionário da Educação do Campo: educação rural; P. 293 - 298.** São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, M. **Pedagogia da alternância na educação/rural/do campo: projetos em disputa.** Educação e Pesquisa, São Paulo: FAE/USP, v. 34, n. 1, p. 27-46, jan/abril, 2008.

RODRIGUES, J. A. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância.** 2008. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual.** Educ, Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.- set, 2013.

SECAD, Cadernos. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Brasília, DF: SECAD, Ministério da Educação**, 2007.

SILVA, Francisca Do Nascimento. **Atravessamentos de teoria e prática na práxis educativa do centro familiar de formação por alternância Manoel Monteiro, em Lago do Junco, Maranhão.** Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional) Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2022.

SILVA, Maria do Socorro. **A história das nossas raízes: itinerário das lutas dos trabalhadores (as) rurais no Brasil e o surgimento do sindicalismo rural,** 2006.

SOBREIRA, M.F.C.; SILVA, L.H. **Vida e construção do conhecimento na pedagogia da alternância.** Revista Eletrônica de Educação. v. 8, n. 2, 212-227, 2014.

SOUSA, Igor Thiago Silva de et al. **Processos de mobilização quilombola: A ACONERUQ e o MOQUIBOM no Maranhão.** 2017.

SULIDADE, Mariana. **A luta pela terra em sala de aula: ensino de história no Maranhão contemporâneo e produção do paradidático" Terra Livre".** 2018. Tese de Doutorado. UEMA.

APÊNDICES

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO 2: ALUNOS ATIVOS

Dados de identificação:

Nome; Comunidade; Idade; Sexo.

- O que você entende por educação do campo?
- O que você entende por pedagogia da alternância?
- O que você entende por escola do campo?
- Como você acha que a pedagogia da alternância é aplicada na escola? Você gosta? Funciona bem para você?
- Como é o seu tempo escola? E o seu tempo comunidade? Você consegue aplicar o que aprende na escola na sua casa ou comunidade?
- Sua família aceita as intervenções do que você aprende na escola?
- O trabalho é um princípio importante em sua vida? Você o entende como algo educativo?
- Você sente alguma dificuldade na aplicação do método da pedagogia da alternância? Você acha que a aplicação funciona na escola?
- Como é o dia a dia na escola nos 15 dias que você passa aqui (na escola), quais atividades extras você realiza?
- E em casa? O que você costuma fazer? Quando volta à escola tem que trazer alguma atividade feita em casa?
- Você acha que o método da pedagogia da alternância traz benefícios para a vida pós-escola? No que ela pode contribuir?
- Como a educação do campo pode vir a fortalecer a permanência de vida do no campo?

APÊNDICE B- QUESTIONARIO 3: ALUNOS EGRESSOS

Dados de identificação:

Nome; idade; sexo; comunidade; profissão

- O que você entende por educação do campo?
- O que você entende por pedagogia da alternância?
- O que você entende por escola do campo?
- Como era aplicação da pedagogia da alternância na escola, quando você estudava nela? você gostava? Funcionava bem para você?
- Sua família aceitava as intervenções do que você aprendia na escola?
- O trabalho é um princípio importante em sua vida? Você o entende como algo educativo?
- Você sentia alguma dificuldade na aplicação do método da pedagogia da alternância? Você acredita que aplicação dele, na escola, era feita de forma coerente?
- Como era o dia a dia na escola nos 15 dias que você passava na escola, quais atividades extras você costumava realizar?
- E em casa? O que você costumava fazer? Quando voltava à escola tinha que trazer alguma atividade feita em casa? Você conseguia aplicar o que aprendia na escola na sua casa ou comunidade?
- Você acha que o método da pedagogia da alternância traz benefícios para a vida pós-escola? No que ela pode contribuir?
- Como a educação do campo pode vir a fortalecer a permanência de vida no campo?
- E hoje, o que você faz hoje tem algum resquício dos aprendizados da pedagogia da alternância, tanto na sua vida pessoal, como profissional?
- Você está integrado a algum movimento camponês?

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO 4: PROFESSORES DA ESCOLA

Dados de identificação:

Nome; Comunidade; Idade; sexo; Formação.

- Como a pedagogia da alternância é posta na escola? Quais são os princípios e as práticas dela que orientam a organização da escola? Como a pedagogia da alternância influencia o trabalho pedagógico da escola?
- Qual o vínculo da escola com as comunidades a volta? Como se integra a comunidade aos princípios escolares? Qual a importância dessa relação para o funcionamento pedagógico?
- Qual a sua concepção de educação do campo?
- Qual sua concepção da Pedagogia da Alternância?
- Ao longo do seu tempo de Instituição as CEFFA ou a CEFFA Manoel Monteiro passou por alguma conquista no que tange os direitos educacionais do campo?
- Como a escola atua na educação vinculada à realidade do campo? Como a cultura camponesa é incorporada no trabalho pedagógico da escola? O que você consegue fazer nas suas aulas em relação a essa incorporação da realidade camponesa?
- Como o aluno do campo é visto e assistido dentro da Pedagogia da Alternância dentro da escola? E no tempo comunidade?
- Quais as dificuldades encontradas em uma escola que busca atender a necessidade dos camponeses?
- Como os alunos reagem a um currículo que incorpora a realidade e a cultura camponesa?
- Como é feito o acompanhamento do tempo comunidade do aluno?
- Quais são as medidas tomadas para que esse currículo seja cumprido?
- Quais são os critérios do projeto profissional jovem

APÊNDICE D
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o XXX,

Esta pesquisa é sobre “A Contribuição do Trabalho Pedagógico Dentro da Pedagogia da Alternância na Manutenção da Vida no Campo: um estudo de caso no CEFFA Manoel Monteiro” e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Juliana do Vale Matos, aluna/o do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da/o Prof. Severino Bezerra da Silva.

Seu objetivo principal é analisar o trabalho pedagógico enquanto prática social da Pedagogia da Alternância no Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro. Os objetivos específicos são: identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na CEFFA Manoel Monteiro; Compreender a influência do trabalho pedagógico desenvolvido a partir da Pedagogia da Alternância na manutenção e perpetuação da vida no campo; Observar de que forma a Pedagogia da Alternância em uma perspectiva teórico-metodológica reflete nas práticas pedagógicas da CEFFA, bem como, no seu envolvimento com a comunidade; Compreender as concepções e práticas de educação de membros atuantes na CEFFA, bem como para membros atuantes na militância camponesa fora dela, que por ela passaram. A finalidade deste trabalho é entender como a dinâmica da perspectiva teórico metodológica da Pedagogia da Alternância contribui para a manutenção da vida no campo, especificamente, em relação a CEFFA Manoel Monteiro e as comunidades em sua volta. Como benefício, esta pesquisa pretende desvelar os benefícios do trabalho pedagógico da CEFFA Manoel Monteiro, pautado na Pedagogia da Alternância, para a comunidade Pau Santo em Lago do Junco- MA. Essa pesquisa não resultará em nenhum benefício econômico ou geração de produtos comerciais, portanto, não ocorrerá repartição de benefícios monetários.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação de questionários, bem como entrevistas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista, onde a coleta de dados acontecerá de forma presencial, poderá ocorrer

um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo. As entrevistas serão individuais e realizadas nos locais e data de preferência de cada sujeito. No momento em que as entrevistas estiverem sendo realizadas, a pesquisadora usará de um gravador para que a transcrição seja de forma coerente e literal. Desta forma, existe a possibilidade do risco de vazamento de dados em termos do áudio gravado.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela mestrandia. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Essa pesquisa é de natureza qualitativa com coleta de dados através de conversas e entrevista semiestruturada que serão analisadas, transcritas e fundamentadas em teorias existentes a competências da educação, para construção de trabalho de dissertação, reitera-se o anonimato no processo de transcrição, utilizando apenas a letra inicial do nome de cada participante. Os resultados desta pesquisa estarão à sua disposição de forma gratuita e por tempo indeterminado quando finalizada, ademais a pesquisadora proíbe um momento de roda de conversa com as devolutivas dos dados da pesquisa, dentro da Instituição, com os sujeitos envolvidos. Reiteramos que, as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários. Os dados coletados nesta pesquisa, como gravações, folhas de registro, caderno de campo, ficarão armazenados em pasta de arquivo de computador pessoal da responsável, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva, pelo período mínimo 5 anos.

Após esse momento a pesquisadora se compromete em encaminhar o relatório final ao Comitê de Ética, estando nele anexado a devolutiva da Instituição participante (CEFFA Manoel Monteiro).

A pesquisadora responsável estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma

cópia deste documento.

Autorizo que essa conversa seja gravada, por meio de um gravador: () autorizo

() não autorizo

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.330.042

Folha de Rosto	FolharostoJulianaMatos.pdf	12/05/2023 14:27:47	JULIANA DO VALE MATOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CERTIDAO.pdf	12/05/2023 14:25:47	JULIANA DO VALE MATOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOFINANCEIRO.pdf	09/05/2023 01:11:38	JULIANA DO VALE MATOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADETALHADO.pdf	09/05/2023 01:10:02	JULIANA DO VALE MATOS	Aceito
Outros	QUESTIONARIOGERAL.pdf	09/05/2023 01:08:58	JULIANA DO VALE MATOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCOMITEETICA.pdf	09/05/2023 01:02:06	JULIANA DO VALE MATOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTEANUENCIACEFFAMANOEL MONTEIRO.pdf	09/05/2023 00:55:54	JULIANA DO VALE MATOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.pdf	09/05/2023 00:54:50	JULIANA DO VALE MATOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 28 de Setembro de 2023

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))