



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

THALISSA CRISTINA MENDES SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS CENTROS FAMILIARES
DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA (CEFFAS): análises e reflexões a partir da
realidade de duas Escolas Família Agrícola**

**São Luís - MA
2025**

THALISSA CRISTINA MENDES SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS CENTROS FAMILIARES
DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA (CEFFAS): análises e reflexões a partir da
realidade de duas Escolas Família Agrícola**

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão – UFMA, para obtenção do
grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cacilda
Rodrigues Cavalcanti

**São Luís - MA
2025**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Thalissa Cristina Mendes.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA CEFFAS: análises e reflexões a partir da realidade de duas Escolas Família Agrícola / Thalissa Cristina Mendes Silva. - 2025.

95 f.

Orientador(a): Cacilda Rodrigues Cavalcanti.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Educação do Campo. 2. Pedagogia da Alternância. 3. Trabalho Pedagógico. I. Cavalcanti, Cacilda Rodrigues. II. Título.

THALISSA CRISTINA MENDES SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS CENTROS FAMILIARES
DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA (CEFFAS): análises e reflexões a partir da
realidade de duas Escolas Família Agrícola**

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão – UFMA, para obtenção do
grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cacilda
Rodrigues Cavalcanti

Aprovado (a) em: / /

Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Me. Safira Rego Lopes
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Alda Margarete Silva Farias Santiago
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho a todos os que acreditam e se dedicam à Educação do Campo, pela coragem de lutar por uma vida digna.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter sido fonte de força e inspiração em todos os momentos desta caminhada.

À minha família, em especial à minha mãe, Maria do Rosário, por me incentivar todos os dias a estudar desde a infância até a vida adulta; e a todos os meus irmãos, em especial Jadson, Dulce e Nayane, por me incentivarem, cada um à sua maneira, a acessar e permanecer na universidade. Aos meus cunhados também, Diciene e Alvito por fazerem parte desse processo; e às minhas sobrinhas e amigas, Milena Vitória e Ana Luíza, por serem tão queridas e especiais.

Às minhas amigas de curso Ana Beatriz, Emanuele Fernandes, Jaíne Rocha, Jennyfer Kayllane, Rafaela Cruz Cipriano e Ruana Andrade, pela amizade sincera que tornou este percurso mais leve; e também à minha turma de Pedagogia, por compartilhar comigo os quatro anos de curso e fazer deles uma experiência única.

À minha orientadora, Cacilda Rodrigues Cavalcanti, pelo compromisso ético com as pautas do campo e da educação, e ao GEPPE, em especial às mulheres com quem convivi mais de perto, Débora Mustafá, Rebeca Sousa e Safira Rego, por serem inspiração, pela inteligência e pela forma de viverem a boniteza da vida em sua essência.

Aos professores do curso de Pedagogia, Joelma Reis, Carlos Dublante, Edith Maria, Samuel Velázquez e Rosemary Ferreira, bem como a todos os demais docentes, por marcarem nossa trajetória, compartilhando conhecimentos e despertando em nós o brilho no olhar pela educação.

À professora Judite Tádía, docente da Educação Infantil, por ter me ensinado grande parte do que sei e por aquilo que levarei para a vida profissional; além de ter construído comigo uma amizade sincera no ambiente escolar.

Aos meus amigos de Cururupu, Rafaela Pizon e Rodrigo Guedes, pela presença constante, ainda que à distância durante a graduação e à todas as minhas amigas pessoais, em especial Isabele, Cynara, Lucile e Camilly por alegrarem meus dias fora da universidade.

RESUMO

A Educação do Campo é resultado de uma trajetória marcada por conflitos, resistência e organização popular. Já a Pedagogia da Alternância, articula saberes escolares e saberes da vida comunitária, sendo uma parte fundamental para o movimento da educação do campo. A partir disso, a problemática desta pesquisa é: Como os Centros Familiares de Formação por Alternância têm organizado o trabalho pedagógico, tendo em vista os princípios e mediações pedagógicas propostos na Pedagogia da Alternância e a realidade das escolas no campo maranhense? O objetivo geral é analisar a organização do trabalho pedagógico em duas escolas do campo que adotam a Pedagogia da Alternância, considerando as proposições metodológicas dessa pedagogia e a realidade das escolas no Maranhão. E como objetivos específicos definiu-se: compreender as concepções de Educação do Campo discutidas no movimento por uma educação do campo no Brasil; conhecer os princípios da Pedagogia da Alternância, no Brasil e no Maranhão; analisar a realidade socioeducacional dos CEFFAs no Maranhão, suas histórias e os desafios para implementar a Pedagogia da Alternância; e, por fim, analisar como se dá a organização do trabalho pedagógico em duas escolas que adotam essa proposta no estado. A metodologia é de caráter qualitativo, onde usou-se pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica teve como autores bases, Silva (2022), Cavalcanti (2011), Caldart (2010), Begnami (2019), Gimonet (2007), entre outros. A pesquisa documental se apoiou em documentos como LDB nº 9394/1996, as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1 e 2) e PPPs das Escolas Família Agrícola investigadas. Para a pesquisa de campo contamos com entrevistas semiestruturadas, filmagens e observação participante. Para a análise dos dados foi feita uma análise de conteúdo à luz de Bardin (1995). Conclui-se que a pesquisa-ação realizada em colaboração com as escolas serviu de apoio para se pensar a prática pedagógica e tomar iniciativas de transformação da realidade.

Palavras Chaves: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

Rural Education is the result of a trajectory marked by conflicts, resistance and popular organization. Alternation Pedagogy articulates school knowledge and community life knowledge, being a fundamental part of the rural education movement. From this, the problem of this research is: How have Family Alternation Training Centers organized their pedagogical work, taking into account the principles and pedagogical mediations proposed in Alternation Pedagogy and the reality of schools in the Maranhão countryside? The general objective is to analyze the organization of pedagogical work in two rural schools that adopt Alternation Pedagogy, considering the methodological propositions of this pedagogy and the reality of schools in Maranhão. And the specific objectives were defined: understanding the concepts of Rural Education discussed in the movement for rural education in Brazil; know the principles of Alternation Pedagogy in the Brazil and in Maranhão; analyze the socio-educational reality of CEFFAs in Maranhão, their stories and the challenges in implementing Alternation Pedagogy; and, finally, analyze how pedagogical work is organized in two schools that adopt this proposal in the state. The methodology, of a qualitative nature, was carried out within the framework of action research, using bibliographical research, documentary research and field research as methodological procedures. The bibliographical research was based on Silva (2022), Cavalcanti (2011), Caldart (2010), Begnami (2019), Gimonet (2007), among others. The documentary research was based on documents such as LDB nº 9394/1996, the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools (Resolution CNE/CEB 1 and 2) and PPPs of the Agricultural Family Schools investigated. The field research was developed using semi-structured interviews, focus groups and participant observation, using filming, audio recording and field diary recording. To analyze the data, a content analysis was carried out in light of Bardin (1995). It is concluded that the action research carried out in collaboration with schools served as support for rethinking pedagogical practice and taking initiatives to transform reality.

Keywords: Rural Education. Alternation Pedagogy. Pedagogical Work.

LISTA DE SIGLAS

ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
AEFASCT	Escola Família Agrícola Santa Cecília de Turiaçu
ASSEMA	Associação em Áreas de Assentamento no Maranhão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEBS	Comunidades Eclesiais de Base
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EFAC	Escola Família Agrícola de Capinzal
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FETAEMA	Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado do Maranhão
GEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação
IRCOA	Instituto de Representação, Coordenação e Assistência das Casas Familiares Rurais do Maranhão
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
I CNEC	I Conferência Nacional de Educação do Campo
II CNEC	II Conferência Nacional de Educação do Campo
JAC	Juventude Agrária Católica
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MFR	Maison Familiale Rurale
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProCampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UAEFAMA	União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNMFR	União Nacional das Maisons Familiaes Rurales
UNMFREO	União Nacional das Maisons Familiaes Rurales de Educação e Orientação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados sobre os CEFFAs no Maranhão
Quadro 2	Mediações da Pedagogia da Alternância
Quadro 3	Plano de Formação antigo da EFAC – 6º ano
Quadro 4	Inventário da realidade feito pelas escolas
Quadro 5	Amostra da Matriz Curricular
Quadro 6	Amostra da Matriz Curricular

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	EFAs no Brasil
Figura 2	Prédio da EFAC
Figura 3	Prédio da EFA de Santa Cecília
Figura 4	Encontro de formação dos CEFFAs
Figura 5	Desenho de interseção entre BNCC e Eixos Temáticos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O MOVIMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	16
2.1 O movimento por uma educação do campo	17
2.2 Concepção, fundamentos e proposições político-pedagógicas de educação do campo	25
3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL E NO MARANHÃO	32
3.1 Surgimento e expansão da Pedagogia da Alternância	32
3.2 Fundamentos, organização e mediações pedagógicas	40
4 O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS CEFFAs NO MARANHÃO: reflexões a partir de uma pesquisa-ação em duas escolas da Pedagogia da Alternância	45
4.1 A Pedagogia da Alternância nas escolas investigadas	48
4.1.1 A Escola Família Agrícola de Capinzal do Norte	49
4.1.2 A Escola Família Agrícola Santa Cecília	55
4.2 A organização do trabalho pedagógico em consonância com a pedagogia da alternância: desafios e possibilidades	59
4.2.1 O Trabalho Pedagógico da EFA de Capinzal	60
4.2.2 O Trabalho Pedagógico na EFA Santa Cecília	65
4.3 Reflexões sobre o processo de mudanças da Prática Pedagógica nas escolas investigadas	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90

1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância tem se consolidado como uma importante proposta educativa voltada para os sujeitos do campo. Gimonet (1999) ressalta que a pedagogia da alternância é uma forma diferente da aprendizagem convencional, pois associa teoria e prática com ação-reflexão em seu desenvolvimento; nela se aprende por meio de vivências concretas que devem vir antes do ensino formal, ou seja, devem ser a prioridade e a sua base.

Essa pedagogia, surgida na França no início do século XX, chegou ao Brasil na década de 1960 como uma proposta inovadora, centrada na valorização dos saberes populares, na alternância entre tempo escola e tempo comunidade, e na articulação entre teoria e prática, respeitando a realidade dos povos do campo. No Maranhão, ela encontrou terreno fértil para se desenvolver, tendo em vista a alta concentração da população no campo, por meio dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), os quais têm sido espaços de resistência, formação e construção coletiva de conhecimento.

Como ferramenta de consolidação dos princípios da educação do campo, essa pedagogia se mostra favorável ao movimento e se estabelece com fundamentos e mediações pedagógicas próprias para atender seus objetivos na formação integral e emancipatória dos sujeitos do campo. Atualmente é uma pauta ainda pouco conhecida no ambiente acadêmico, mas ainda assim, acreditamos que a pauta da Educação do Campo não pode ser apenas dos povos do campo, como ressalta Cavalcanti (2011). É necessário que toda a sociedade reconheça a importância de uma educação justa e de qualidade para as populações rurais, entendendo que o campo não produz apenas alimentos, mas também saberes, culturas e formas de vida essenciais para a sustentabilidade e para o equilíbrio social.

Dessa forma, esta monografia tem como problemática central responder à seguinte questão: como os Centros Familiares de Formação por Alternância têm organizado o trabalho pedagógico, tendo em vista os princípios e mediações pedagógicas propostos na Pedagogia da Alternância e a realidade das escolas no campo maranhense? Para respondê-la, foi definido como objetivo geral analisar a organização do trabalho pedagógico em duas escolas do campo que adotam a

Pedagogia da Alternância, considerando as proposições metodológicas dessa pedagogia e a realidade das escolas no Maranhão.

Os objetivos específicos que nos subsidiaram ao desenvolvimento do trabalho foram: compreender as concepções de Educação do Campo discutidas no movimento por uma educação do campo no Brasil; conhecer os princípios da Pedagogia da Alternância no Brasil e no Maranhão; analisar a realidade socioeducacional dos CEFFAs no Maranhão, suas histórias e os desafios para implementar a Pedagogia da Alternância; e, por fim, analisar como se dá a organização do trabalho pedagógico em duas escolas que adotam essa proposta no estado do Maranhão.

A escolha do tema partiu do meu ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Políticas Públicas de Educação (GEPPE) como bolsista de Iniciação Científica da pesquisa-ação intitulada “A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO MARANHÃO: desafios, possibilidades e perspectivas de transformação da e na práxis político-pedagógica”. Nessa pesquisa-ação, não se coleta apenas dados, mas se trabalha de maneira colaborativa com os participantes e buscam-se soluções para os problemas enfrentados a fim de causar transformações na realidade. Desde então, estudar e pesquisar sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância passou a fazer parte de minha jornada acadêmica.

Como membro do GEPPE percebi que seria apropriado desenvolver uma pesquisa dentro dessa área. Ao entrar em contato com artigos, teses, livros e relatos de experiências na pedagogia da alternância, senti interesse em compreender melhor sua dinâmica de funcionamento. Enquanto estudava, percebi que a educação do campo dentro do modelo de alternância tem algumas diferenças do ensino tradicional, como os diferentes tempos e espaços de aprendizagem, a relação dialética entre teoria e prática, escola e comunidade, saberes populares e saberes científicos. Partindo daí me dispus a pesquisar sobre a organização do trabalho pedagógico em duas escolas do campo, onde a pesquisa-ação GEPPE tem se desenvolvido, logo, esta monografia se origina nesse processo de vivência com o grupo.

Conhecer a pedagogia da alternância me possibilitou conhecer mais a fundo as práticas pedagógicas escolares nos territórios camponeses. Dessa forma, conheci o conceito de currículo integrado, que permite a construção de uma identidade escolar a partir da própria realidade das comunidades, onde as práticas

pedagógicas se mesclam com as práticas agrícolas e comunitárias e o ensino parte da realidade e se completa com os conteúdos escolares. Entendo que essa perspectiva de educação humanizadora pode se desenvolver também nas escolas urbanas, ainda que essa tenha suas limitações, tendo em vista a dinâmica das cidades, a formação e condições de trabalho dos professores e a estrutura neoliberal que estão submetidas essas escolas. Com isso já tenho aprendido que o conceito de formação humana e política vai além da transmissão de conhecimento.

Pesquisar se tornou uma realidade em minha vida acadêmica quando percebi que apenas estudar os conteúdos programáticos do curso de **P**edagogia não eram suficientes para minha formação. Dessa forma, busquei ingressar em um grupo de pesquisa e imergi na educação do campo. Nesse percurso como pesquisadora aprendi que pesquisar é um ato de compromisso ético, político e de transformação; logo, desejo fazer parte do processo de estudos e busca por essas transformações na educação do campo.

Para sustentar este trabalho, foi escolhido como metodologia a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo numa perspectiva de caráter qualitativo. A pesquisa bibliográfica compreendeu o momento inicial do processo de pesquisa, com o objetivo de revisar os referenciais teóricos sobre educação do campo e pedagogia da alternância, tendo como autores bases para sustentar os debates, Silva (2022), Cavalcanti (2011), Caldart (2010), Begnami (2019), Gimonet (2007), Silva (2025), Araújo (2023) entre outros. No que se refere à pesquisa documental, nos apoiamos em documentos como LDB nº 9394/1996, as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1 e 2), Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Família Agrícola investigadas, assim como relatórios diagnósticos do banco de dados da pesquisa-ação realizado pelo GEPPE. Para a pesquisa de campo contamos com entrevistas semiestruturadas, filmagens, e observação participante durante reuniões e formações realizadas em conjunto com as escolas.

Para a análise dos dados foi feita uma análise de conteúdo à luz de Bardin (1995), que estabelece três etapas para realizar a análise, sendo a primeira a pré análise; a segunda a exploração do material; e a terceira, o tratamento dos resultados. A partir disso foram definidas categorias de análise de acordo com o trabalho pedagógico.

Os resultados dessa pesquisa estão apresentados nesta monografia, que está dividida em três seções, sendo a primeira esta introdução. A segunda, intitulada de “O Movimento Político-Pedagógico da Educação Do Campo” está dividida em duas subseções, na primeira, se faz um panorama histórico sobre esse movimento no Brasil e no Maranhão, enfatizando sua importância para a consolidação de um novo projeto educativo para o campo; na segunda, apresentamos algumas concepções e fundamentos sobre a Pedagogia da Alternância.

Na terceira seção “A Pedagogia da Alternância no Brasil e no Maranhão”, faz-se um resgate sobre o surgimento e expansão dessa pedagogia pelo mundo e como chega ao nosso estado, e também fundamentamos essa prática dentro de seus princípios e modelo de organização.

Na quarta seção “O Trabalho Pedagógico dos CEFFAs no Maranhão: reflexões a partir de uma Pesquisa-Ação em duas escolas da Pedagogia da Alternância” é onde nos debruçamos na análise dos dados obtidos durante a pesquisa, destacando a realidade da Escola Família Agrícola de Capinzal e da Escola Família Agrícola de Santa Cecília e seus aspectos na organização do trabalho pedagógico. Por fim, a quinta seção, que se destinou a conclusão do trabalho, onde destacamos os resultados obtidos e reflexões e aprendizagens concretizadas durante esse processo de pesquisar e transformar.

2 O MOVIMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é resultado de uma trajetória marcada por conflitos, resistência e organização popular. Não se configura como uma política concedida, mas emerge da luta dos povos do campo diante da histórica exclusão social e educacional que enfrentam desde períodos remotos, como a colonização. A invasão das terras, o apagamento de saberes e a concentração fundiária criaram uma realidade de desigualdades, que até hoje afeta comunidades camponesas, indígenas, quilombolas e demais povos tradicionais.

Diante do descaso do Poder Público e da invisibilidade do campo e de sua educação, a busca por uma escola que dialogue com a realidade rural tornou-se fundamental. Nesse cenário, os movimentos sociais camponeses se organizaram em um grande e profícuo movimento no final da década de 1990, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que passou a promover ações voltadas para levar educação aos assentamentos, começando pela alfabetização de jovens e adultos e, posteriormente, ampliando essas iniciativas para outros níveis de ensino (Cavalcanti, 2011). Dessa forma, o movimento assumiu papel central na defesa da educação e na construção de um novo conceito de educação para os povos do campo.

Esse movimento visava bem mais que garantir acesso à escola, tratava-se de construir um projeto educativo que valorizasse os modos de vida, conhecimentos e culturas desses povos. Como afirma Caldart (2010, p. 108), “a Educação do Campo é dos trabalhadores, pensada por eles e com eles”. Não se limitando a um modelo institucional, mas sendo um instrumento de transformação social e fortalecimento das identidades camponesas frente às ameaças impostas pela lógica do agronegócio e da exclusão.

Nesta seção, exploramos o movimento da educação do campo a partir de uma perspectiva histórica, abordando marcos importantes para a constituição de um projeto educativo do campo. Além disso, discutimos a luta pela oferta de uma educação de qualidade e pela efetivação da mesma como direito, a fim de compreender as concepções de educação do campo discutidas na pauta do movimento por uma educação do campo no Brasil e subsidiar o debate sobre pedagogia da alternância e organização do trabalho pedagógico discutido nas outras seções.

2.1 O movimento por uma educação do campo

Falar sobre Educação do Campo é reconhecer que ela se constitui a partir da luta e da resistência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo diante de uma longa trajetória de negação de direitos. Essa luta, que não é recente, está diretamente ligada à luta pela terra e à busca por condições dignas de vida no campo. Nesse contexto, Rocha (2021) *apud* Silva (2022) afirma que “o conflito por terra no país se inicia na colonização, com a chegada do europeu se apropriando dos territórios ocupados pelos nativos, impondo sua cultura e ideologia”, o que evidencia que a origem dos problemas enfrentados no campo, e na sociedade brasileira como um todo, está enraizada no processo histórico de colonização, marcado pela desigualdade e pela exclusão.

A violência começa com a invasão dos portugueses, marcada pelo epistemicídio e pela imposição de um modelo de mundo que despreza os saberes e modos de vida originários. Isso, consequentemente, ocasiona a exclusão do povo do campo, restando a eles a resistência e a luta pela continuidade de seu modo de vida. Entende-se, portanto, que a educação do campo não surge como uma ação apenas do Estado, mas como luta e conquista de um povo que segue se organizando coletivamente para defender seus direitos, afirmar suas identidades e construir uma educação que dialogue com sua realidade.

Assim, o campo e a questão agrária constituem fundamentos para a Educação do Campo, tendo em vista que expressam as condições históricas, sociais e econômicas que estruturam a vida no meio rural e que não podem ser dissociadas da compreensão das demandas educacionais desses territórios. Demarcamos que “a questão agrária refere-se ao desenvolvimento e aos conflitos relativos ao uso, posse e propriedade da terra num dado sistema econômico” (Silva, 2025, p. 72). O que no contexto do sistema capitalista, se expressa tanto na exploração da terra quanto na expulsão de moradores do campo, resultando em ataques aos movimentos sociais, às formas de vida camponesas e também ao modelo de educação emancipatória, que poderia conscientizar o trabalhador do campo diante dessas imposições.

Assim, a trajetória da educação do campo no Brasil revela um histórico de exclusão e invisibilidade dos povos do campo, sendo marcada por uma concepção que vê a cidade como centro de referência e silencia o campo. Como afirma

Cavalcanti (2011, p. 2), “a educação brasileira se desenvolveu de forma alheia à realidade rural e agrícola do Brasil”, estando vinculada aos interesses das elites, ou seja, ao desenvolvimento econômico e geração de riquezas para uma parcela da população, deixando a educação do meio rural com caráter de salvação e compensação.

De acordo com Cavalcanti (2011), mesmo após sua incorporação à Constituição e às leis do país, no início do século XX, a educação rural manteve um caráter voltado para a formação de mão de obra, e não para a garantia do direito à educação. Em 1930, os Pioneiros da Escola Nova já apontavam a educação rural como carente de soluções de problemas, quando reivindicavam melhorias para a educação pública, mesmo que esse olhar ainda não se desse sob uma perspectiva emancipatória.

Com a Constituição de 1934, a educação passou a ser reconhecida como um direito e obrigação do Estado. Pela primeira vez, se faz referência à educação voltada ao meio rural, ganhando um orçamento próprio. Ainda assim, a concepção desse novo modelo permanece com um cunho filantrópico, voltada a atender os menos favorecidos e a formar mão de obra. A partir da década de 1940, novas leis e campanhas passaram a atender minimamente à educação no meio rural, ganhando aos poucos mais espaço, incorporando ideias de Paulo Freire e se integrando a participação de movimentos como o Movimento de Educação de Base (MEB) e iniciativas de Educação Popular (Cavalcanti, 2011).

Entre as décadas de 1960 e 1980, surgem diversos movimentos sindicais e sociais dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, que impulsionaram a formação de lideranças e firmaram compromissos com a organização sindical. Dois movimentos foram especialmente importantes para fortalecer a luta pela educação do campo; o movimento da Pedagogia da Alternância e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (Cavalcanti, 2011).

Foi nos anos 1990 que o MST ganhou força e passou a promover mobilizações e ações de oferta de educação para povos do campo, em especial a alfabetização de jovens e adultos. Tem-se o MST como importante agente na articulação de defesa da educação do campo, principalmente na formulação de um novo conceito de educação. Vale destacar a importância do Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, de 1997, o qual expressa o compromisso dos educadores com a transformação social por meio da

educação, especialmente no contexto da Reforma Agrária. Esse manifesto também exige:

6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.
8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo. (Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, 1997, p. 1)

Nestes tópicos vemos a busca por uma educação comprometida com a valorização docente, a participação política dos educadores e a transformação social, expressam isso pela reivindicação de condições dignas de trabalho e formação, uma escola conectada às lutas sociais e uma pedagogia que valorize todas as dimensões do ser humano. Com isso, propõem uma educação crítica, democrática e emancipadora.

Esse movimento subsidiou a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), também em 1997, na Universidade de Brasília, o qual reuniu educadores e militantes ligados às lutas do campo e representou um marco importante para o movimento por uma educação do campo. A partir de então, um conjunto de ações vão sendo construídas, estabelecendo o que vai se denominar de “Movimento por uma Educação do Campo”, no qual também vai se constituindo uma nova concepção da educação nos territórios camponeses: a educação do campo!

A partir dessas iniciativas, em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em Luziânia (GO), que consolidou o processo de mobilização da educação do campo. O evento contou com a participação de entidades como o MST, a CNBB, a UnB, a UNESCO e a UNICEF, reunindo as principais organizações engajadas na luta do campo. Nessa conferência, reafirmou-se a legitimidade da luta por uma educação vinculada à cultura própria dos povos do campo e denunciaram-se as graves condições educacionais existentes, como a ausência de escolas e infraestrutura, falta de professores qualificados, altos índices de analfabetismo e o distanciamento entre os conteúdos escolares e a

realidade camponesa (Kolling et. al, 2002). Logo, ficou claro que uma das reivindicações deste trabalho por uma educação do campo é:

7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo.

A Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a realidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares, ...

A Escola necessita repensar a organização de seus tempos e espaços para dar conta deste novo desafio pedagógico. (Conferência, 1998)

A ideia nesse item é desenvolver uma pedagogia de caráter político e prático, que respeite e valorize a realidade, a cultura e os saberes dos povos do campo, levando em consideração seus tempos, ritmos, relações com a natureza, o trabalho e suas expressões culturais, como as festas e as tradições populares. Ou seja, uma educação pensada pelos próprios camponeses.

Para Cavalcanti (2011) esse momento representou mais do que um momento de denúncia, foi um espaço de articulação política entre os movimentos sociais e os demais envolvidos, fortalecendo a defesa de uma educação pública de qualidade, voltada para a garantia das condições de vida no campo e para a ampliação do acesso à educação. Dessa forma, se consolidou como um resultado concreto da luta histórica dos povos do campo pela conquista de seus direitos.

A partir daí se consolidou a necessidade de estruturar um movimento mais amplo e frequente e tal mobilização resultou na criação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em 1998, com sede em Brasília passando a coordenar ações importantes para o movimento, como a produção da coleção de livros sobre Educação Básica do Campo, acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE) e incentivo a realização de Seminários Estaduais, Regionais e Nacionais, sendo o primeiro realizado em 1999.

É importante destacar a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998. Pode-se dizer que foi uma das primeiras políticas públicas voltada para atender aos povos do campo na perspectiva da Educação do Campo, pensada com os movimentos, com foco nas ideias defendidas no I ENERA e na I CNEC. Esse programa foi implementado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do INCRA, em parceria com universidades, secretarias de educação e movimentos sociais. Seu principal objetivo

é garantir o direito à educação de jovens e adultos assentados, além de formar educadores do campo (Lopes e Silva, 2025).

Essa caminhada de movimentos em defesa da Educação do Campo levou os movimentos a exigirem do estado marcos normativos para avançar na formulação e implementação de políticas públicas de educação do campo, o que resultou em na aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002), sendo uma importante ferramenta de luta na defesa da educação do campo. De acordo com o Art. 4º da referida resolução:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Brasil, 2002).

Posteriormente, é organizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que aconteceu em 2004 também em Luziânia - GO, e reuniu mais de 1000 participantes, entre lideranças camponesas, movimentos sociais, universidades, secretarias, CEFFAs e diversas outras instituições. Nesse encontro, reafirmou-se “a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para a população” (II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, p. 1). Assim, a luta do campo se volta para o reconhecimento de suas especificidades e de seu modo de vida no que se refere aos direitos sociais. A decisão da plenária estabelece no item O QUE QUEREMOS:

1 Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente[...]. 2 Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente [...]. 3 Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente[...]. 4 Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente[...]. 5 Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos. (II Conferência Nacional de Educação Do Campo 2004, p.3-4)

Essa Conferência resultou dos esforços coletivos em reivindicar direitos, com foco na educação, a qual é marcada por diversas especificidades que precisam ser

respeitadas e incorporadas às políticas públicas, bem como diz Santos (2024). Ainda nessa perspectiva, Diniz (2022, p. 113) aponta que a II Conferência representou um marco importante na consolidação de novas frentes de luta em defesa do campo e da educação voltada às realidades camponesas. Esse espaço coletivo permitiu que os próprios sujeitos do campo participassem ativamente da construção de um projeto educativo que refletisse suas vivências, saberes e demandas históricas.

Com essa caminhada do movimento da educação do campo, em 2008 são criadas as segundas Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008), a qual vai estabelecer mais diretrizes, normas e princípios para o se alcançar políticas públicas que atendam a Educação Básica do Campo. Dessa forma fica instituído no Art. 1º e incisos um, dois e três o seguinte.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. § 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária. § 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular. § 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria (Brasil, 2008).

Esses dispositivos reforçam a necessidade de uma atuação articulada entre os entes federativos e a valorização de formas específicas de organização do ensino que respeitem os sujeitos do campo, sua realidade e seus direitos educativos.

Nesse processo, a construção de uma proposta de educação contra hegemônica tem se mostrado essencial na luta pelo reconhecimento e efetivação do direito à educação no campo. Como afirma Arroyo (2002), o direito à educação está entre os valores fundamentais da vida, sendo, portanto, elemento central nas disputas por dignidade e cidadania. Assim, ainda que de forma gradual, as populações do campo passam a conquistar maior visibilidade e espaço nas políticas públicas, reafirmando sua identidade e resistência.

Segundo Diniz (2022), a materialização da Educação do Campo tem ocorrido por meio de diversas ações e iniciativas, entre as quais se destacam: o PRONERA; os Cursos de Licenciatura e Especialização em Educação do Campo (LEDOC); o

Curso de Formação Continuada Escola da Terra; além da atuação de Secretarias Estaduais de Educação, do MST, da Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA), da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Maranhão (FETAEMA), da Associação Regional dos Construtores da Agricultura Familiar da Região Tocantina (ARCAFAR), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), de universidade e escolas do campo entre outros. Essas experiências demonstram que a consolidação da Educação do Campo é fruto da articulação entre políticas públicas, instituições de ensino e movimentos sociais.

Como resultado das ações dos movimentos camponeses pelo direito à educação, ao longo das décadas seguintes, políticas públicas passaram a ser conquistadas. Nesse sentido destaca-se a criação de alguns programas como a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) que tem origem no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo), criado em 2006 pelo MEC, por iniciativa da então SECAD, e iniciado em 2007, com o objetivo de apoiar projetos voltados à formação de educadores em nível superior para atuar na educação básica nas escolas do campo, suprimindo a carência de professores nessas comunidades (Lopes e Silva, 2025).

Assim como o Programa Escola da Terra, criado em 2012, tem como objetivo fortalecer a Educação do Campo, especialmente na formação continuada de professores que atuam em turmas multisseriadas, substituindo o antigo Programa Escola Ativa. Além disso, articula-se com outras iniciativas, como o PRONERA, ampliando seu alcance e contribuindo para a melhoria da educação em comunidades rurais (Lopes e Silva, 2025).

A partir desse movimento nacional, pontuamos agora como ele se consolidou no estado do Maranhão, um dos estados mais rurais do país. Aqui o movimento em defesa da Educação do Campo ganha força também no final da década de 1990, inserido no contexto das lutas nacionais por uma educação pública, de qualidade e voltada para a realidade do campo. Nesse cenário, uma das principais iniciativas foi a implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em parceria com movimentos sociais e instituições de ensino.

O estado do Maranhão historicamente apresentou os piores índices de desempenho educacional do Brasil, configurando-se como um dos maiores desafios de políticas públicas no final do século XX e início do XXI. Para enfrentar esse quadro, foram realizados seminários, fóruns e comissões de educação, com o intuito de elaborar diretrizes que buscassem superar o déficit no campo educacional, como ressalta Cavalcanti (2011) *apud* Araujo e Silva (2023). As políticas implementadas nesse período tiveram forte orientação neoliberal, priorizando descentralização e produtividade, mas sem promover mudanças qualitativas efetivas no sistema estadual de educação.

Araújo e Silva (2023) enfatizam que é fato que a oferta educacional na zona rural no estado ainda é insuficiente e que embora a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) tenha promovido algumas ações, estas permaneceram limitadas, mantendo o foco no ensino fundamental e em um modelo escolar urbano que pouco dialoga com a realidade camponesa. Logo, além da quantidade de vagas, persiste baixa qualidade, tendo em vista que muitas matrículas no campo concentram-se em turmas noturnas, isoladas e sem o suporte pedagógico adequado aos professores.

Miranda (2010) *apud* Araújo e Silva (2023, p.131) destacam que:

outro ponto a ser ressaltado em relação à oferta de Educação do Campo no Maranhão no âmbito estadual, nos primeiros quinze anos do século XXI, é que a mesma, quando ocorreu, não se constituiu em política local, mas a partir da implementação de programas e projetos em âmbito nacional por universidades públicas, evidenciando o descaso histórico dos governantes na promoção desta modalidade de ensino e de educação, prevista na forma da lei, bem como de formulação de uma política estadual de Educação do Campo.

Nesse sentido entendemos que na realidade do Maranhão, o campo concentra uma grande parcela da população. Entretanto, os esforços de políticas públicas do estado são voltados para a área urbana, deixando o campo com altas taxas de analfabetismo e péssimas condições de vida (Silva, 2022).

Logo, de acordo com Araújo (2012) os conflitos presentes no campo maranhense mostram como o Estado atua favorecendo a inserção da capital, muitas vezes sem levar em conta os modos de vida tradicionais das comunidades locais. As políticas oficiais de desenvolvimento, quando impõe modelos de organização padronizados, acabam enfraquecendo a autonomia dos camponeses e provocando disputas internas. Por outro lado, a memória coletiva das lutas camponesas no Maranhão evidencia uma resistência histórica a esse modelo de dominação,

reforçando identidades e práticas de enfrentamento voltadas para a conquista da emancipação social e política.

Esse contexto evidencia a necessidade de criação de políticas públicas voltadas à proteção desses povos, por meio de ações que assegurem seus direitos à terra, a uma vida digna e à educação. Entre essas políticas destacam-se o Programa Escola Ativa de 1997, o PRONERA de 1999, as experiências do CEFFAS, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) de 2007, o Escola da Terra de 2012 e a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) 2009 (Lopes e Silva, 2025).

Dessa forma, compreende-se que a Educação do Campo surge como uma resposta recente às demandas dos povos do campo, constituindo-se como um fenômeno social novo no cenário da educação brasileira, resultado de lutas e mobilizações. A partir disso, é importante compreender como a educação do campo se estrutura em termos de concepção, fundamentos e propostas político-pedagógicas, tema que será aprofundado a seguir.

2.2 Concepção, fundamentos e proposições político-pedagógicas de educação do campo

A Educação do Campo como política educacional voltada para a população camponesa entra no debate educacional que se forma a partir das ações de movimentos sociais na luta por direito à educação. A resistência camponesa é a marca dessa concepção de educação, está interligada aos interesses sociais, políticos, econômicos e culturais do campo. Essa visão pretende formar sujeitos conscientes das dinâmicas sociais e aptos para a transformação da sociedade. Para que a educação do campo se concretizasse foram necessárias ações de movimentos sociais, de estado através de políticas públicas que atendessem as necessidades dos camponeses (Diniz, 2022).

Nos colocamos a pensar sobre a ação do Estado na garantia do direito à educação, dando enfoque ao reconhecimento dos sujeitos de direito diante das políticas educacionais. Não se pode deixar de lado o papel dos movimentos sociais e de pessoas envolvidas e comprometidas com a educação do campo, propiciando avanços e chamando a atenção para a área. As políticas públicas estão relacionadas à garantia do direito à educação e, nessa perspectiva Diniz (2022,

p.109), evidencia que “o Estado é o agente provedor das políticas públicas, as quais são imprescindíveis para a conquista de direitos”.

Entendemos o direito à educação como direito humano fundamental que não pode ser negado a ninguém, independente de sua origem, classe social ou território. Nesse sentido, Dias (2007, p.441) *apud* Cavalcanti (2012), destaca que a educação é o “único processo capaz de tornar humanos, os seres humanos”. Sendo assim, não apenas um direito, mas parte constitutiva da condição humana, o que significa que o direito à educação está relacionado à garantia de dignidade de todos os indivíduos.

Ao falar de educação do campo, Cavalcanti (2012) destaca as falhas históricas do acesso à educação escolar dos povos do campo. Por muitos anos e décadas a legislação brasileira proclamou a educação como direito de todos, mas na prática a sua efetivação foi negligenciada, em específico no campo, sendo restrita a ações filantrópicas ou sob interesses do capital agrário. Apesar de a Constituição de 1988 garantir a educação como direito de todos e dever do Estado, muitos camponeses ainda permanecem sem acesso a uma escola de qualidade.

Assim, para compreender a concepção de educação do campo, é preciso compreender que os povos do campo possuem especificidades próprias, nas quais o direito à igualdade, em uma perspectiva liberal, não se aplica de forma isolada, sendo necessário articular também o direito à diferença e o direito à diversidade. Esse entendimento fortalece a luta de povos indígenas, camponeses, negros, entre outros grupos historicamente marginalizados, ou seja, reconhecer as diferenças desses sujeitos é parte essencial da efetivação do direito à educação. No entanto, vale ressaltar que atender a essas especificidades não significa abrir mão de aspectos universais, como “o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história (da ciência, da tecnologia, da arte e da filosofia)” (Cavalcanti, 2012, p. 14).

Assim, ao reconhecer as especificidades dos povos do campo e defender que a efetivação do direito à educação deve contemplar a igualdade e a diferença, fica claro que essa luta não é apenas pedagógica, mas também política. Trata-se de uma resistência à lógica hegemônica do capital no campo, o que nos leva a compreender a Educação do Campo como um projeto que se opõe à exploração e busca reafirmar o território, a cultura e os modos de vida camponeses.

Para Silva e Bahniuk (2024, p. 13), a Educação do Campo é compreendida como “um fenômeno da realidade brasileira atual, [...] situado como prática social implicada na atualidade do capitalismo contemporâneo, na qual o capital avança sobre o campo brasileiro, restringindo o território camponês”. Nessa mesma perspectiva, Begnami (2019) diz que a Educação do Campo se afirma como parte de um projeto contra-hegemônico ao modo capitalista de produção. Isso, porque ao contrário da lógica do capital, que vê o campo em espaço de exploração da terra, a Educação do Campo busca valorizar o território, a cultura e os modos de vida camponeses. É uma educação que não quer preparar mão de obra para o agronegócio, mas que almeja e constrói um projeto de emancipação social, em defesa do campo como espaço de vida, produção e dignidade.

A expansão do agronegócio acarreta no esvaziamento das comunidades camponesas, por meio de violência, com implicações no fechamento das escolas do campo. Enquanto a Educação do Campo fortalece a identidade e a organização coletiva dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Molina e Antunes-Rocha (2014) *apud* Begnami (2019) reafirmam essa perspectiva ao tratarem a Educação do Campo como um processo contínuo, que expressa a demanda por escolas com identidade própria, vinculadas à realidade camponesa. Essa concepção rompe com propostas padronizadas e tecnicistas de educação, típicas do sistema hegemônico que entende a escola a serviço do mercado, e afirma a necessidade de uma pedagogia enraizada no território, na cultura e nas lutas dos povos do campo.

Ao longo de 25 anos, a Educação do Campo ainda enfrenta o desafio de garantir condições apropriadas para a educação básica, bem como de consolidar um “projeto pedagógico apropriado a realidade do campo, que não cabe nos parâmetros da lógica empresarial, no padrão seriado e disciplinar da organização escolar hegemônica com seus sistemas engessados de gestão, planejamento e de avaliação” Silva (2025, p.91). Ou seja, uma educação contextualizada e popular, pensada pelos sujeitos do campo e efetivada por eles, que afirme o modo de vida camponês e represente os interesses dessa classe trabalhadora, sendo contrária ao modo de produção capitalista. Uma educação que não seja “apartada da vida, da realidade. Educação neutra, sem cheiro, sem sentido; Mas uma educação contextualizada; interessada pela vida; comprometida com a transformação da realidade” Silva (2017) *apud* Silva (2025, p.71).

Sendo assim, entendemos que a Educação do Campo não deve ser vista apenas como alternativa pedagógica, mas como um projeto político-pedagógico de resistência diante dos avanços do capital sobre o campo. O desafio, no entanto, é garantir que esse projeto seja fortalecido por políticas públicas e pela mobilização social, para que não se limite a experiências pontuais e possa ser consolidado como um direito coletivo dos povos camponeses.

Nesse contexto, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) têm resistido a inúmeras dificuldades, especialmente pela ausência de políticas públicas. Apesar disso, são vistos como experiências criativas, relevantes e inspiradoras para se repensar a forma escolar.

Esses CEFFAs são instituições escolares do campo que adotam a pedagogia da alternância, na qual os estudantes ficam em regime de internato por 15 dias na escola, acompanhados por monitores, vivenciando práticas teóricas e experimentais, e outros 15 dias em suas comunidades, onde realizam pesquisas, observações e intervenções na realidade local. Essas escolas trabalham a luz da Pedagogia da Alternância, o que possibilita permanência da juventude camponesa em seus territórios, fortalecendo sua identidade e promovendo o desenvolvimento social, econômico, ambiental e político das comunidades onde vivem. (Lopes e Silva, 2025).

Essas experiências resultam em novas formas de organização da educação, fundamentadas na gestão coletiva e popular, na auto-organização dos sujeitos e no vínculo da escola com o trabalho, a cultura, a história e as lutas camponesas.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, em seu Art. 28, assegura oficialmente as especificidades da educação no meio rural, reafirmando a reivindicação dos movimentos sociais do campo, quanto a necessidade de uma educação contextualizada, que respeite e dialogue com a realidade dos sujeitos que vivem e produzem no campo:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; ([Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023](#))

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)

Isso evidencia que a legislação brasileira reconhece a necessidade de um tratamento diferenciado para as escolas do campo, tentando minimamente garantir que a Educação do Campo seja de fato, contextualizada, vinculada à cultura e ao trabalho camponês, e não mera reprodução da educação na lógica capitalista. No entanto, reconhecemos que a legalidade por si só não assegura a efetividade desse direito. Esse projeto de educação só se concretiza em medida que é resultado das lutas dos movimentos sociais.

Com isso, em meio a resistência, destacamos mais uma vez que a luta pela educação ocupa lugar de destaque e merece especial atenção nesta discussão. Não cabe, neste momento, delimitar um conceito fixo e acabado de Educação do Campo, pois esse movimento se caracteriza como um conjunto de concepções construídas ao longo de sua história. Mais do que uma definição única, trata-se de um processo em movimento, fruto das lutas sociais e da afirmação dos sujeitos camponeses. Nesse sentido, Silva (2025, p. 146) ao citar um documento de uma Escola do campo, destaca que:

[...] a educação do campo situa-se, por um lado, como uma necessidade social, um direito historicamente negado, que precisa ser garantido para as populações camponesas; e, por outro, “a afirmação de uma nova concepção de educação de qualidade dotada de princípios e valores humanistas e socialistas, reconhecedora das especificidades do campo e promotora do seu desenvolvimento”

Logo, esse novo projeto de educação é uma exigência da sociedade, que busca reparar uma dívida histórica com os povos camponeses, que foram excluídos do acesso à escola e ao conhecimento. Garantir esse direito é responsabilidade do Estado e resultado das lutas sociais no campo.

Ainda nesse sentido, Caldart (2010) explica o significado político-pedagógico da concepção de Educação do Campo da seguinte forma:

Em sua origem, o “do” da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo. Não é “para” e nem mesmo “com”, é dos trabalhadores: Educação do Campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um do que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; que representam, nos limites “impostos pelo quadro em que se inserem”, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. (Caldart, 2010, p. 108).

Compreende-se, portanto, que a Educação do Campo é uma construção dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, pensada por eles e com eles, em um processo coletivo que tem como objetivo formar sujeitos políticos e ativos socialmente, cujas raízes se encontram no vínculo histórico com os movimentos sociais. Ainda nesse sentido, Silva e Silva (2023, p. 230) destacam que “a Educação do Campo se constitui como uma novidade que se expressa [...] um marco conceitual, um campo de políticas públicas e o movimento pela educação[...]”.

Sendo assim, a Educação do Campo se configura como uma política pública que assegura o direito dos povos do campo à educação, ao mesmo tempo em que possibilita a constituição de sujeitos políticos capazes de intervir em sua própria realidade e lutar por melhores condições de vida. Nesse processo, também reconhecemos a importância dos movimentos sociais, que atuam na visibilidade dessas lutas e na promoção de espaços coletivos para debater necessidades, formular propostas e reivindicar esses direitos historicamente negados.

Com isso, a Educação do campo não pode, em hipótese alguma, ser comparada com a educação da cidade que é marcada pela lógica mercantilista, ela responde aos modos de vida do próprio campo. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância se mostra como uma prática pedagógica que se mescla com a realidade fortalecendo a identidade camponesa. Essa pedagogia se alia à educação popular, a pedagogia do movimento e a pedagogia socialista que fornecem fundamentos na construção de um projeto educativo transformador.

A Educação do Campo tem como base três pedagogias que orientam suas práticas e fundamentos político-pedagógicos: a pedagogia freiriana, a pedagogia socialista com destaque para a vertente histórico-crítica e a pedagogia do movimento desenvolvida pelo MST. A pedagogia freiriana valoriza o diálogo, os saberes populares e a formação crítica dos sujeitos, articulando-se com a educação popular (Freire, 1996).

A pedagogia histórico-crítica, defende a apropriação dos conhecimentos sistematizados como caminho para a emancipação social (Saviani, 2008). Já a pedagogia do movimento, forjada nas experiências do MST, propõe uma prática educativa ligada à luta social, à organização coletiva e à construção de um projeto de sociedade mais justo, entendendo a escola como parte integrante do processo de transformação (Caldart, 2004). Essas três pedagogias se complementam e formam a

base de uma proposta de educação comprometida com a realidade, a identidade e os direitos dos povos do campo.

3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL E NO MARANHÃO

A Pedagogia da Alternância possui uma história de quase um século em sua trajetória no mundo, surgindo na França na década de 1930 como alternativa educativa para jovens do campo, expandindo-se posteriormente para países como a Itália e diversos continentes. Chega ao Brasil em 1960, primeiramente no estado do Espírito Santo com a implantação de uma Escola Família Agrícola (EFA) numa relação próxima com a igreja católica e ideias de Paulo Freire, que com o tempo ganha outros estados como o Maranhão na década de 1980.

Apesar de possuir essa longa história já consolidada, ainda é pouco conhecida e discutida no ambiente acadêmico, principalmente no Maranhão, sendo pauta do conhecimento e interesse de poucos. É uma pedagogia que precisa de mais visibilidade, indo para além do campo. Essa prática de ensino se alinha à educação do campo quando, em seus princípios, valoriza a vida no campo, fortalecendo a identidade camponesa.

Neste capítulo discorreremos sobre a pedagogia da alternância no seu movimento histórico e como parte do movimento da educação do campo, dessa forma está organizado em duas subseções: a primeira apresenta a história da Pedagogia da Alternância no Brasil e no Maranhão, destacando sua origem e seu processo de consolidação no território brasileiro e no Maranhão; A segunda traz um debate acerca de seus fundamentos, formas de organização e mediações pedagógicas, para se compreender como essa pedagogia se desenvolve nas práticas educativas das escolas do campo.

3.1 Surgimento e expansão da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância tem sua origem na França, nos anos de 1930, num período entre guerras, quando as comunidades camponesas se encontravam abandonadas pelo Estado, o qual priorizava o atendimento das áreas urbanas. Dessa forma, os camponeses precisavam e queriam uma educação de qualidade que atendesse suas necessidades e por isso não aceitavam mais tal abandono ao campo. A educação que estava disponível naquele momento tinha um alto custo para a economia familiar camponesa, tendo em vista que os filhos dos camponeses

precisavam se deslocar para a cidade e nesse processo perdiam o vínculo com o campo.

As famílias camponesas viviam, nesse período, o dilema de **ou** instruir-se e abandonar a terra ou permanecer no campo em situação de ignorância, evidenciando a ausência do Estado em assegurar políticas públicas básicas de educação. Essa realidade deixou claro que havia uma necessidade de pensar uma escola que pudesse atender às demandas e especificidades dessa população. Para enfrentar esse desafio, o padre Granereau propôs um acordo com as famílias camponesas, onde os jovens permaneceriam três semanas trabalhando com a família e uma semana estudando na casa paroquial, dando origem à dinâmica da alternância de tempos e espaços de aprendizagem (Silva, 2022)

De acordo com Caliari (2003) *apud* Begnami (2019) o contexto de nascimento dessa pedagogia é de crise que afeta diretamente os camponeses, motivando-os a criar estratégias de resistência; ao aumento desenfreado do êxodo rural; e ao esvaziamento do campo. Essa afirmativa nos coloca a pensar que a pedagogia da alternância nasce como resistência dos povos do campo quando ainda nem se falava de Educação do Campo. Apresenta uma organização de trabalhadores em parceria com a Igreja de caráter progressista, a fim de criar uma alternativa de educação que não levasse à perda de vínculo do trabalho no campo.

A Pedagogia da Alternância, portanto, constitui-se como um movimento contrário à educação formal vigente, criando uma estratégia educativa que possibilitava o acesso ao ensino sistematizado sem romper com o trabalho na terra. O pároco Granereau foi um dos principais idealizadores, propondo uma escola camponesa capaz de formar novos dirigentes que pudessem liderar o desenvolvimento do campo, rompendo com a submissão econômica, política, social e cultural em relação à cidade (Silva, 2022).

Para Gimonet (2007) essas iniciativas surgem para instruir crianças pobres e abandonadas, onde as formas tradicionais de ensino não traziam resultados satisfatórios para aproximar a formação do trabalho produtivo. Partindo desse movimento se criam projetos de reformulação educacional para a educação escolar do campo, elaborando aspectos básicos e técnicos para o ensino e a permanência no campo.

Sendo assim, na década de 1930 é criada na França a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR), como forma de resistência à exclusão do campesinato pelo

capitalismo, conforme diz Begnami (2019), representando uma iniciativa de organização social em meio ao cenário de crise. Concebida como um espaço de ensino que articulava momentos de estudo teórico e científico em conjunto com a formação cristã e moral dos jovens, em especial dos homens, deixando um determinado período para que permanecessem com suas famílias contribuindo no trabalho produtivo, ou seja um tempo e espaço de ensino diferentes.

Embora a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR) tenha sido aberta oficialmente em 1937, sua organização já acontecia desde 1935 em assembleias locais, amparadas por uma lei francesa de 1929. O nascimento dessa pedagogia, portanto, resulta da influência dos trabalhadores do campo, da Igreja Católica e de movimentos sociais como a Juventude Agrária Católica (JAC).

A participação da família era fundamental, pois cabia a ela acompanhar e apoiar o processo formativo desses estudantes, de forma associativa, com autonomia de organização e gestão, estabelecendo futuramente assim pilares importantes para a Pedagogia da Alternância. Entretanto, nesse momento inicial, a instituição ainda não contava com uma proposta educacional sistematizada, funcionando apenas como uma experiência nova de organização pedagógica voltada ao meio rural.

Em 1942, criou-se a Union Nationale des Maisons Familiales Rurales (UNMFR) com o objetivo de coordenar as experiências francesas e, após a Segunda Guerra Mundial, o movimento se expande para outros continentes. Em 1963, chega à Itália, onde as instituições ficaram sendo chamadas de Scuola della Famiglia Rurale, que em português foi traduzida como Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Entretanto, diferente da experiência francesa, as EFAs italianas se organizaram com maior apoio do Estado, contando até com professores remanejados das redes públicas, os quais muitas vezes não tinham motivação para se dedicar a essa nova pedagogia (Silva, 2022)

No Brasil, a pedagogia da alternância chega através da Itália, mais especificamente, por meio da ação de padre italianos, na década de 1960, num contexto de pobreza no campo, êxodo rural e ausência de políticas públicas, bem como num momento de crise política e repressão.

A primeira experiência aconteceu no estado do Espírito Santo, em 1969 a partir da ação do Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo (MEPES) criado pelo Padre Italiano Humberto Pietrogrande em parceria com um grupo de

agricultores, líderes religiosos e políticos, sendo ali implantada a primeira EFA do país. Até 2019 o Espírito Santo possuía 18 EFAs em funcionamento ligadas ao MEPES (Begnami, 2019).

Com o tempo foi se expandindo para outros estados do país, a exemplo da Bahia, Minas Gerais, Maranhão, Piauí, Pará, a partir de iniciativas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), com forte ligação com a Igreja e movimento sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais. O MEPES foi um dos principais difusores dessa nova proposta de educação.

De acordo com dados da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas elege nova diretoria (UNEFAB) as EFAS no Brasil eram 157 localizadas em 16 estados, conforme a figura:

Figura 1 - EFAs no Brasil

União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil- UNEFAB			
REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	N. DE EFAs
Sudeste	Espírito Santo	MEPES	17
	Espírito Santo	RACEFFAES	19
	Minas Gerais	AMEFA	21
	Rio de Janeiro	IBELGA	03
Subtotal			(60)
Nordeste	Bahia	AECOFABA	17
	Bahia	REFAISA	11
	Sergipe	REFAISA	01
	Ceará	-	04
	Maranhão	UAEFAMA	19
	Piauí	AEFAPI	17
Subtotal			(69)
Norte	Amapá	RAEFAP	06
	Pará	EFA de Marabá	01
	Rondônia	AEFARO	05
	Rondônia	-	01
	Acre	EFA Jean Pierre Mingan	01
Subtotal			(14)
Centro Oeste	Goiás	-	03
	Mato Grosso do Sul	-	03
	Tocantins	-	02
Subtotal			(08)
Sul	Rio Grande do Sul	AGEFA	04
Total			(155)

Fonte: Site do MEPES

Além das EFAs, surgiu no Brasil, na década de 1980, as Casas Familiares Rurais (CFRs), de início na região Sul e posteriormente, na década de 1990, expandindo pelo Norte. A nomenclatura é diferente apenas por uma ser de origem

francesa e outra italiana, mas as duas praticam a pedagogia da alternância de maneira igual. Essas escolas eram apoiadas pela União Nacional das Maisons Familiares Rurales de Educação e Orientação (UNMFREO) e diferentes das EFAs, surgem em articulação com algumas ações governamentais, especialmente de projetos de desenvolvimento territorial ligadas à área de agricultura.

É importante ressaltar que as CFR começaram a ser implantadas no Brasil na região Nordeste, com a primeira experiência em Arapiraca, Alagoas, em 1981, e a segunda em Riacho das Almas, Pernambuco, em 1984. Essas iniciativas tiveram o apoio da União Nacional das Casas Familiares da França, e mesmo tendo durado pouco tempo, elas foram importantes, pois abriram caminho e serviram de referência para a criação da primeira experiência no Paraná, que deu maior força à expansão desse modelo no país (Estevam, 2003 *apud* Begnami, 2019). Atualmente há mais de 100 CFRs pelo país, em estados no Norte, Nordeste e no Sul.

A partir da década de 1980, intensifica-se no Brasil uma proposta de educação voltada para os povos do campo, exigindo a criação e adoção de metodologias próprias, contextualizadas e alinhadas às realidades rurais (Silva, 2025). Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância começa a ganhar força como uma alternativa viável e transformadora.

Nesse mesmo período o Maranhão vivia um contexto de forte concentração fundiária, avanço da fronteira agrícola e exclusão social no meio rural. Foi nesse cenário que chegaram ao estado os padres italianos, especialmente nas regiões da Baixada Maranhense e Médio Mearim, trazendo consigo experiências de educação popular, comunitária e de inspiração cristã voltadas à organização das comunidades rurais.

Com o apoio de ONGs internacionais, muitas ligadas a igrejas e governos europeus, foram criadas as primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), com base na Pedagogia da Alternância. Logo, no Estado, as primeiras iniciativas de implantação dessa pedagogia surgem na região do Médio Mearim. O marco inicial da educação por alternância no estado ocorreu em 1984, com a fundação da primeira Escola Família Agrícola (EFA) de ensino fundamental, localizada no município de Poção de Pedras.

Ainda nessa expansão da alternância, foi criada em 1996 a primeira Casa Familiar Rural (CFR), localizada no povoado de Coquelândia, em Imperatriz, na região sul do estado. Essa iniciativa impulsionou a criação de outras escolas por

alternância em diferentes municípios maranhenses, contribuindo para a ampliação da oferta educacional no campo (Lopes e Silva, 2025).

Em 1997, como resultado do crescimento das EFAs e da necessidade de articulação política e pedagógica, foi criada A União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA), a qual passou a representar as EFAs no estado, promover a formação de educadores e lutar por reconhecimento institucional e apoio público.

Segundo dados disponíveis na página da entidade da UAEFAMA, até o ano de 2021, o estado contava com 18 EFAs, atendendo 1.353 estudantes, distribuídos em 58 municípios e 334 comunidades rurais. Já as CFRs se articulam por meio da Associação das Casas Familiares Rurais do Estado do Maranhão (ARCAFAR-MA) e do Instituto de Representação, Coordenação e Assessoria das Casas Familiares Rurais (IRCOA), fortalecendo o modelo da alternância com foco na formação técnico-profissional de jovens agricultores e agricultoras (Lopes e Silva, 2025),

Atualmente, de acordo com dados da pesquisa-ação realizada pelo GEPPE, o estado conta com 39 escolas que seguem a Pedagogia da Alternância, distribuídas em 38 municípios, sendo 20 CFRs e 19 EFAs. As CFRs oferecem cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na área de agropecuária, embora duas escolas, Monção e Pindaré, estejam atualmente desativadas. Já as EFAs oferecem tanto o Ensino Fundamental, quanto cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em agropecuária. Dentro da pesquisa, possuímos informações de 28 CEFFAs localizadas no estado conforme a tabela abaixo:

Quadro 1 - Dados sobre os CEFFAs no Maranhão

ESCOLA	MUNICÍPIO	POVOADO	FUNDAÇÃO	MODALIDADE DE EDUCAÇÃO
Escola Família Agrícola de Grajaú-MA	Grajaú-MA	Projeto Boa Vista	2007	Ensino Médio com Habilitação em Técnico agropecuária
Escola Família Agrícola Antônio Fontenele	Lago do Junco	Estirão - São Manoel	1996	Ensino fundamental 6° ao 9° ano
Escola família agrícola Raimundo Araújo da Silva	Bela Vista do Maranhão	Centro do lulu	2004	Ensino Médio com Habilitação em Técnico agropecuária
Escola Família Agrícola "Francisco das	Paulo Ramos – MA	São José dos Ricardos	1995	Ensino fundamental 6° ao 9° ano

Chagas Vieira"				
CASA FAMILIAR RURAL PRESIDENTE MÉDICI	PRESIDENTE MÉDICI – MA	CENTRO	2022	Ensino Médio com Habilitação em Técnico agropecuária
Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito	Pio XII	Brejinho	2003	Ensino fundamental 6º ao 9º ano
Casa familiar Rural de Zé Doca	Zé Doca	Boa esperança	2008	Duas semanas na escola e duas semanas em casa
Casa Familiar Rural de São Luis	São Luís	Cassaco	2001	Ensino fundamental 6º ao 9º ano
Escola Família Agrícola De Capinzal	Capinzal do Norte	Espírito Santo 1	1997	Ensino fundamental 6º ao 9º ano
Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança	São João do Soter	Pedras	2001	Ensino Médio com Habilitação em Técnico agropecuária
Escola Família Agrícola Agostinho Romão da Silva	Lago da Pedra MA	Centro de Agostinho	2000	Ensino fundamental 6º ao 9º ano
CFR de Alto Alegre do Pindaré Maranhão	Alto Alegre do Pindaré Maranhão	MINEIRINHO	2010	Ensino Médio com Habilitação em Técnico agropecuária
Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga do Maranhão	São Luís Gonzaga do Maranhão	Santo Antônio do Costa	1991	Ensino fundamental 6º ao 9º ano
Escola Família Agrícola Rio Peixe	Balsas	Porto Isidoro	1998	Ensino Médio com Habilitação em Técnico agropecuária
Escola Família Agrícola Nossa Senhora do Rosário	Morros-MA	Cajueiro 2	2000	Ensino Médio Integral
EFA OLEGARIO MAIA	HUMBERTO DE CAMPOS	SAO MIGUEL	2009	Ensino fundamental 6º ao 9º ano
Escola Família Agrícola irmão Rita Lore Wicklein	Codó	Monte Cristo	2003	Ensino fundamental 6º ao 9º ano
Escola Família Agrícola Nossa Senhora de Fátima	Vitorino Freire	Nova Vida	1989	Ensino Fundamental-6 ao 9 ano
Escola Família Agrícola Santa Cecília	Turiação – Ma	Capoeira de Gado	2006	Ensino Médio com Habilitação em Técnico agropecuária
Escola Família	Turilândia	Guajará	2001	Ensino

Agrícola Guajará				fundamental 5° ao 9° ano
Professora Arlete Rodrigues dos Santos	Cantanhede	Galvão	2004	Ensino fundamental 6° ao 9° ano
Casa Familiar Rural de Itapecuru-Mirim	Itapecuru-Mirim	Serra	2006	Ensino Médio com Habilitação em Técnico agropecuária
Casa Familiar Rural de Timon	Timon Ma	Tamanduá	2004	Ensino Médio com Habilitação em Técnico agropecuária
Casa familiar rural de santa luzia, Escola Jose Paulo Moreira	Santa Luzia	Esperantina	2014	Ensino Médio com Habilitação em Técnico agropecuária
Casa Familiar de Barreirinhas/Pauli no Neves/ Santo Amaro do Maranhão.	Barreirinhas	Baixão dos Paulinos-	2006	Ensino Médio
Casa familiar rural de Araíoses	Araíoses Maranhão	Placas	2011	Ensino Médio com Habilitação em Técnico agropecuária
CFR de São Bernardo	São Bernardo	Cajueiro	2007	Ensino Médio com Habilitação em Técnico agropecuária

Fonte: Dados coletados da Pesquisa “A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO MARANHÃO: desafios, possibilidades e perspectivas de transformação da e na práxis político-pedagógica.”

A partir dessas informações identificamos na tabela, 28 instituições que adotam a Pedagogia da Alternância no estado do Maranhão, sendo 19 Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e 10 Casas Familiares Rurais (CFRs), distribuídas em 28 municípios. Essas escolas foram implantadas entre 1989 e 2022, com maior expansão na década de 2000, e oferecem desde o Ensino Fundamental Anos Iniciais, até o Ensino Médio, destacando-se 12 unidades que ofertam Ensino Médio com habilitação técnica em agropecuária, além de uma com Ensino Médio Integral.

Entende-se que as escolas do campo surgem a partir das demandas de uma determinada comunidade, o ensino médio se tornou uma demanda maior na última década, tendo em vista que a escolarização de nível fundamental foi suprida de maneira que atualmente não há tanta procura. Agora o ensino médio e técnico é a prioridade, jovens precisam acessar a escola e o trabalho, e para que isso não os tire do campo a alternativa é tê-los nas CEFFAs, onde podem ter formação humana e integrada ligada a realidade do campo.

Dessa forma, mais de 60 anos concretizam a pedagogia da alternância como alternativa de educação para o povo do campo. Esse movimento enfrenta muitas dificuldades em seu funcionamento, sendo desde a dimensão financeira, a organização do trabalho pedagógico, formação de professores entre outros que afetam diretamente o andamento das atividades. Entretanto, em meio a tantas dificuldades, a resistência se coloca em sua base permitindo a continuidade, marcando a luta por uma educação do campo.

3.2 Fundamentos, organização e mediações pedagógicas

De acordo com Silva (2024) a pedagogia da alternância é um meio de fazer com que os adolescentes e jovens do meio rural tenham a oportunidade de aprender não somente conhecimentos teóricos mas também saberes práticos que fazem parte de sua realidade. Para Ferreira et al. (2024), esta pedagogia contribui para contextualizar os saberes aprendidos, independentemente de sua natureza, de maneira que faça sentido para os estudantes dentro da sua realidade.

Dentro da Pedagogia da Alternância existem quatro pilares que orientam suas práticas, os quais são: Associação, Alternância, Formação Humana e Produção Sustentável. Aqui se vê a relação intrínseca entre a formação da pessoa na comunidade, e o impacto positivo que a formação política, social, cultural, do indivíduo nas condições e lutas do campo. Especificando cada um desses, temos a Associação como organização das famílias, comunidade e movimentos sociais, mostrando que a classe trabalhadora deve ser a protagonista na educação. A Alternância é fundamental para fazer a educação contextualizada indo para além de um método. A Formação Humana tem caráter emancipatório e transformador em vista de um compromisso social. Já a Produção Sustentável ou Desenvolvimento do Meio visa colocar a realidade e vida da comunidade como ponto principal no processo formativo (Begnami, 2019 *apud* Silva, 2022).

Gimonet (1999) acrescenta que a pedagogia da alternância é uma forma diferente da aprendizagem convencional, pois associa teoria e prática com ação-reflexão em seu desenvolvimento; nela se aprende na própria vida cotidiana com vivências que devem vir antes do ensino formal, ou seja, devem ser a prioridade e a sua base. Nessa lógica, Silva (2022) diz que a Pedagogia da Alternância faz um movimento contrário às demais formas de educação, por nascer da resistência

camponesa ao avanços do capital, apresentando a organização dos trabalhadores para criar uma estratégia que permita o contato de saberes historicamente sistematizados sem a desvinculação do trabalho.

Nesse sentido, acreditamos que a Pedagogia da Alternância é um processo educativo que possibilita levar a educação formal até o campo sem destruir a cultura camponesa, o trabalho dos jovens na produção agrícola ou afastar os jovens da família e comunidade, permitindo a permanência dos mesmos no lugar de origem, onde podem adquirir aprendizagens relevantes para o trabalho e melhorias das atividades rurais.

Esta pedagogia é considerada como “[...] uma proposta educacional da e para a libertação, pois objetiva a conscientização dos sujeitos ao promover uma vivência que permite e estimula a religação das pessoas, dos eventos, e das pessoas aos eventos[...]” (Magalhães, 2008, p. 5). Destarte, este inter diálogo nos coloca em uma posição de perceber três aspectos principais: o campo, a educação e a políticas públicas. Nesses termos é imprescindível ter em conta essa tríade, tendo em vista a valorização da cultura existente na zona rural e a necessidade de educação como meio de emancipação e luta da classe trabalhadora, colocando em evidência a importância de políticas públicas para o campo e seus envolvidos.

A pedagogia da alternância é “reconhecida pelos movimentos sociais como uma Pedagogia própria e apropriada a uma educação crítico-emancipatória destinada à formação dos povos do campo” (Silva, 2024, p.4). Assim, leva-se em consideração a formação contextualizada que não separa o educar da realidade, mas une forças com os diversos atores do campo, a família, a comunidade e os movimentos sociais em busca de uma pedagogia construída no diálogo, visando o trabalho produtivo e o desenvolvimento local numa perspectiva da tríade da educação do campo (Queiroz, 2024).

De maneira geral, a Pedagogia da Alternância visa formar educandos a partir da integração dinâmica de tempos e espaços formativos diferentes: o tempo-comunidade, onde se realizam atividade de estudo e pesquisa com as famílias; e o tempo-escola, onde os estudantes participam de atividade com monitores, outros alunos, bem como articulam as pesquisas feitas no tempo comunidade, tendo como foco o conhecimento sistematizado. Esses tempos-espacos de formação devem ser articulados por atividade curricular denominadas de instrumentos ou mediações pedagógicas, sendo alguns desses:

Plano de estudos, Caderno da Realidade, Visitas de Estudos, Colocação em Comum, Visitas às famílias, Projeto Profissional do Jovem, Estágio, Serões, entre outros.

O quadro abaixo separa algumas das mediações pedagógicas da pedagogia, conforme Gimonet (2007):

Quadro 2 - Mediações da Pedagogia da Alternância

Plano de Formação	Organiza os componentes pedagógicos e as etapas do processo formativo. Ele define a estrutura do curso, os tempos escolares e comunitários, e orienta o planejamento do trabalho pedagógico.
Plano de estudos	Uma pesquisa realizada pelo aluno, com apoio da família e da escola, sobre a sua realidade. A partir dessa investigação, são identificadas temáticas que serão trabalhadas ao longo do tempo-escola.
Colocação em comum	Momento em que os alunos apresentam, em grupo, os resultados de suas pesquisas e reflexões feitas durante o tempo comunidade. Essa troca de experiências fortalece o coletivo
Caderno da realidade	Instrumento em que o aluno registra suas experiências vividas durante o tempo comunidade. Por meio da escrita e do relato, ele reflete sobre sua vivência, analisa sua realidade e prepara a sistematização das informações
Caderno de acompanhamento	Funciona como uma ponte entre família e escola. Nele, são registrados os avanços, dificuldades e observações pedagógicas durante os dois tempos (escola e comunidade).
Visitas às famílias	São realizadas pelos educadores e têm como objetivo conhecer de perto a realidade de vida dos alunos. Essas visitas permitem estabelecer vínculos, compreender o contexto sociocultural
Visita de estudos	É uma atividade externa que permite aos alunos conhecerem outras realidades, tecnologias, práticas de produção ou experiências sociais.
Tutoria	É o acompanhamento individualizado que o educador realiza com cada aluno ao longo do processo de alternância. O tutor orienta, escuta, propõe caminhos e ajuda o estudante a refletir sobre sua trajetória formativa e pessoal
Projeto profissional do jovem	É o trabalho de conclusão da formação. Nele, o aluno elabora um plano que articula seus conhecimentos escolares com seus projetos de vida e trabalho no campo. O projeto expressa

	sua identidade, suas perspectivas e seu compromisso com o território em que vive.
--	---

Fonte: Gimonet (2007) adaptado pela autora

É por meio dessas mediações pedagógicas que se estabelece uma dinâmica entre os sujeitos, o objeto de estudo e a realidade, gerando assim uma aprendizagem contextualizada que rompe com as práticas mecânicas de ensino. Logo é necessário conhecer a realidade em que os alunos e a comunidade se encontram para que haja essa formação integral do aluno, o que é feito por meio do inventário da realidade, uma pesquisa participativa que envolve professores, monitores, estudantes e as famílias. Sendo assim, a instituição define os saberes que devem ser trabalhados na escola partindo de uma pesquisa da realidade, feita antes, durante e depois do processo educativo. A prática tem um caráter de pesquisa para que aconteça a articulação dos saberes, e é a escola que deve adequar os saberes locais e tradicionais aos conteúdos escolares, de maneira que o estudante camponês seja também intelectual.

Moro (2021), argumenta que a Pedagogia da Alternância utiliza diversos instrumentos pedagógicos, elaborados a partir das experiências dos alunos e de suas famílias, criando uma correlação de parceria com a escola; Silva (2019) concorda quando diz que esses métodos são como mecanismos de ação que permitem a interação ativa dos envolvidos; ou seja, os monitores, a família, os parceiros da formação, o ambiente sócio-profissional, a cultura e o conhecimento científico.

Os instrumentos pedagógicos da alternância só podem se concretizar quando os envolvidos compreendem de forma completa seus ideais e princípios educacionais, políticos e humanos. É necessário reconhecer essa pedagogia como uma alternativa que foge dos padrões tradicionais de ensino, presentes nas escolas urbanas que são contrárias à ideia de educação do campo. Pensando assim, a prática integrada se constrói em conjunto, com as entidades profissionais, com a comunidade e com as famílias, permitindo o reconhecimento das necessidades locais e a busca de soluções de problemas nas escolas.

Moreira (2000) enfatiza que as práticas pedagógicas da alternância dependem dos monitores (professores), os quais planejam atividades e ações coletivas, onde participam estudantes, gestores, família e comunidade, com o

objetivo de fortalecer a didática e a aprendizagem, ampliando a gama de atividades vinculadas à formação dos envolvidos. Nessa lógica, pensar no conjunto de disciplinas abre espaços para a reflexão da formação pedagógica dos CEFFAs que deve em sua essência oferecer uma educação alinhada à realidade do campo que atende as necessidades dos camponeses.

É interessante pensar que alguns CEFFAs podem adaptar seus instrumentos pedagógicos, deixando claro que esses não devem ser algo pronto, mas organizados de acordo com a realidade. Destarte, este inter diálogo nos coloca em uma posição de refletir os três aspectos principais da pedagogia da alternância: as práticas pedagógicas, a realidade e a relação escola-comunidade. Nesses termos, é imprescindível ter em vista a valorização da vida no campo e a necessidade de a educação estar relacionada à realidade social em que a escola se encontra e com as questões políticas que permeiam a comunidade. Os instrumentos pedagógicos são os mediadores desse processo:

Moro (2016, p. 123) destaca que os:

instrumentos pedagógicos efetivam a práxis da alternância, na qual realizam a efetiva participação e interação entre família – escola – comunidade [...]. Plano de Estudo – Elemento chave da pedagogia da alternância, pois os demais elementos pedagógicos se originarão das temáticas abordadas a partir dos planos de estudos aplicados em cada série, este elemento integra a relação entre a escola, a família e o meio em que vive o aluno, gerando uma abordagem de saberes empíricos.

Essa afirmação evidencia que a Pedagogia da Alternância se fundamenta em uma prática pedagógica que parte da realidade concreta dos sujeitos do campo, articulando saberes populares, vivências cotidianas e conteúdos escolares de forma integrada. O plano de estudo, nesse contexto, assume papel central, pois é a partir dele que se desenvolvem os temas geradores e os demais instrumentos pedagógicos. Assim, a efetivação dessa proposta depende diretamente do envolvimento coletivo de professores, gestores, alunos, familiares e da comunidade local, consolidando uma educação contextualizada e comprometida com os processos de transformação social.

4 O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS CEFFAs NO MARANHÃO: reflexões a partir de uma pesquisa-ação em duas escolas da Pedagogia da Alternância

Nesta seção, analisamos o trabalho pedagógico desenvolvido em duas escolas do campo que adotam a pedagogia da alternância e que participaram da pesquisa "A Pedagogia da Alternância no Maranhão: desafios, possibilidades e perspectivas de transformação da e na práxis político-pedagógica", da qual fiz parte como bolsista de iniciação científica. O objetivo dessa pesquisa, que fundamenta esse trabalho, é analisar os desafios, as possibilidades e as perspectivas de transformação da e na práxis político-pedagógica da pedagogia da alternância no Maranhão, por meio de uma pesquisa-ação desenvolvida junto a seis Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

Esta pesquisa possui um caráter de pesquisa-ação, que se caracteriza pela participação ativa dos sujeitos envolvidos na construção coletiva dos saberes e na transformação da realidade investigada. O que apresentamos aqui corresponde a parte do percurso construído no âmbito da pesquisa maior realizada pelo GEPPE, do qual fiz parte como integrante.

Para Thiollent (1994) *apud* Pimenta (2005, p. 523) a pesquisa-ação tem como base que:

[...] os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais.

Dessa forma, a ideia defendida por Thiollent é que, ao identificar um problema concreto no contexto escolar, o papel do pesquisador não é apenas apontá-lo ou analisá-lo de fora, mas atuar junto ao grupo, ajudando-o a compreender melhor esse problema, relacionando-o a um referencial teórico mais amplo e construindo soluções. Isso amplia a consciência crítica dos sujeitos envolvidos e cria condições para que eles possam planejar e implementar ações concretas de transformação da realidade institucional.

O processo da pesquisa foi desenvolvido de forma colaborativa e seguiu diferentes etapas metodológicas, organizadas nas seguintes fases: fase exploratória, fase de diagnóstico, fase de análises e reflexões, fase de planejamento das ações, fase de intervenção na realidade e, por fim, a fase de sistematização.

Ao longo dessas etapas, realizamos análises coletivas, diagnósticos participativos e momentos formativos com os sujeitos das escolas envolvidas. Além disso, contribuímos com a construção de uma proposta curricular contextualizada, em acordo com os princípios da pedagogia da alternância e com as especificidades das comunidades atendidas pelos CEFFAs investigados.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas, observações e análises de documentos institucionais, filmagens complementadas pela experiência da pesquisa-ação desenvolvida junto às escolas. Contudo, reconhecemos que nem todas as questões, análises e reflexões puderam ser plenamente contempladas, uma vez que o processo educativo é dinâmico e atravessado por múltiplas dimensões. Assim, os resultados aqui apresentados devem ser entendidos como recortes significativos do percurso vivido, que evidenciam tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelas escolas.

Neste trabalho, utilizamos a análise de conteúdo como técnica de sistematização e interpretação dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e da observação participante, realizadas durante a pesquisa, com gestores, professores e associação das EFAs de Capinzal e Turiaçu e nos relatórios diagnósticos. Esse material se mostrou rico em informação, e quando categorizados se tornam mais claros.

A análise de conteúdo é significativamente utilizada em pesquisas qualitativas, de acordo com Bardin (1995, p.42) trata-se de um:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Logo, é mais do que identificar a frequência de palavras ou expressões, essa técnica visa compreender significados e sentidos marcados em falas, documentos ou discursos. Para Minayo (2000) *apud* Capelle et. al (2011) a análise de conteúdo busca relacionar o que está sendo dito nos textos, seus significantes, com os

significados sociais que carregam. Assim, tenta articular a forma e o conteúdo dos enunciados com os fatores que influenciam sua produção, podendo ser aspectos psicossociais, o contexto cultural e o próprio processo de construção da mensagem.

Há três etapas para se realizar a análise de conteúdo, sendo a primeira a pré análise, na qual se faz uma leitura fluente, se organiza e sistematiza o material; a segunda é a exploração do material, etapa em que se faz a classificação dos dados e os categoriza; e por fim, o tratamento dos resultados; que vai envolver a interpretação e discussão a luz de teóricos que abordam os temas (Bardin, 2011 *apud* Capelle et. al, 2011).

No contexto da pesquisa, que durou dois anos e meio e envolveu muitas atividades, usar a análise de conteúdo foi uma tarefa complexa e desafiadora, pois se fez necessário organizar e sistematizar um conjunto variado de informações obtidas nas entrevistas com gestores, professores e associados, bem como observação participante, também filmagens, imagens, dados coletados durante as atividades de formação, bem como uma revisão dos relatórios diagnósticos das escolas, feitos durante a etapa de diagnóstico da pesquisa. Dessa forma, buscamos construir categorias que dialogassem com os fundamentos da pedagogia da alternância e educação do campo, nos levando a entender mais claramente a realidade dessas escolas. Assim, foi possível perceber limitações de cunho pedagógico e possibilidades diante da realidade das escolas.

Seguindo as etapas de Bardin (2011), na pré-análise foi realizada a leitura fluente do material destacando partes consideradas significativas, para em seguida fazer a exploração do material, os dados foram organizados em seis categorias, as quais são Projeto Político Pedagógico; Proposta Curricular; Planejamento e Prática docente; Material didático; Mediações da Pedagogia da Alternância e Inventário da Realidade, as quais foram definidas a partir do objetivo desta sessão, cujo foco é a organização do trabalho pedagógico à luz da pedagogia da alternância e da educação do campo.

Dessa forma, cada categoria foi discutida com embasamento em autores como Gimonet (2007), Freire (1996), Begnami (2019), Silva (2022), e outros permitindo analisar falas com embasamento teórico.

Essa técnica de pesquisa se mostra adequada, pois nos possibilitou organizar uma certa quantidade de informações, e articular dados empíricos e teóricos, identificando pontos em comum entre as escolas investigadas. Sendo assim a

análise de conteúdo foi fundamental para compreender de forma mais profunda como se organiza o trabalho pedagógico em articulação com a Pedagogia da Alternância.

Na primeira subseção, realizamos um resgate histórico das duas EFAs, apresentando os principais marcos de sua criação, consolidação e os caminhos trilhados ao longo dos anos. Além disso, descrevemos como a pedagogia da alternância tem sido organizada e praticada nessas escolas, evidenciando suas especificidades, potencialidades e limitações.

Na segunda aprofundamos a análise do trabalho pedagógico de cada EFA, a partir de elementos que estruturam e organizam a ação educativa das mesmas, como o Projeto Político-Pedagógico, a proposta curricular ou plano de formação, as mediações próprias da pedagogia da alternância, o planejamento docente, as práticas de ensino e aprendizagem, além dos materiais didáticos e das condições de infraestrutura que sustentam a prática educativa, trazendo para o discurso os desafios e possibilidades.

E na terceira fazemos reflexões sobre o processo de mudanças da Prática Pedagógica nas escolas investigadas, evidenciando a intervenção da pesquisa-ação nas formações de professores assim como construção de uma matriz curricular que dialogue com a realidade.

4.1 A Pedagogia da Alternância nas escolas investigadas

A pedagogia da alternância, entendida como uma proposta educacional voltada para os sujeitos do campo, articula saberes escolares e saberes da vida comunitária, por meio da alternância entre períodos de vivência na escola e nas comunidades. Como já falamos, essa prática visa promover uma formação integral, crítica e contextualizada, reforçando os vínculos com o território e valorizando os conhecimentos dos povos do campo.

Ambas as instituições aqui estudadas, a saber as EFAs de Turiaçu e Capinzal, surgiram a partir da iniciativa de padres ligados à Igreja Católica, em contextos de forte vulnerabilidade social e de exclusão educacional, marcados pelo êxodo rural, pela concentração fundiária e pela ausência do Estado. Logo, a escolha dessas duas EFAs se justifica não apenas por sua relevância regional, mas também

por terem trajetórias parecidas, bem como por se mostrarem as escolas mais engajadas com a pesquisa-ação e com mais possibilidades de transformação.

Por meio de visitas de campo, entrevistas com gestores, professores, estudantes, membros da associação, foi possível construir um panorama detalhado de cada realidade escolar, destacando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados ao longo do tempo. Dessa forma, decidimos abordar questões como os protagonistas que estiveram nas fundações dessas escolas, a organização da gestão, a associação e a relação com a comunidade.

A seguir, apresenta-se a análise específica de cada escola investigada, a começar pela Escola Família Agrícola de Capinzal do Norte (EFAC), que atua há mais de duas décadas com a proposta da alternância, mas hoje enfrenta sérias dificuldades de manutenção e engajamento comunitário.

4.1.1 A Escola Família Agrícola de Capinzal do Norte

A Escola Família Agrícola de Capinzal (EFAC), está localizada no município de Capinzal do Norte, a 280 km da capital, São Luís, no povoado Espírito Santo. Surge a partir de uma articulação da Paróquia Nossa Senhora do Perpétuo Socorro em parceria com entidades alemãs, tendo como figura principal o Padre Firmino, o qual percebeu a baixa participação dos jovens das comunidades nas atividades de canto da igreja, situação motivada pelo analfabetismo.

Para entender essa realidade, no ano de 1994, o padre Firmino contratou Júlio Praxedes, o primeiro funcionário que permanece até os dias de hoje. Sua função inicial seria mapear a situação escolar nos municípios de Lima Campos, Santo Antônio dos Lopes e Capinzal do Norte, com o objetivo de levantar informações para subsidiar a tomada de decisão sobre a escola. Como resultado de tal pesquisa perceberam que muitas famílias venderam suas terras para latifundiários a fim de tentar a vida na cidade e oferecer melhores condições de vida e educação aos filhos, isso deixa claro o êxodo rural e a expansão do latifúndio e do agronegócio.

Diante da realidade vivida pelas comunidades rurais da região e da necessidade de garantir uma educação para a população da zona rural, o padre Firmino buscou apoio de entidades alemãs e propôs a criação de uma Escola Família Agrícola na região. Dessa forma, em abril de 1995, foi fundada a Escola

Família Agrícola de Capinzal do Norte (EFAC), inicialmente instalada em um terreno da paróquia, localizado no município de Lima Campos. A primeira turma era composta por 35 estudantes oriundos das zonas rurais dos três municípios abrangidos pela paróquia: Capinzal do Norte, Lima Campos e Santo Antônio dos Lopes.

Nos primeiros meses de funcionamento, a escola contou com apoio financeiro da entidade alemã Misereor, que viabilizou o pagamento dos monitores. No entanto, no ano seguinte, a EFAC enfrentou sérias dificuldades, sem alojamentos adequados e com o corte do repasse de recursos pelas entidades parceiras, fazendo com que a escola não conseguisse realizar novas matrículas.

Nesse contexto de instabilidade e visando garantir maior autonomia administrativa e sustentabilidade institucional, em 1997 foi criada a Associação da Escola Família Agrícola de Capinzal (AEFAC), composta por pais, apoiadores e funcionários. Logo, a associação passou a ser a responsável pela gestão da escola, formalizando a administração e fortalecendo os vínculos comunitários.

Nos anos seguintes, especialmente no início dos anos 2000, a escola viveu um período de crescimento e forte adesão por parte das comunidades, pois o padre era uma grande influência nesse processo. Em 2002, chegou a atender cerca de 133 alunos, demonstrando o impacto positivo da proposta pedagógica da alternância na região.

Nesses primeiros anos de funcionamento da EFAC, a participação da comunidade era bastante ativa. Realizavam mutirões, havia engajamento nas atividades escolares e um sentimento de responsabilidade com o projeto. Esse envolvimento, no entanto, estava fortemente ligado à presença do padre Firmino, que, além de liderar ações da paróquia, também atuava diretamente na articulação e manutenção da escola. Seu apoio constante às comunidades gerava nelas um sentimento de gratidão, o que as motivava a contribuir com a EFAC.

A ruptura veio em 2012, com a saída repentina do padre, que segundo relatos, se despediu deixando um valor em caixa e orientando que dali em diante, a comunidade deveria buscar os próprios meios de sustento da escola. Um dos professores entrevistados compartilhou sua percepção sobre o fato:

Antes, a comunidade era mais ativa, fazia mutirões aqui que ajudavam muito, mas isso era por causa do padre. Ele ajudava as comunidades, e o povo se sentia obrigado a ajudar a escola. Quando ele saiu, em 2012, ele

disse: 'Aqui está esse dinheiro, se quiserem mais, consigam por si mesmos.' A gente até usava o nome dele para conseguir recursos. Ele passou muito tempo assistindo, mas deu o peixe e não ensinou a pescar. O seu Júlio achou que a escola ia fechar, mas conseguimos manter. (Gestor C)

Esse relato revela a dependência criada em torno da figura do padre, cuja presença era central não apenas para a manutenção financeira da escola, mas também para a mobilização comunitária. Um membro do GEPPE reforça essa leitura quando diz:

O trabalho da escola estava vinculado à igreja e, a comunidade se sentia grata ao padre e ajudava a escola. Ele tinha uma desconfiança de que esse esvaziamento ia acontecer com a saída dele. E ele saiu sabendo que a comunidade não conseguiria andar com os próprios pés. Faltou uma formação para que a comunidade levasse o projeto adiante (Membro do GEPPE)

Esse conjunto de falas mostra que a fragilidade atual da escola não se deve apenas pela falta de recursos ou ao contexto socioeconômico complicado, mas também pela ausência de uma formação política da comunidade em assumir o protagonismo na gestão da EFAC após a saída de sua principal liderança. Logo, observamos o processo de construção e consolidação da escola, não se deu com uma comunidade forte e consciente do seu papel na gestão da escola. Assim, com o passar dos anos a escola foi enfraquecendo e em 2024, atendia somente 26 estudantes dos anos finais do ensino fundamental em regime de alternância, uma realidade bastante diferente em relação a 10 anos atrás.

No que se refere à estrutura da escola, é importante relatar que o terreno é muito grande e possui alto potencial produtivo. A EFA possui um auditório, duas salas administrativas, um quarto para o gestor, três salas para os monitores, refeitório, cozinha e despensa, seis quartos de alojamento, uma lavanderia e banheiros em pouca quantidade, por terem poucos alunos alguns desses espaços se tornaram depósitos, há também uma biblioteca que é pouco utilizada por ter livros pouco interessantes aos alunos.

O gestor compartilha que há uma preocupação com o grande tamanho do prédio e do terreno (Figura 2) e a pouca quantidade de pessoas presentes, desde alunos, monitores, técnicos para ajudarem talvez na manutenção e continuidade da escola:

A gente viu um prédio dessa estrutura todinha, e a gente vê a quantidade de alunos, essa turma é a que a gente tem menos, tem até mais alunos, mas a gente se preocupa, que precisa de pessoas. A gente vê o prédio fisicamente, precisa de alguma reforma, mas a gente vê que tem outras escolas também que ainda não chegaram a esse nível, mas é preocupante (Gestor C).

Há também campos grandes que eram muito utilizados anteriormente mas que agora quase não se usam por não haver materiais esportivos. A internet é um fator complicado que em 2014 mostra-se ausente, dificultando a comunicação bem como o trabalho pedagógico e administrativo.

Figura 2 - Prédio da EFAC



Fonte: Arquivos da autora

A área produtiva inclui viveiros, uma pocilga, horta de feijão, milho e macaxeira, e algumas árvores frutíferas, a produção não é muito extensa, de modo que não gera retorno financeiro nem supre necessidades de consumo da escola. Isso se dá pela carência de técnicos especializados para a manutenção dessa área. Sobre isso o gestor também relata preocupações:

Na área do campo, a gente vai olhar a área do campo por não ter pessoas especificamente dentro, exemplo, para produzir, para vender, para trazer recurso, então a gente meio que se sente preso dentro da escola, principalmente a questão de educar o aluno (Gestor C)

Essa fala evidencia uma das fragilidades centrais da EFAC, a dificuldade de integrar de forma efetiva a dimensão pedagógica com a área produtiva. A ausência de profissionais qualificados para atuar exclusivamente neste setor compromete não apenas a geração de recursos e o abastecimento interno da escola, mas também o processo formativo dos estudantes, que deixam de vivenciar plenamente o potencial educativo do trabalho com a terra.

Quanto ao quadro de funcionários há sete professores do Estado, cinco do município, dois gestores, um vigia e um manipulador de alimentos cedidos pela UAEFAMA.

A escola enfrenta muitas dificuldades, as quais buscam ser superadas constantemente, entre elas estão: a evasão escolar, dívidas, baixo engajamento da comunidade nas atividades da escola, escassez de funcionários, principalmente os que se identificam com a pedagogia da alternância, bem como a precariedade da estrutura física, que apesar de ter uma extensão significativamente grande está ao descaso por falta de pessoas para cuidar da manutenção.

No que se refere à estrutura administrativa, a escola conta com uma associação mantenedora e a gestão da escola, formada por gestor e secretária. De acordo com o gestor entrevistado, a associação é composta por presidência, vice-presidência, secretaria e tesouraria. A gestão escolar na EFAC mostra certa fragilidade, principalmente no que se refere à atuação da associação. De acordo com o que dizem os entrevistados, a diretora da associação era pouco ativa, não realizava reuniões regulares e tão pouco acompanhava de perto as tomadas de decisões, deixando a responsabilidade sob os poucos profissionais da escola.

Logo, embora a escola possua uma organização administrativa com funções definidas, vemos que ela enfrenta dificuldades relacionadas à associação e à pouca participação da comunidade, o que torna ainda mais desafiadora a criação de uma nova diretoria.

Esse distanciamento gera uma sobrecarga para a equipe gestora, que acaba acumulando funções pedagógicas e administrativas, assim como enfraquecendo a construção de um possível trabalho coletivo, colaborativo e democrático em parceria

com a associação. Essa realidade se opõe à proposta da pedagogia da alternância, de acordo com o que defende Gimonet (2007, p. 84):

Na Pedagogia da Alternância vai-se ao encontro do ideal de funcionamento quando os parceiros não são meros utilizadores ou consumidores de uma estrutura de formação, mas quando são envolvidos, ativos e responsáveis da estrutura e do processo de formação.

Dessa forma, fica claro que a participação da associação deve ser a base da organização escolar fortalecendo laços com a comunidade e se comprometendo com a formação dos estudantes. Também é importante frisar que essa participação não deve se limitar à burocracia administrativa, mas sim ser um espaço de formação política e construção coletiva de estratégias para o fortalecimento da escola. Tal realidade, começou a mudar no ano de 2025, quando o corpo docente, a partir das análises e reflexões realizadas no processo da pesquisa, juntamente com os associados, tomou a iniciativa de realizar uma nova eleição para essa entidade fundamental na organização da Pedagogia da Alternância. Avaliando os desafios da nova gestão da escola, o Gestor C afirma:

A gente também tem um desafio que eu acho que é o principal, é a conquista das comunidades, eu acho que esse é o principal desafio. A gente perdeu muito as comunidades e também a diretoria. A gente precisa procurar solução e eu acho que a nossa diretoria é ainda muito fora do padrão que a escola necessita, precisa de uma diretoria bem mais ativa. A diretoria da associação e também a comunidade, envolver mais a comunidade, a gente perdeu muita questão da comunidade. Hoje em dia, para a gente conseguir reunir país aqui, é complicado. (Gestor C)

Nesse sentido, Freire (1996) defende a participação crítica e comprometida da comunidade como condição essencial para a educação emancipatória. Dessa forma, no contexto da pedagogia da alternância, a ausência de participação da associação impede que a EFA faça efetivamente a articulação entre os tempos e espaços formativos, tendo em vista que a comunidade deixa de se engajar no processo educativo, bem como enfraquece a pedagogia da alternância, pois o vínculo entre escola e comunidade se torna mínimo.

A EFAC também conta com o Projeto Político Pedagógica (PPP) e Regimento interno, os quais se encontram desatualizados. No início da pesquisa não possuía plano de ação, mas foi construído em uma das visitas do grupo de pesquisa em

conjunto com gestão e professores, os quais estabeleceram metas a serem superadas e a passos lentos vem se concretizando.

Quanto ao aspecto financeiro, as famílias contribuem com o valor de \$150,00 reais, o que é umas das principais fontes de recurso da escola. Também recebe o apoio da UAEFAMA, do Estado e do município ao contribuir com funcionários. A EFA possuía uma dívida altíssima e processos judiciais relacionados ao terreno, mas neste ano de 2025 foi sanada. Tal fragilidade dificulta o andamento das atividades deixando preocupações de fechamento da escola. Outro fator relevante é a pouca articulação política que a escola possui, onde eles entendem apenas como política partidária, e como dizem, querem distância.

4.1.2 A Escola Família Agrícola Santa Cecília

A Escola Família Agrícola Santa Cecília, está localizada no município Turiaçu, a 226 km de São Luís, na comunidade Quilombola Capoeira de Gado, de difícil acesso por conta da estrada e da distância de mais ou menos 50 km do município.

A história da EFA Santa Cecília tem forte vínculo com a história da luta pela terra na chamada “região dos campos”, região com diversas comunidades quilombolas, onde ela fica localizada. De acordo com depoimento da gestora da escola, na década de 1980, havia um grande conflito na região entre os moradores e fazendeiros que se apresentavam como donos das terras. Diante dos conflitos sangrentos, o Pe. Antônio di Foggia, que tinha um grande envolvimento com a comunidade, sendo uma referência na luta pela terra, angariou recursos da Itália para a compra da terra da comunidade como solução para os conflitos de terra que haviam na época. Isso revela que a comunidade tem, em sua história, a marca da violência do campo, ocasionada pelo avanço de fazendeiros locais. Nesse contexto, foi criada a associação dos moradores, que têm a posse da terra, logo, sendo uma propriedade coletiva.

No contexto desses conflitos, pelo fato de o Pe. Antônio ter sofrido ameaças de morte e criação do recém-emancipado município de Turilândia, antigo povoado conhecido como Pilões, pertencente a Turiaçu, o Pe. Foi transferido para comandar a paróquia do novo município. Ao conhecer as escolas famílias agrícolas em outros municípios maranhenses o Pe. Antônio idealizou e implantou uma escola no povoado Guajará, em Turilândia.

Assim, em 2006, o padre Antônio, em parceria com a diretora da EFA de Guajará e líderes comunitários de Turiaçu, organizou uma Assembleia Geral com moradores dos povoados São Romão e Capoeira de Gado. Dessa mobilização surgiu a criação da Associação da Escola Família Agrícola Santa Cecília de Turiaçu (AEFASCT), entidade mantenedora da futura escola. De início havia 45 alunos e tinham o apoio da UAEFAMA quanto à questão da formação de professores.

O primeiro prédio da Escola Família Agrícola Santa Cecília era uma estrutura rústica de taipa e palha, construída pelas próprias famílias da comunidade. Era um amplo salão com o refeitório, três salas de aula, um alojamento e uma cozinha. Essa construção foi fruto de mutirões e esforços coletivos, mobilizados a partir da criação da associação mantenedora da escola.

Nos primeiros anos de funcionamento, a escola contou com intensa participação da comunidade, que era estimulada pelo envolvimento direto do padre Antônio, que era uma liderança religiosa ativa e respeitada na região. Nesse período, os pais se engajaram ativamente na organização do espaço escolar, colaboraram com o funcionamento e incentivaram seus filhos a permanecerem na escola, o que fortalecia o vínculo entre escola, família e comunidade.

Atualmente o prédio conta com alojamentos, salas e refeitório com cozinha e dispensa (Figura 3)

Figura 3 - Prédio da EFA de Santa Cecília



Fonte: Arquivos da autora

Desse modo, o refeitório também é usado como sala de aula e espaço para as reuniões, por ser um espaço amplo para tais atividades. A escola não possui biblioteca, laboratórios, quadra, secretaria e tem poucos recursos materiais, mobiliários e tecnológicos, mas possui grande parte livre para atividades de lazer. Outro fator é o acesso dos alunos à escola, que costumam ir a pé, moto ou com animais. Tais desafios comprometem o trabalho pedagógico em consonância com a pedagogia da alternância.

Atualmente, essa EFA atende 62 estudantes, sendo 35 matriculados no Ensino Fundamental anos finais e 27 no Ensino Médio. Para atender isso, a escola conta com um quadro funcional composto por 12 profissionais, incluindo professores, gestores e técnicos agrícolas. Desses, 11 são contratados pelo Estado em regime de 20 horas semanais, e um é cedido pelo município, exercendo a função de gestora da escola.

A escola não mantém parcerias regulares com organizações da sociedade civil ou entidades privadas, e tem enfrentado dificuldades para estabelecer essas articulações. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação não oferece suporte direto, além da cessão da gestora. Segundo relatos da própria gestão e de alguns docentes, há interesse na elaboração de projetos e captação de recursos, contudo, reconhecem dificuldades técnicas e estruturais para a elaboração e encaminhamento dessas iniciativas.

No que se refere à organização administrativa, a gestão da escola se compõe de duas instâncias: I) a associação mantenedora da escola, formada por pais, alunos parceiros; II) a gestão escolar definida pela associação, ocupada por uma gestora, numa relação que acontece de forma democrática.

A associação da escola, no início da pesquisa, não era muito atuante, ficando a gestora da escola com todo o trabalho da gestão. No processo de diagnóstico e análises da realidade, a gestora, alguns professores e uma mãe de aluno reuniram pais, mães, lideranças comunitárias e ex-alunos e fizeram uma eleição e onde uma nova diretoria foi organizada, que desde então tem uma atuação maior na gestão da escola. A associação é composta por presidente, vice-presidente, secretária e tesoureiro. Durante uma conversa com os membros da associação, ficou evidente que eles não têm muito conhecimento da Pedagogia da Alternância, mas ainda assim tem um compromisso com a escola. Podemos perceber isso nas falas de uma

das integrantes da associação, quando foi perguntada “Por que vocês aceitaram participar da associação?”:

1 - Pelo descaso que eu vejo, e eu por ser mãe, eu quero estar presente na educação da minha filha, pois nós, pais, temos que ter essa responsabilidade, a pessoa de fora vai ajudar, mas a parceria com pais e professores é melhor. Isso que me anima, lutar pelos objetivos da associação e da escola. (Associado 1)

2 - A gente quer que o colégio vá pra frente e que não se acabe. Até porque a gente já teve muito trabalho pra lutar pra conseguir e enquanto eu puder ajudar eu ajudo. (Associado 2)

Percebe-se, que a associação tenta participar das atividades da escola e mantém um vínculo afetivo com sua existência. Entretanto, ainda carece de maior envolvimento efetivo no planejamento e na gestão, de maneira a fortalecer a participação da comunidade e a efetivação da Pedagogia da Alternância. Como defende Freire (1996), que a prática democrática só se constrói no exercício cotidiano da participação, exigindo esforço contínuo de conscientização e engajamento político.

Quanto à estrutura produtiva, a escola possui uma horta, onde cultivam alface, coentro, couve, tomate, maxixe e pimenta; tem também um aviário com criação de galinha caipira, as quais servem para alimentação dos discentes; um açude com peixes; um pomar com algumas árvores frutíferas, como açaí e cupuaçu e colmeias para execução de um projeto de apicultura. Certamente a escola tem potencial maior de produção, tendo terras férteis, porém não possui equipamento de irrigação ou equipamentos para os alunos, bem como não há técnico agrícola para atuar na parte produtiva exclusivamente, os que têm são professores que dividem o tempo entre as duas funções.

O resultado das produções é pouco e serve apenas para consumo da escola, sendo ainda insuficiente. Percebe-se também a necessidade de articular o trabalho pedagógico com as unidades produtivas, aumentar a produção, comercializar e se engajar com a comunidade.

Quando se trata de recursos financeiros, assim como as maiorias das Ceffas, há uma contribuição de \$50,00 reais por mês para ajudar com alimentação dos filhos, além disso a UAEFAMA oferece um gestor auxiliar e hoje os professores são cedidos pelo estado e município. Infelizmente os recursos não são suficientes e muitas vezes os funcionários precisam pagar com seu próprio dinheiro a compra de

alguns itens essenciais, como por exemplo a compra de um bebedouro. Para isso também recorrem a bingos e campanhas de doações.

A participação política da escola é bem pouca e a inserção social também no meio da comunidade e município, bem como no intercâmbio com outras CEFFAs. Não há também participação em movimentos sociais e o interesse por questões políticas, agrárias no estado é pouquíssima. Apesar da comunidade Capoeira de Gado ser uma comunidade quilombola, percebe-se que não há muita consciência política quanto a questão étnico-racial, até o momento, no pensamento e na ação dos sujeitos da escola e da comunidade.

4.2 A organização do trabalho pedagógico em consonância com a pedagogia da alternância: desafios e possibilidades

Para compreender os caminhos, os desafios e as potencialidades do trabalho pedagógico nas EFAs investigadas, é fundamental recorrer ao conceito de organização do trabalho pedagógico, categoria que tem origem na tradição crítica da educação e que aparece sistematizada na obra de Luiz Carlos de Freitas, especialmente em “Para uma crítica da didática: a organização do trabalho pedagógico na escola”.

Para Freitas (1995), esse trabalho é orientado por um par dialético fundamental, os quais são objetivo e avaliação. A escola possui objetivos que expressam sua função social, e a avaliação, nesse contexto, torna-se o instrumento que permite analisar em que medida esses objetivos estão sendo alcançados. Assim, o trabalho pedagógico deve ser entendido como o conjunto das ações planejadas, medidas e avaliadas que visam produzir determinados efeitos formativos nos sujeitos.

Com base nesse referencial, delimitamos aqui o trabalho pedagógico como o conjunto de elementos que estruturam e organizam a ação educativa nas escolas investigadas. Isso inclui o Projeto Político-Pedagógico (PPP); a proposta curricular, também denominada, no contexto da pedagogia da alternância, de plano de formação; as mediações pedagógicas próprios da alternância como o Caderno da Realidade, o Caderno de Vivência, o Plano de Estudo, entre outros; o planejamento do ensino realizado pelos professores; a prática docente e a prática discente, em

sua articulação com a realidade dos sujeitos do campo; bem como os materiais didáticos e as condições de infraestrutura que sustentam a prática educativa.

Essa delimitação é fundamental para que possamos compreender como a pedagogia da alternância se materializa, ou se fragiliza, no cotidiano das escolas pesquisadas.

4.2.1 O Trabalho Pedagógico da EFA de Capinzal

Conforme apresentado na seção três, a Pedagogia da Alternância propõe uma organização educativa que rompe com os modelos tradicionais de ensino, ao articular, de forma dinâmica, os tempos e espaços formativos da escola e da comunidade. Sua prática está fundamentada na integração entre os saberes populares e os saberes científicos, na valorização da realidade concreta dos sujeitos do campo e na adoção de instrumentos pedagógicos próprios, como os Cadernos de Realidade, os Planos de Estudo e os Projetos de Vida.

A alternância entre o tempo-escola e o tempo-comunidade constitui não apenas uma estratégia metodológica, mas a essência de uma proposta formativa que busca promover a autonomia dos sujeitos, o fortalecimento da identidade camponesa e o desenvolvimento local sustentável. Com base nesses princípios e proposições pedagógicas, nesta seção, analisamos o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas investigadas, atentando para como se dá a efetivação da Pedagogia da Alternância em suas dimensões práticas.

Para isso, analisamos o planejamento pedagógico, incluindo o PPP, a Proposta Curricular ou Plano de Formação, o planejamento das alternâncias bem como a formação dos professores e suas práticas pedagógicas em sala de aula e nas atividades da alternância.

O trabalho pedagógico na EFAC revela algumas fragilidades que vão da estrutura física até a área metodológica, criando dificuldades para a realização da pedagogia da alternância. Em uma das reuniões com o corpo docente ficou claro a ausência de uma proposta curricular atualizada e de um plano de ação que organize as metas e ações da escola.

Um dos elementos centrais é o Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual deve ser parte da identidade da escola e orientar sua prática, entretanto na EFAC, o PPP está desatualizado, e não há avanços, por conta da baixa participação dos

professores e da comunidade. Isso revela que o trabalho pedagógico se encontra desvinculado de uma intencionalidade coletiva, funcionando mais por esforços individuais do que por uma lógica institucionalizada. Portanto, reorganizar o trabalho pedagógico é algo indispensável para se efetivar a alternância na EFAC. Isso implicaria atualizar o PPP, retomar o uso das mediações da pedagogia da alternância, organizar momentos permanentes de planejamento coletivo e criar condições para superação das aulas realizadas a improviso, evidenciando o compromisso com a educação do campo.

Arroyo (2012) afirma que a escola do campo precisa ser um espaço de construção de um currículo vivo, enraizado na realidade dos sujeitos e voltado para a transformação social. Quando isso não se concretiza, como ocorre na EFAC diante da ausência de uma proposta curricular atualizada e de mediações pedagógicas bem firmadas, o que se perde é justamente o vínculo entre escola e vida, entre conhecimento e realidade. A alternância, que deveria promover a articulação entre tempos, acaba correndo o risco de se esvaziar.

Ao analisarmos o PPP da EFAC, identificamos a previsão de que, durante os 15 dias de convivência no tempo-escola, sejam promovidos espaços de formação ética, crítica e coletiva, com a participação de alunos, professores, sócios e a diretoria. A proposta pedagógica enfatiza a educação integral dos filhos e filhas de agricultores familiares, buscando a qualificação profissional dos jovens, o fortalecimento das organizações comunitárias, a valorização da cultura local e o resgate da cidadania. O trabalho pedagógico é descrito como interdisciplinar e contextualizado, articulado ao Sistema de Produção Agroextrativista, com práticas em áreas como olericultura, fruticultura, criação de animais e hortas medicinais, priorizando técnicas sustentáveis e de baixo impacto ambiental.

Neste PPP estão presentes as mediações pedagógicas que devem ser trabalhadas pela escola, como o Plano de Estudo que, de acordo com o texto do PPP, é uma pesquisa sobre um tema da realidade dos alunos, abrangendo aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos e culturais e é escolhida coletivamente por estudantes, pais e monitores, é realizada ao final da sessão escolar, com participação dos alunos na elaboração do roteiro e apoio dos monitores na sistematização. A seguir trazemos essas mediações na perspectiva da escola, as que se encontram no documento.

A Colocação em Comum que é uma estratégia de socialização da pesquisa do Plano de Estudo, realizada em duas etapas: primeiro, na escola, com a elaboração da síntese e leitura das respostas sobre os saberes populares; depois, na comunidade, com a participação de pais e lideranças, promovendo o diálogo entre os saberes populares e os científicos.

O Caderno da Realidade que é o registro pessoal do estudante, onde são arquivados os materiais dos Planos de Estudo do 6º ao 8º ano, como perguntas, respostas, sínteses, ilustrações e redações. No 9º ano, serve de base para a elaboração do Projeto de Orientação Profissional (POP). Ao final do curso, o Caderno da Realidade é entregue ao aluno como memória do processo formativo, podendo ser revisado por suas famílias e apoiadores.

As Visita e Viagens de Estudo são atividades vinculadas aos temas dos Planos de Estudo, com o objetivo de ampliar o conhecimento dos jovens por meio do contato com outras realidades. Nessas experiências, os alunos confrontam seus saberes com os de outras pessoas e contextos, aprofundando temas sociais, técnicos, econômicos e políticos. Essa vivência estimula o pensamento crítico e complementa a compreensão dos fenômenos sociais e da biodiversidade.

O Estágio é uma atividade que permite ao aluno vivenciar situações reais ligadas à sua futura área profissional, com acompanhamento de monitores ou orientadores. Contribui para sua definição profissional e deve ser intensificado nos últimos anos do Ensino Fundamental. A EFAC deve manter uma lista dos orientadores, reconhecendo-os como colaboradores e formadores no processo educativo.

Já as Intervenções Externas ou palestras, aprofundam os temas do Plano de Estudo, contextualizando os conteúdos do mesmo. Essas atividades devem ser interdisciplinares e conectadas às sínteses e Colocações em Comum, com monitores e palestrantes integrando os conteúdos ao processo educativo.

O Serão é uma atividade pedagógica complementar, ideal para abordar temas transversais. Como os alunos passam a noite na escola, o serão serve para mantê-los envolvidos em atividades, como um momento cultural, além de contribuir para a carga horária exigida pelo Conselho Estadual de Educação.

Diante dessas informações, perguntamos ao gestor de que maneira o PPP era utilizado pela escola e quais dessas mediações estavam sendo realizadas, e a resposta foi que:

O PPP e o plano de formação são utilizados para o planeamento de aula e estudos coletivos com muita frequência. Temos o serão que é realizado há noite, as místicas, temos o Plano de Estudo realizado no tempo comunidade e apresentação da síntese no tempo escolar, as visitas às famílias e a maior dificuldade está na falta de profissionais capacitados para entender os instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância. (Gestor C)

Diante disso, fica evidente que, embora o PPP e o plano de formação sejam ferramentas centrais no planeamento das atividades escolares, sua efetiva implementação ainda enfrenta desafios, especialmente pela carência de profissionais capacitados para compreender e aplicar plenamente os instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância.

No corpo do documento do PPP há um modelo de Plano de Formação, também desatualizado, sua estrutura está organizada de maneira que se trabalha um eixo gerador por série, o que não deveria acontecer, para melhor visualização apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 3 - Plano de Formação antigo da EFAC - 6º ano

EIXO GERADOR: Pesquisar a propriedade familiar (observar e descrever)	
Plano de Estudo	Fonte de renda da família
Objetivos específicos	Identificar a sua fonte de renda como empresa familiar
Atividades na Família	Perguntas aos pais ou responsável - Este é definido no plano quinzenal
Colocação em comum na escola comunidades	Interdisciplinaridade nos conteúdos e nos objetivos específicos - Este é definido no plano quinzenal
Visita de estudo	A encontrar local datas - Este é definido no plano quinzenal
Intervenção externa	A encontrar acessórias - Este é definido no plano quinzenal
Procedimentos na escola	Perguntas às famílias, Sínteses, e redações
Procedimentos nas comunidades	Respostas, ilustrações, e retornos
Caderno da realidade	Arquivar dados

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PPP da EFAC

Ao analisarmos o Plano de Formação e o PPP da EFAC, observamos que embora estes contemplem as mediações metodológicas centrais da Pedagogia da Alternância, não apresentam com clareza os conteúdos e metodologia de desenvolvimento das atividades. Além disso, observou-se que os temas abordados partem da realidade vivida pelos estudantes e suas famílias, o que favorece a contextualização do conhecimento, no entanto, não fica evidente o diálogo com os saberes científicos, os quais devem ter centralidade na escola e devem atender às normativas do sistema educacional. A efetivação dessas estratégias ainda enfrenta desafios, especialmente pela ausência de formação específica dos profissionais, o que compromete a aplicação plena das propostas. Assim, torna-se necessário investir em formação continuada, revisão curricular e fortalecimento da articulação escola-comunidade.

Nesse contexto, a coordenação e gestão não conseguem garantir uma orientação coletiva, fazendo do trabalho docente algo fragmentado e perdendo a força da construção compartilhada. Logo, o que poderia ser um espaço de diálogo entre teoria, prática e saberes científicos diversos, acaba reduzindo-se a uma formação limitada ao cotidiano, distante da proposta da alternância. A reunião dos monitores também deve acontecer durante o planejamento coletivo, o que é tido como uma grande dificuldade nas CEFFAS, o ato de reunir todos os professores. Sobre isso nos é informado que são feitas reuniões de planejamento apenas a cada bimestre, algo que deveria ser mais constante num intervalo de tempo menor.

A dificuldade de planejamento coletivo na EFA de Capinzal contrasta com o que Gimonet (2007, p. 80) defende como central na Pedagogia da Alternância: o planejamento da sessão, deve ser entendido como “instrumento de uma organização coerente, construtiva e eficiente das atividades a serem conduzidas e dos papéis a desempenhar no contexto pedagógico institucional”.

É também relatado e observado que os professores planejam de forma isolada e às vezes não planejam, dando aulas de forma improvisada. O imprevisto também se relaciona à falta de momentos pontuais para o planejamento coletivo. Entende-se que quando o trabalho pedagógico ocorre de maneira isolada, perde-se a possibilidade de haver integração entre áreas de conhecimento, de construção interdisciplinar e de fortalecimento da identidade da alternância. Isso pode ser reflexo da falta de formação voltada para pedagogia da alternância dos professores ou talvez pela fragilidade no trabalho pedagógico no que se refere a estrutura.

Outro fato problemático está relacionado aos materiais didáticos, que representam uma das principais fragilidades enfrentadas por muitas escolas do campo, inclusive pela EFA aqui analisada. A escola não dispõe de recursos financeiros próprios para a aquisição de livros atualizados e por isso acaba dependendo de doações de outras instituições de ensino e como consequência, os livros utilizados são desatualizados.

Essa situação é agravada pelo fato de que esses livros são originalmente pensados para escolas urbanas, com base em um currículo fragmentado, engessado e distante da realidade dos sujeitos do campo. O ideal seria que essas escolas pudessem contar com materiais próprios, produzidos por e para elas, construídos coletivamente por professores, estudantes e comunidades, e que estivessem em consonância com os princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo.

Nesse sentido, a produção de um material didático contextualizado, que valorize os saberes locais, as práticas socioculturais das comunidades rurais e as especificidades do tempo-comunidade, é um passo fundamental para o fortalecimento do projeto político-pedagógico dessas escolas. Entretanto, essa é uma realidade distinta dessas escolas tendo em vista as dificuldades já citadas aqui.

Diante do que foi apresentado, observa-se que a EFA de Capinzal possui uma base teórica e documental que contempla os princípios da Pedagogia da Alternância, evidenciada no seu PPP e Plano de Formação, mas que precisam ser atualizados. No entanto, a efetivação dessas proposições enfrenta entraves significativos, como a ausência de formação adequada dos profissionais, a desatualização dos documentos norteadores, a escassez de materiais didáticos contextualizados e a fragilidade no planejamento coletivo.

Na próxima seção, voltamos nosso olhar para a Escola Família Agrícola Santa Cecília, onde analisamos como o trabalho pedagógico tem se desenvolvido nessa EFA, atentando para os mesmos aspectos discutidos nessa seção, como a organização curricular, o planejamento das alternâncias, a atuação dos professores e a efetividade das mediações pedagógicas propostas, bem como os desafios enfrentados para consolidar a alternância como prática educativa transformadora.

4.2.2 O Trabalho Pedagógico na EFA Santa Cecília

No que se refere a EFA de Santa Cecília, percebemos que esta também possui diversas fragilidades na efetivação da Pedagogia da Alternância e utilização das mediações pedagógicas, e até mesmo na execução da alternância dos períodos de tempo-escola e tempo comunidade, pois apenas os alunos que moram em localidades distantes ficam no sistema de internato. Essas ações vão acontecendo de maneira descontinuada ou pouco planejada.

O PPP da escola é de 2017, mas ainda assim precisa ser atualizado. Nele está definido que o objetivo da EFA Santa Cecília é:

Conceder escolarização em nível do Ensino Fundamental e Ensino de Nível Médio Profissionalizante, Técnico em Agropecuária e EJA Fundamental e Médio; Preparar profissionais para empresas e instituições prestadores de serviços para o setor primário da economia; Proporcionar o ambiente educativo fundamentado em princípio de responsabilidade, liberdade, participação e cooperação voltada para o bem comum; Experimentar técnicas de exploração agrícola, voltada para a diversificação da cultura e de criações; Experimentar técnicas adequadas para a conservação e preservação do meio ambiente; Ministras conhecimentos teóricos e práticos destinados a permitir que a pequena propriedade rural seja viável economicamente; Ministras conhecimentos gerais e específicos voltados para a formação de profissionais comprometidos com a preservação dos solos e dos animais; Permitir a integração do aluno no desenvolvimento socioeconômico, político e cultural da região, do Estado e do País; [...] (Projeto Político Pedagógico, 2017, p. 9)

Ao analisarmos esse PPP, observa-se que ele apresenta uma proposta coerente com os princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. Os objetivos delineados revelam uma intenção formativa integral, ao buscar a articulação entre escolarização formal, qualificação técnica, práticas agroecológicas e participação social. Destacam uma preocupação com a economia das pequenas propriedades, com a preservação ambiental e com a formação de sujeitos comprometidos com o desenvolvimento local e regional.

No entanto, a distância entre o que está escrito no documento e o que é efetivamente praticado na escola exige atenção, especialmente no que se refere à consolidação de estratégias pedagógicas que materializam esses princípios em práticas educativas concretas. Logo, a atualização do PPP deve considerar os desafios atuais da escola e a necessidade de fortalecer sua identidade pedagógica junto à comunidade escolar.

Nesse PPP são levantadas algumas informações sobre a Pedagogia da Alternância, sobre as mediações pedagógicas, concepções de currículo e plano de formação. Na parte da estrutura curricular os conteúdos estão separados por

disciplinas tradicionais e componentes do núcleo técnico, é composta por componente curricular, carga horária, ementa e objetivos, mas não contempla um espaço para o eixo temático, deixando destacado apenas o conteúdo específico das disciplinas, ou seja falta a articulação com a realidade.

No entanto, para que esse conteúdo esteja verdadeiramente ligado à proposta da Educação do Campo, é necessário que sua abordagem metodológica seja contextualizada, partindo da realidade dos estudantes e de suas comunidades. Ainda nesse sentido, essa EFA também divide seus eixos geradores por série para o ensino médio, fato que foi destacado nas formações, onde foi dito que um eixo pode servir para todas as séries, nesse caso assim se encontra no PPP:

Os temas obedecem também a uma progressão, dentro de três eixos geradores, a saber: **1º Ano** - Eixo Gerador: A família e a Propriedade ou a fonte de renda. Neste ano os temas poderão ser os seguintes: inventar história da família, grau de escolaridade da família, profissões da família, fonte de renda principal da família, família comunidade, participação, costumes e tradições da família, solo da propriedade, A participação da mulher na sociedade e outros. (Projeto Político Pedagógico, 2017, p.47)

Apesar da EFA buscar estruturar seu currículo com base em temas geradores, como propõe a Pedagogia da Alternância, a divisão desses temas por série, conforme apresentado no PPP, revela certa limitação em relação à proposta original da Educação do Campo. Essa proposta defende uma abordagem curricular mais flexível e contextualizada, em que os eixos geradores sejam definidos coletivamente com base na realidade concreta dos sujeitos e não segmentados rigidamente por séries.

A adoção de um eixo único por série, como no exemplo do 1º ano com o tema “A família e a propriedade ou a fonte de renda”, pode restringir a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e engessar o processo formativo. Em formações realizadas com os CEFFAs, destacou-se que um único eixo pode e deve ser trabalhado com diferentes séries, com níveis de aprofundamento e complexidade diferentes, permitindo maior diálogo, interdisciplinaridade e conexão com a realidade local e com os conhecimentos científicos. Assim, é necessário repensar essa estrutura, a fim de garantir maior organicidade e coerência com os princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, promovendo uma formação que esteja verdadeiramente enraizada nas vivências, necessidades e lutas das comunidades camponesas.

Outro aspecto observado, assim como na EFA de Capinzal, é a secundarização do conhecimento científico em relação ao conhecimento da realidade, de modo que a escola deixa de cumprir com as diretrizes curriculares determinadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Quanto aos instrumentos didáticos, a EFA deixa claro que é preciso trabalhar com eles, no documento aparecem algumas mediações pedagógicas para além das de Capinzal, como por exemplo o Portfólio que é tido como um instrumento pedagógico que reúne documentos e materiais didáticos relacionados à vida escolar do aluno, sistematizando reflexões e ações derivadas do Plano de Estudo. Ele é fundamental para acompanhar o desenvolvimento psicoafetivo, intelectual, organizacional e profissional do estudante (Projeto Político Pedagógico, 2017). E o Caderno Didático, que por sua vez, é o livro específico do CEFFA, construído com base no Plano de Estudo. Ele aprofunda os conteúdos das disciplinas após a Colocação em Comum, seguindo a metodologia própria da Pedagogia da Alternância (Projeto Político Pedagógico, 2017).

O trabalho pedagógico da EFA Santa Cecília apresenta avanços importantes, mas ainda enfrenta limitações que precisam ser enfrentadas para garantir uma educação coerente com os princípios da Pedagogia da Alternância. Ainda que a escola possua um PPP, ele se encontra desatualizado, assim como não há uma proposta curricular própria consolidada, apenas recentemente esse processo foi iniciado, no âmbito da pesquisa-ação.

Com essa ausência de um documento orientador, o principal guia para o ensino tem sido a matriz de disciplinas fornecida pela UAEFAMA e o livro didático, que não é específico para a realidade da educação do campo, além de serem livros doados e desatualizados. Isso demarca a carência de materiais didáticos, especialmente para o ensino médio e para a área técnica, comprometendo a qualidade do trabalho em sala de aula.

No que se refere à prática docente, identificamos que a maioria dos professores não possui formação na Pedagogia da Alternância e por isso, não desenvolvem de maneira coerente as mediações pedagógicas previstas nesta metodologia. As aulas são, na maioria das vezes, expositivas e não articulam de forma intencional os tempos e espaços educativos da alternância, bem como o fato de que as mediações características da Pedagogia da Alternância, como o caderno

da realidade, o plano de estudo e os projetos de pesquisa, são pouco utilizados, e os projetos didáticos praticamente não são desenvolvidos no cotidiano escolar.

Outro ponto observado é a ausência de planejamento coletivo constante, cada professor elabora suas aulas de forma isolada, o que dificulta a construção de um currículo integrado e compromete a unidade pedagógica da escola. Somam-se a esses fatores os desafios relacionados ao engajamento e à formação dos profissionais, onde parte dos professores não possuem formação específica para as disciplinas que leciona, alguns apresentam alto índice de faltas e resistência em participar de atividades propostas pela gestão. dos 12 profissionais que atuam na escola, apenas seis demonstram envolvimento efetivo com o projeto educativo, o que limita a possibilidade de avanços coletivos.

Essa realidade mostra que, para consolidar o trabalho pedagógico da EFA, é fundamental investir em formação continuada específica sobre a Pedagogia da Alternância, além de criar espaços de estudo e planejamento coletivo e assegurar materiais didáticos adequados à educação do campo. Nesse sentido, a construção da matriz curricular integrada, fruto deste processo de pesquisa-ação, representa um passo importante para superar essa fragmentação, promovendo maior articulação entre teoria e prática e fortalecendo o projeto educativo da escola.

4.3 Reflexões sobre o processo de mudanças da Prática Pedagógica nas escolas investigadas

No contexto desta pesquisa, foram identificados diversos desafios enfrentados pelas EFAs, tais como a ausência de uma proposta curricular bem estruturada, a inexistência de planejamento coletivo, a escassez de materiais didáticos e a baixa participação dos professores. A pesquisa-ação possibilitou não apenas o mapeamento dessas questões, mas também o engajamento da comunidade escolar em um processo de reflexão crítica e de busca conjunta por soluções viáveis.

O desenvolvimento de uma pesquisa-ação é um processo complexo e que exige tempo para compreender as muitas questões que vão se apresentando no curso da ação e para atuar na realidade com vistas a transformar a escola real na escola ideal. Assim, nesse processo, nem todos os objetivos foram alcançados, mas o processo de escuta, análise crítica e tentativa de mobilização já representa um avanço, pois contribui para a criação de uma cultura mais participativa e comprometida com a transformação da prática educativa.

A fase de diagnóstico da realidade evidenciou que a organização do trabalho pedagógico nas Escolas Família Agrícolas é um ponto muito importante para que a Pedagogia da Alternância aconteça de fato. É mais do que uma ação burocrática, esse deve ser o espaço ideal para se pensar a realidade, identificar os problemas e buscar soluções junto à comunidade. É nesse processo que a escola organiza sua prática e fortalece a identidade dos sujeitos que fazem parte dela.

Construir a proposta curricular é um processo coletivo e democrático, que parte da realidade, dialoga com a ciência e volta para a realidade em forma de solução. Com base na Pedagogia da Alternância e na Pedagogia Freireana, o objetivo não é apenas ensinar conteúdos, mas formar sujeitos críticos, comprometidos com o campo e capazes de sonhar com outras possibilidades de futuro. Para isso, é fundamental que existam políticas públicas e projetos de apoio que garantam condições materiais e pedagógicas para que essas escolas possam manter suas práticas e cumprir seu papel social.

Dessa forma, nas últimas visitas às escolas pesquisadas, tivemos a oportunidade de contribuir com a construção de uma matriz curricular base para essas escolas, que anteriormente contavam apenas com a matriz fornecida pela UAEFAMA, a qual contemplava os conteúdos de ensino com eixos geradores mais

amplos e comuns a todas as EFAs, sem ter temas específicos da realidade de cada escola. Nessa perspectiva, o objetivo não foi entregar soluções prontas, mas provocar as escolas a construir sua própria proposta curricular e seus instrumentos de planejamento, em diálogo com a pedagogia da alternância e com as necessidades do campo.

Durante os anos da pesquisa, em janeiro de 2024 se fez a primeira formação em intercâmbio com as seis escolas, tal formação foi realizada na cidade de Bacabal, na sede da UAEFAMA juntamente com membros do GEPPE e representantes das CEFFAs. O objetivo era socializar e discutir as informações já coletadas na primeira fase da pesquisa a partir de um diagnóstico inicial da realidade de cada escola. Nesse encontro foi possível dialogar e fazer muitas reflexões por parte de todos os envolvidos.

Um dos textos trabalhados foi o de Selma Garrido Pimenta, cujo nome é “Pesquisa ação colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente” (2005), o qual enfatiza a pesquisa como ação crítico-colaborativa que permite levar à transformação da realidade a partir da reflexão e problematização da mesma, e como algo que acontece em parceria com o trabalho de pesquisadores universitários e pesquisadores das escolas, ampliando a consciência dos envolvidos (Pimenta, 2005).

Nesse processo de diálogo e debate do texto foram surgindo questões sobre o papel da universidade e das escolas, o objetivo e as etapas da pesquisa em relação às ações a serem feitas nos CEFFAs, bem como foi refletida a identidade das escolas e a necessidade de alcançar novos horizontes. Com base nos eixos de análise que envolviam a história, a infraestrutura, a gestão, a área produtiva e a organização do trabalho pedagógico, ficou mais claro os desafios comuns das escolas, como a dificuldade de articulação com a comunidade, as estruturas dos prédios precários, as limitações da gestão democrática, a pouca participação da associação, assim como a formação dos professores e as práticas não condizentes com a pedagogia da alternância.

Além de levantar os desafios, também foram apontados caminhos de superação, como o resgate da participação da família e da associação no processo educativo, o maior intercâmbio entre as escolas, o fortalecimento da unidade produtiva articulada ao processo pedagógico, assim como a necessidade de formação de professores na Pedagogia da Alternância. Já nesse encontro, os

envolvidos sistematizaram propostas para alcançar melhorias, como a realização de mutirões de limpeza e manutenção da infraestrutura, a participação em feiras, a busca por novas alternativas de produção, a organização da gestão e a promoção de intercâmbios. A partir disso, a pesquisa também estabeleceu seus próximos passos, como por exemplo a articulação de formações voltadas para os CEFFAs.

Como ação de continuidade, em fevereiro de 2024 foi organizado um novo encontro entre o GEPPE, os CEFFAs e a UAEFAMA, reunindo representantes dos mesmos, cerca de 40 pessoas, para partilhar mais experiências, desafios e pensar novas possibilidades. Esse momento serviu como um intercâmbio entre os CEFFAs, conforme a Figura 4, possibilitando a troca de saberes e a oportunidade de conhecer a CFR de Bom Jesus das Selvas, uma escola reconhecida por sua boa estrutura em diferentes dimensões; produtiva, pedagógica e política.

Figura 4 - Encontro de formação dos CEFFAs



Fonte: Arquivos da autora (2025)

Para esse novo momento, foram estudados três textos base, o primeiro intitulado “Referenciais teóricos e epistemológicos da Pedagogia da Alternância”, o qual é uma subseção da tese de João Batista Begnami sobre “Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do

diálogo com a Pedagogia da Alternância”, do ano de 2019. Com esse texto foi possível discutir mais sobre a pedagogia da alternância e abrir o debate sobre a influência da religião ainda hoje presente nas práticas dos professores.

Assim, reafirmamos que as escolas do campo, orientadas pela Pedagogia da Alternância, não podem ser espaço de imposição religiosa, pois sua identidade está firmada na coletividade, no protagonismo das famílias e na valorização dos saberes do campo em diálogo com o conhecimento científico. Portanto, a escola não pertence ao Estado, muito menos às igrejas, mas às famílias e comunidades que a constroem e a sustentam, devendo manter-se laica, democrática e comprometida com a formação integral dos sujeitos do campo (Begnami, 2019).

Estudamos também o texto “A organização do Trabalho Pedagógico nas escolas de ensino médio dos assentamentos da Reforma Agrária do Ceará”, de Paulo Roberto Silva e Zilda Luza. Esse texto compõe o Livro da Realidade, organizado por Paulo Roberto Silva et al. e publicado em 2023 pela SEDUC do Ceará. Nele, é apresentada a discussão sobre o processo de construção de um currículo integrado à realidade dessas escolas. Silva (2023, p. 60) destaca que

[...] o currículo escolar conta com um recurso pedagógico que contribui na contextualização e historicidade do conhecimento, potencializando o diálogo entre os conteúdos previstos nos componentes curriculares e a realidade a ser conhecida, interpretada e transformada.

O objetivo desse estudo era refletir sobre as limitações das escolas na organização do trabalho pedagógico, especialmente no que se refere à ausência de proposta curricular integrada, coerente com a pedagogia da alternância e a educação do campo.

Logo, mais uma vez é reafirmado que existe uma necessidade de superar a fragmentação curricular, levando para uma prática pedagógica que une conhecimento escolar e realidade social. Onde o currículo deixa de ser apenas uma lista de conteúdos para se tornar um instrumento real de leitura e transformação do mundo, fortalecendo a identidade da Educação do Campo e o protagonismo das comunidades.

Outro texto trabalhado foi “Construção e uso pedagógico da realidade na escola de ensino médio Florestan Fernandes”, que se encontra também no Livro da Realidade. De início, se traz uma concepção de Inventário da Realidade e a

experiência dessa escola Florestan Fernandes com essa ferramenta, os quais serviram de subsídio para o levantamento da realidade das escolas pesquisadas. De acordo com esse texto:

O Inventário da Realidade é uma estratégia pedagógica dentre os diversos elementos que constituem o complexo currículo da Escola Florestan Fernandes. A ele somam-se os componentes integradores da parte diversificada (Projetos, Estudos e Pesquisa; Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas; Práticas Sociais e Comunitárias) que pretendem integrar o currículo das disciplinas da base comum com a realidade, numa abordagem interdisciplinar em torno da pesquisa, do trabalho e demais práticas sociais e comunitárias, incluindo: a cultura, a mística, os processos organizativos e as lutas sociais[...] (Silva e Luza, 2023, p.93)

A partir dessa leitura coletiva e debates foi discutido sobre a superação da organização curricular fragmentada, para um estágio onde haja espaço para a integração escola-comunidade, onde o currículo seja baseado na realidade e que tudo aconteça numa ação de planejar - agir - avaliar - planejar. Entendeu-se ali que os conteúdos, quando trabalhados de maneira fragmentada, não sustentam a Educação do Campo, pois perdem sua força transformadora e deixam de dialogar com a realidade concreta dos sujeitos. Por isso, a proposta do Inventário da Realidade e dos demais componentes integradores apontam para a necessidade de um currículo vivo, que articule teoria e prática, ciência e saber popular, escola e comunidade.

Em meio às leituras, discussões e debates, ficou clara a importância da formação dos professores das escolas do campo. Nos encontros, percebemos que alguns ainda sentem falta de mais conhecimentos sobre a Pedagogia da Alternância, o que pode fragilizar a prática nessas escolas. O nosso objetivo, nesse processo de intercâmbio, foi contribuir para que as próprias escolas pudessem construir um currículo integrado e enraizado em suas realidades, feito por eles mesmo. Um currículo que não se limite a conteúdos prontos, mas que dialogue com os saberes das comunidades e do mundo.

Como forma de concretizar tudo o que foi debatido, foi proposto a realização de um levantamento da realidade que abrangesse o campo de maneira geral, destacando os aspectos comuns das escolas. Para isso, foram definidas cinco dimensões de análise, por meio de um diálogo coletivo primeiramente e depois separados em grupos mistos.

Para chegar ao resultado final, exemplificado no Quadro 3, seguimos um processo em etapas. Primeiramente, definimos as dimensões sobre questões

pertinentes ao campo como Dimensão Ambiental, Política, Produtiva e Sociocultural, e ouvimos dos próprios professores, quais aspectos, problemas e possibilidades se enquadram em cada uma delas. Em seguida, a partir dessas dimensões levantamos o Inventário da Realidade, a partir das contribuições de todos, que usavam de suas experiências para falar de assuntos como desmatamento, estradas precárias, pouca participação social e encaixá-los em cada dimensão.

Depois desse primeiro momento, os professores divididos em grupos, fizeram um novo inventário, cada grupo focado em uma dimensão e depois compartilharam seus dados com todos, permitindo que a sistematização fosse feita de forma coletiva, coerente e organizada. Alguns grupos enfrentaram dificuldades para separar os eixos ou identificar corretamente os elementos de cada dimensão, mas, com a colaboração dos demais, os ajustes foram feitos até chegarmos ao resultado final apresentado no quadro, depois de muito diálogo e problematizações.

Com o intuito de tornar mais visível e organizado esse processo, elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 4 - Inventário da realidade feito pelas escolas

DIMENSÃO	EIXO TEMÁTICO	INVENTÁRIO DA REALIDADE
Dimensão Ambiental	Relação Capital, Trabalho e Natureza No Campo	→ Perda do vínculo HOMEM X TERRA; Recursos naturais (perdas e recuperação) → Diversidade de biomas e ecossistema local → Práticas agroecológicas → Participação das mulheres no trabalho → Educação e ensino → Sentimento de pertencimento → Recuperação das nascentes → Comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, boias frias, assentados → Desmatamento → Queimadas → Pecuária → Agricultura comercial → Agricultura e pecuária → Agronegócio → Esgotamento social → Assoreamento dos rios → Erosões

		→ Ausência de políticas públicas → Êxodo Rural → IBAMA, INCRA, SEMA, ITERMA → Representatividade política – Étnico Racial, camponeses → Presença da UDR → Influência dos latifundiários → Participação dos movimentos sociais na política → Cumprimento do seguro defeso
Equipamentos Públicos	Território Dos Camponeses e Função Social Da Terra	→ Infraestrutura nas escolas, → Cumprimento da lei → Código Florestal → Recomposição da vegetação nativa → Associação de assentamentos → Associação de quilombolas; → Sindicato dos trabalhadores rurais → Classe social → Posto de saúde →
Dimensão Produtiva	Processo de Produção e Comercialização	→ Ausência de energia elétrica → Ausência de financiamento → Agroindústria → Interferência do agro na produção familiar → Ausência de Cooperativa → Acesso à tecnologia → Sindicato dos trabalhadores → Associação das quebradeiras de coco babaçu → Associação dos pescadores → Produção de peixes → Infraestrutura nas estradas
Dimensão Política	Democracia, Organização e Poder Político no Campo	→ Falta de profissionais da educação na câmara de vereadores → Movimento estudantil → Conselho estudantil → Compra de votos → Baixa Consciência política

		→ Falta de políticas públicas para as necessidades das casas e escolas → Associações dos pais e mestres → Ausência de políticas públicas para jovens → Movimentos pastorais - grupos de jovens → Conselho tutelar → Morosidade dos órgãos de controle: MP, TCE, TCU, JUDICIÁRIO → Delegacia de polícia → Emendas parlamentares → Participação social → Aparelhos ideológicos do Estado
Dimensão Sociocultural	Família e Comunidades Camponesas	→ Presença do patriarcado → Violência de Gênero → Homofobia → Racismo → Falta de igualdade → Cultura → Tambor de Crioula → Cavalgada → Festa junina → Identidade → Intolerância Religiosa → sincretismo → Cumprimento do seguro defeso → Recursos Hídricos e pesca → Produção de peixes → Religião → Diversidade de arranjos familiares → Renúncia da juventude e de seus territórios → Divisão do trabalho nas famílias → Sucessão familiar → =subtemas= → Família e sociedade → Família no campo → Organização familiar → Famílias e comunidades camponesas → Família e campesinato → Família e classes sociais → Diversidade de arranjos familiares no campo → Origens das famílias e suas inserções na realidade camponesa → Sucessão familiar e o papel da juventude camponesa

		→ Relações de gênero na família → Origem das famílias e sentimento de pertencimento → Religião, religiosidade e diversidade
--	--	---

Fonte: Dados coletados da Pesquisa “A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO MARANHÃO: desafios, possibilidades e perspectivas de transformação da e na práxis político-pedagógica .”

Todo esse levantamento serve de parâmetro para a construção do currículo, os quais estarão vinculados aos conteúdos de ensino. Vale ressaltar que o Inventário da Realidade é uma ferramenta fundamental para levantar aspectos da vida social dos camponeses, compreender o contexto em que a escola está inserida, conhecer os movimentos sociais que estruturam a comunidade e identificar possibilidades de cooperação entre escola e comunidades. É a partir daqui que se torna possível construir um currículo que valorize e fortaleça a identidade camponesa. Ainda nesse sentido, Caldart (2010) *apud* Silva (2023, p.59) destaca que:

O Inventário da realidade é um recurso didático que consiste numa pesquisa diagnóstica coletiva, envolvendo educadores, estudantes e comunidades, em torno de um mapeamento dos elementos do meio onde a escola está inserida, a fim de possibilitar a integração do conhecimento escolar com a realidade atual, buscando superar a histórica ruptura entre escola e vida

O levantamento da realidade realizado pelas escolas, estruturado a partir das dimensões ambiental, produtiva, política e sociocultural, foi essencial para a definição dos eixos temáticos do inventário. Cada dimensão permitiu identificar aspectos centrais da vida no campo, como a relação do homem com a terra e os recursos naturais, até as práticas produtivas, as formas de organização política e a dinâmica das famílias e comunidades.

Nesse processo, os professores tiveram papel central, organizados em grupos, eles levantaram coletivamente informações sobre suas próprias realidades e das comunidades que atendem. Essa construção colaborativa garantiu que os eixos temáticos refletissem não apenas o olhar da pesquisa, mas também o conhecimento prático e experiencial dos docentes, tornando o inventário fiel às condições, desafios e potencialidades das escolas.

Em consonância com isso, Silva (2023) destaca que se trata de um desafio metodológico, a questão de como fazer com que os conhecimentos da base comum

do currículo se contextualizam com os componentes integradores, de maneira que durante o processo de ensino-aprendizagem, esses conteúdos façam sentido na vida dos estudantes. Logo, o estudo de disciplinas como linguagens, matemática, história, ciências e outras se articulam com a pesquisa sobre a realidade, com o trabalho e com as práticas sociais, tornando o aprendizado mais conectado ao cotidiano e à experiência dos alunos.

Ao final desta formação, ficou decidido que os professores retornariam às suas escolas para realizar o levantamento da realidade a partir das necessidades de cada comunidade. A intenção era que essa atividade fosse desenvolvida de maneira coletiva, com a participação dos diferentes atores da escola e comunidade. No entanto, nem todas as escolas conseguiram implementar a atividade conforme planejado.

Dando continuidade aos trabalhos com os CEFFAs, nas últimas viagens, nosso objetivo foi construir juntamente com as escolas, uma matriz curricular que pudesse orientá-las nesse processo, permitindo que mais tarde desenvolvessem sozinhas uma proposta curricular mais organizada.

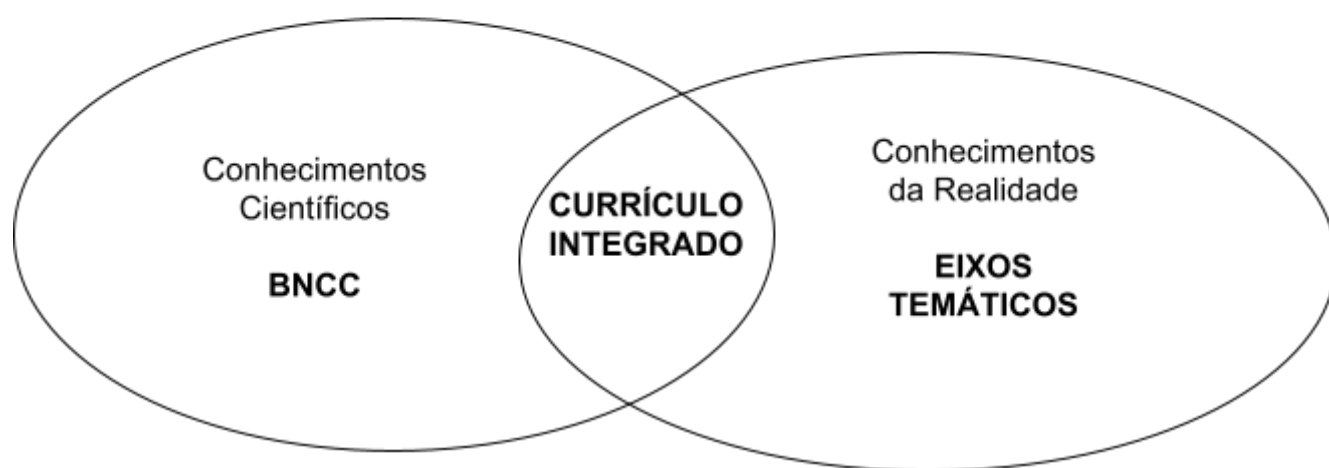
Para essa ação, foram utilizados os eixos temáticos construídos no último encontro de formação, os quais estão alinhados à realidade das comunidades camponesas. Esses eixos foram articulados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando as habilidades que ela estabelece, e também às disciplinas do curso técnico, garantindo que o currículo refletisse de forma integrada tanto a realidade local quanto os objetivos pedagógicos das escolas.

A BNCC precisa compor a construção do currículo, quando os dados do inventário da realidade são articulados aos conteúdos programáticos. É nesse movimento que se efetiva a interação entre as áreas do conhecimento e os saberes da realidade. Pois, os CEFFAs têm como parte do processo educativo integrar os saberes populares aos saberes científicos por meio de práticas interdisciplinares e ações sociais que reconhecem a diversidade de conhecimentos presentes no campo, legitimando o lugar dos camponeses e camponesas como sujeitos políticos.

Dessa forma, podemos visualizar como ocorre a articulação entre os diferentes conhecimentos no currículo das escolas do campo. Na figura abaixo, observa-se que os conhecimentos científicos, representados pela BNCC, se encontram com os conhecimentos da realidade, representados pelos eixos temáticos construídos a partir das experiências das comunidades. É nessa interseção que se

forma o currículo integrado, capaz de unir teoria e prática, escola e comunidade, ciência e saberes populares, garantindo que o processo educativo seja significativo e conectado à realidade dos estudantes (Figura 5).

Figura 5 - Desenho intercessão entre BNCC e EIXOS TEMÁTICOS



Fonte: Elaborado pela autora

Ao se falar do currículo das Escola do Campo, faz-se necessário fugir da ideia de disciplinarização, ela precisa se encontrar e se mesclar com situações da realidade dos estudantes. E é nesse momento que se supera a ideia do currículo centralizado que se tem nas escolas urbanas, os quais buscam atender o interesse da sociedade capitalista. Nesse sentido, a escola do campo vem como contribuição para a luta dos camponeses, incentivando a resistência sobre atividades capitalistas na área, ao mesmo tempo que forma sujeitos críticos e autônomos com consciência política e transformação do espaço.

Dessa forma, o currículo é a proposta da escola para atender as demandas do campo, a fim de problematizar situações e construir o saber educacional partindo da realidade. O currículo, para Apple (1989) não é um elemento neutro de transmissão de conhecimentos sem intencionalidade, para ele, este está relacionado às relações de poder e transmite visões sociais particulares, então, é por meio dele que se dá a construção de identidades escolares. E essa ideia, vem ser um instrumento de criação de um projeto da sociedade, ou seja, o ideal de sociedade,

de escola e de indivíduos, molda a formulação do currículo. Com isso vale relembrar que a escola da zona rural foi se constituindo com base nos ideais da escola urbana.

O currículo é considerado a identidade de uma escola, ele é a marca de um ambiente escolar. Sousa (2021) diz que é necessário valorizar o contexto sociocultural dos alunos a fim de direcionar a prática educacional, viabilizando a construção do conhecimento a partir do seu contexto. Nesse sentido, acreditamos que para que a educação escolar aconteça de maneira eficiente, é importante que o currículo seja construído em diálogo com a realidade local, não excluindo saberes cotidianos e culturais, uma vez que Martins (2001, p. 79) também assume essa posição quando diz que:

Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas.

A pedagogia da alternância como proposta pedagógica não funciona sem um currículo integrado, o qual articula escolarização e trabalho, teoria e prática, promovendo o ensino a partir de questões da realidade e valorizando os diversos saberes sociais do campo (Costa 2011). Sendo assim, esse currículo precisa criar identidade e sentimento de pertencimento à terra e ao manejo dela nos jovens no campo. Aqui a cultura e a educação precisam estar vinculadas, de maneira que a escola seja o meio por onde se esclareça essa relação e se possa assim construir o currículo de maneira rica partindo dos conhecimentos culturais, políticos, científicos e tecnológicos, onde a comunidade está estabelecida.

Para construir uma proposta curricular, se faz necessário, primeiramente, compreender as relações entre a comunidade e a escola, pois o currículo deve ser pensado para aquela realidade, ou seja, pensar no chão da escola. Logo, parte-se da realidade, sobre a qual se discute, avalia, pesquisa e analisa, a fim de definir os saberes escolares e, reinventar metodologias, habilidades e criar uma relação melhor com os alunos, organizando o trabalho pedagógico. Outra situação importante é que os professores possam ter formação para superarem as práticas tradicionais, compreendendo também a construção do currículo integrado, tanto como documento quanto como prática pedagógica guiada pelos princípios da pedagogia da alternância.

Aqui, os saberes precisam se comunicar, no caso os saberes das comunidades locais e globais com o conhecimento científico, de maneira que se respeite o contexto em que o camponês está inserido. Nesse sentido, o espaço escolar não pode ser um reproduzidor de conteúdos focados ou inspirados em um currículo eurocêntrico, que não se contextualiza o campo, ou um currículo organizado meramente para atender às demandas formativas da sociedade capitalista, mas um currículo que também possa contribuir para formação de sujeitos críticos dessa sociedade e engajados em processos de transformação social.

Destarte, os movimentos sociais do campo, em sua luta por uma educação de qualidade e pelo direito a ela, contribuíram para que a LDB nº 9394/96 assegurasse que a educação destinada à população do campo tivesse adequações às suas especificidades, onde os conteúdos curriculares fossem compatíveis com as reais necessidades do campo e com os interesses dessa população.

Nesse mesmo sentido, a organização escolar deve ser própria e autônoma, em consonância com a natureza do trabalho no campo. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) reforçam a importância de adequações pedagógicas que garantam uma escola camponesa com uma organização que integre e valorize o campo como espaço de produção de conhecimento.

Essas escolas ainda enfrentam muitos desafios para consolidar um currículo próprio e integrado, mediante a condições desfavoráveis, como a formação de professores, a atualização dos PPPs, a mobilização da comunidade e a dificuldade de promover reuniões com professores, os quais muitas vezes não são engajados nessas pautas. Apesar disso, compreendemos que a construção curricular representa um passo essencial para o fortalecimento de uma escola democrática, comprometida com as relações sociais, a pluralidade e as diversidades educativas.

Esse é um processo que valoriza o trabalho coletivo e busca consolidar uma união pedagógica voltada à formação integral dos sujeitos do campo. Logo, os professores são muito importantes para criar esse espaço de engajamento a fim de tornar as escolas lugar que lutem pelos direitos dos povos do campo. Nesse sentido, a superação da lógica de educação fragmentada das escolas tradicionais, permite que o currículo do campo tenha um caráter interdisciplinar e contextualizado, onde se pode mediar o alcance da transformação

Dessa forma, juntamente com a EFA de Capinzal e a EFA de Santa Cecília, demos início à construção da matriz curricular com essa perspectiva interdisciplinar que dialoga com os saberes científicos e populares. Esse processo se iniciou com uma reflexão sobre essa ação, enfatizando que foi constatado que a maioria das escolas investigadas não possuía uma proposta curricular estruturada, limitando-se muitas vezes a definir temas superficiais e até restritos ao ensino religioso, sem articulação com os componentes curriculares previstos.

Essa ausência de planejamento compromete a qualidade da aprendizagem, como se observa no desempenho dos estudantes, que embora demonstrem engajamento e habilidades nas atividades produtivas do campo, apresentam grandes dificuldades em áreas como língua portuguesa, matemática, história e geografia. Tal situação revela uma certa exclusão, onde o aluno está incluído na escola, mas se encontra privado de melhores condições para disputar seu espaço na sociedade.

Diante desse cenário, a construção de uma matriz curricular integrada que articule os eixos temáticos aos componentes da BNCC se apresenta como um movimento de intervenção da pesquisa-ação na prática escolar, capaz de transformar a organização do trabalho pedagógico. Essa matriz não é apenas um documento, mas a materialização do início de um processo coletivo de reflexão, que une o conhecimento científico aos saberes do campo, garantindo o direito ao acesso ao saber sistematizado e fortalecendo o caráter democrático da escola. Assim, o currículo se torna um instrumento de emancipação, aproximando a escola da vida no território e reafirmando sua função de formar sujeitos críticos e capazes de transformar sua própria realidade.

Para chegarmos a uma base, pensamos da seguinte maneira, primeiro apresentamos os eixos para os professores e montamos um quadro com os cinco eixos já construídos anteriormente, os quais são: Família e comunidades camponesas; Território dos camponeses e função social da terra; Relação capital trabalho e natureza no campo; Política Democracia e Cidadania; Processo de Produção e Comercialização. A partir disso, consultamos a BNCC para articular as habilidades em cada um dos eixos de maneira que todos os conteúdos fossem contemplados na matriz.

De maneira simplificada representamos uma parte da matriz da EFAC no quadro a seguir:

Quadro 5 - Amostra da Matriz Curricular

EIXO TEMÁTICO	DISCIPLINA/ HISTÓRIA	DISCIPLINA/LÍNGUA PORTUGUES
Relação Capital Trabalho e natureza no Campo	Trabalho e formas de organização social e Cultural (EF06HI16): formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos (EF06HI17): Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo	CAMPO DA PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA: EF67LP20 – Fazer pesquisas usando fontes indicadas e outras abertas.
Política; Democracia e Cidadania	Lógicas de organização política (EF06HI10) Formação da Grécia Antiga pólis, transformações políticas, sociais e culturais. (EF06HI11) Formação da Roma Antiga, configurações sociais e políticas, monarquia e república.	CAMPO DA VIDA PUBLICA: EF67LP15 – Identificar direitos, proibições e suas condições em leis e normas diversas. EF67LP16 – Analisar e usar espaços e textos para reclamar direitos e fazer solicitações.

Fonte: Dados coletados da Pesquisa “A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO MARANHÃO: desafios, possibilidades e perspectivas de transformação da e na práxis político-pedagógica.”

Percebemos que os conteúdos indicados nas habilidades da BNCC se articulam perfeitamente aos os eixos temáticos da pauta do campo, os quais foram resultado do inventário da realidade, indicando que todo conhecimento científico tem em sua base a realidade e que deve servir de ponto de partida e de chegada do processo educativo, dando significado social e político ao saber escolar. Logo, a matriz curricular revela um esforço de aproximar o conhecimento escolar da vida real no campo. Evidenciando uma a intenção política na organização da matriz, a medida em que vincula a compreensão política e a linguagem às vivências camponesas, permitindo a formação de sujeitos críticos capazes de interpretar sua realidade e transformá-la.

Quando a essa formação crítica dos alunos, entendemos que é algo muito importante para os jovens camponeses, os quais, de acordo com falas dos professores são muito tímidos, tem medo de falar em público e de participar das aulas. Essa realidade precisa ser mudada, para que esses jovens tornem-se militantes da pauta do campo, da luta pela terra e pela educação, a fim de que não se tornem alienados e oprimidos pelo agronegócio.

Logo, a construção curricular das EFAs se fundamenta no princípio de que a ciência deve estar a serviço da realidade. Na pedagogia da alternância, o ponto de partida e de retorno do processo educativo é a vida concreta dos sujeitos, sendo o conhecimento científico o mediador capaz de possibilitar compreensão, explicação e transformação da realidade. Essa articulação é vista no inventário da realidade e na definição de eixos temáticos. Assim, o currículo da escola do campo se diferencia do modelo urbano quando assume uma intencionalidade transformadora, que une prática social e conhecimento científico em benefício das comunidades camponesas.

Quanto à matriz curricular da EFA de Turiaçu, foi decidido construir de início a do ensino médio, abaixo desenhamos o quadro de uma parte dessa proposta:

Quadro 6 - Amostra da Matriz Curricular

TEMA DE ESTUDO	CIÊNCIAS DA NATUREZA	MATEMÁTICA	ÁREA TÉCNICA
TERRITÓRIO DOS CAMPONESES E FUNÇÃO SOCIAL DA TERRA	Competência Específica 2 (EM13CNT201) – Origem e evolução do Universo e da vida. (EM13CNT204) – Sustentabilidade e impactos ambientais.	Competência Específica 3 (EM13MAT308) – Usar vetores para resolver problemas geométricos - que se apresentam no espaço das comunidades camponesas. (EM13MAT310) – Interpretar e resolver problemas de estatística - envolvendo os territórios camponeses, tais como: propriedade da terra, áreas devastadas, produção.	AVICULTURA Projeto da criação e comercialização de aves; Construção, instalações Sanidade – controle de doenças; Insumos e alimentação
PROCESSO DE PRODUÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO	Competência Específica 1 (EM13CNT105) – Uso responsável dos recursos naturais. (EM13CNT106) – Influência da ciência em questões ambientais, sociais e econômicas.		

Fonte: Dados coletados da Pesquisa “A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO MARANHÃO: desafios, possibilidades e perspectivas de transformação da e na práxis político-pedagógica.”

A partir dessa experiência, foi possível avançar um pouco na organização do trabalho pedagógico, especialmente no que diz respeito à construção do currículo integrado. Durante o processo de elaboração da matriz curricular, a gestora da escola ressaltou que o corpo docente sozinho, não teria condições de desenvolver esse trabalho de forma efetiva. No entanto, com o apoio da pesquisa-ação, tornou-se possível realizar esse importante avanço, possibilitando não apenas a construção colaborativa da matriz, mas também dando subsídios para a continuidade da elaboração da proposta curricular em sua totalidade.

Percebemos então, que a construção de uma proposta curricular integrada para as escolas do campo é fundamental para garantir o direito à educação de qualidade, sem perder de vista a realidade concreta das comunidades camponesas. É nesse diálogo entre o conhecimento científico e os saberes locais que o currículo passa a fazer sentido para os estudantes, permitindo que se reconheçam nele e que compreendam sua função social. Dessa forma, a escola do campo se reafirma como espaço de formação crítica, fortalecendo a identidade camponesa e formando sujeitos capazes de ler, interpretar e transformar sua própria realidade.

Mas também entendemos que esse é um caminho cheio de desafios, pois a falta de uma equipe docente permanente e com formação adequada acaba dificultando o planejamento, o acompanhamento dos estudantes e a continuidade do trabalho pedagógico. Por isso, entendemos a importância de garantir formação continuada para os professores, além de incentivar o engajamento coletivo de toda a comunidade escolar. Só assim será possível consolidar uma matriz curricular que realmente dialogue com o campo, respeite os saberes construídos no território e ao mesmo tempo, garanta o acesso ao conhecimento científico necessário para a emancipação dos sujeitos e o fortalecimento da luta pela terra e pela educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender a organização do trabalho pedagógico nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), a partir da realidade de duas Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão. O percurso de investigação se subsidiou no objetivo de analisar como os princípios da Pedagogia da Alternância vêm sendo efetivados na prática e quais desafios e possibilidades emergem desse processo.

Ao retomar os objetivos específicos, pode-se afirmar que eles foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. Inicialmente, foi possível identificar por meio do levantamento bibliográfico e documental, que a Educação do Campo representa uma luta histórica de resistência dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, tendo na Pedagogia da Alternância uma de suas expressões. Em seguida, ao analisar as escolas investigadas, verificou-se que a alternância acontece de formas diversas, às vezes afirmando vínculos entre escola e comunidade, outras vezes esbarrando nas limitações estruturais, financeiras e pedagógicas que dificultam sua plena efetivação.

As análises indicam que, ainda que as Escolas Famílias Agrícolas de Capinzal e Santa Cecília sejam experiências de resistência e valorização dos saberes do campo, ainda persistem algumas contradições que dificultam sua consolidação. Dentre elas, estão a carência de recursos materiais e financeiros; a necessidade de formação inicial e continuada de professores/monitores que se adequam e entendem a pedagogia da alternância; as dificuldades em construir um currículo que articule de forma ideal os conteúdos escolares com a realidade camponesa; e a pouca articulação com a pauta política do campo.

Esses obstáculos comprometem a articulação entre teoria e prática, entre escola e comunidade, e entre os pilares da proposta da alternância. Logo, torna-se necessário investir na reorganização do trabalho pedagógico, na formação continuada dos professores e no fortalecimento dos vínculos com a realidade dos sujeitos do campo, de maneira que a escola possa cumprir sua função social de transformação.

Ainda assim, os resultados obtidos nos permitem afirmar que a Pedagogia da Alternância é um caminho fértil para promover a permanência da juventude no campo e a construção de uma identidade camponesa crítica e fortalecida, falamos

isso pois nos deparamos com egressos das CEFFAs que acessam a universidade e retornam para o trabalho na escola, ou mesmo os que se formam técnicos e voltam. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser território de produção de conhecimento, diálogo de saberes e formação integral dos sujeitos.

Outro ponto a ser ressaltado é a contribuição da pesquisa-ação, que se desenvolveu num processo colaborativo, envolvendo pesquisadores, educadores, estudantes e comunidade na busca de soluções para os problemas identificados. Essa abordagem não apenas possibilitou um diagnóstico mais fiel da realidade, com também provocou reflexões e iniciativas práticas de mudança, fortalecendo o protagonismo das escolas e reafirmando o compromisso da pesquisa com a transformação social.

No decorrer da pesquisa, percebemos que a Escola Família Agrícola de Capinzal do Norte foi a que apresentou transformações mais significativas a partir da implementação do plano de ação. A instituição passou por uma reestruturação, tanto em seu espaço físico quanto em sua dinâmica de organização. O diagnóstico inicial, que apontava um cenário de abandono, serviu como ponto de partida para mobilizar a comunidade escolar e impulsionar mudanças reais.

Atualmente, a escola apresenta um ambiente renovado, com melhorias na infraestrutura e na valorização dos espaços coletivos, além de contar com uma nova associação, agora atuante e que fortalece a gestão participativa. Um dos avanços foi a formação de uma comissão responsável pela elaboração de um projeto junto ao PRONERA, visando à implantação do ensino médio na EFA. Essa iniciativa surgiu a partir do momento em que se percebeu que não há mais uma demanda suficiente para o ensino fundamental, e de que seria pouco eficaz manter uma estrutura ampla para atender a um número tão pequeno de estudantes.

Nesse sentido, a experiência de Capinzal nos mostra como a articulação entre pesquisa-ação, gestão democrática e participação comunitária pode mudar os rumos de uma CEFFA, tornando-a mais alinhada às necessidades atuais da população camponesa.

A experiência adquirida durante este estudo nos mostra que os CEFFAs têm um papel fundamental na luta pela Educação do Campo, mas ainda necessitam de políticas públicas mais consistentes, que possam garantir condições dignas de funcionamento e formação adequada para seus educadores. Também ficou evidente

a necessidade de maior sistematização das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços, de forma a registrar, compartilhar e ampliar os saberes produzidos, não deixando suas experiências guardadas, mas possibilitando que outras escolas e comunidades possam se inspirar e construir suas próprias experiências.

Além disso, a pesquisa nos permitiu refletir que a Pedagogia da Alternância, embora trabalhada no campo, não se restringe apenas a ele. Os princípios que a sustentam, como a integração entre tempos e espaços educativos, o diálogo entre diferentes saberes, a gestão democrática e a valorização da realidade dos educandos, são contribuições relevantes para se repensar o modelo escolar em geral, principalmente nas áreas urbanas, onde as escolas sofrem fortes influências do neoliberalismo. Pois ao quebrar a ideia de fragmentação dos saberes e propor uma educação contextualizada, a alternância se coloca como alternativa concreta para uma formação mais humana, crítica e emancipatória, que tem sido almejada pelos educadores que apoiam uma educação para a humanização.

Nesse sentido, acredito que a relevância deste trabalho para a sociedade está no fato de poder fortalecer o debate sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, temas ainda pouco explorados nas universidades, especialmente no Maranhão. E ao analisar a organização do trabalho pedagógico nas duas EFAs, essa pesquisa serve de subsídios teóricos e práticos para novas investigações abrangendo aspectos mais minuciosos e detalhados que não puderam ser explorados aqui. Assim como, reafirma que a pesquisa-ação é uma metodologia eficiente, pois produz conhecimento em diálogo com a realidade, contribuindo para uma educação crítica, contextualizada e socialmente comprometida.

Por fim, compreende-se que a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância representam mais que uma demanda histórica de grupos sociais marginalizados, mas também um projeto pedagógico e político capaz de apontar caminhos para uma sociedade mais justa e democrática. Esse estudo reafirma a necessidade de que a Educação do Campo precisa ser reconhecida e fortalecida como um direito essencial. Cabe, portanto, ao Estado, à sociedade civil, às universidades e aos movimentos sociais ter o compromisso de garantir sua consolidação, assegurando que os sujeitos do campo tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas identidades, fortaleça suas lutas e contribua para a transformação social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Ed. Artmed; 2006.

ARAÚJO, Helciane de Fátima Abreu. Movimentos sociais e lutas camponesas no Maranhão. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (org.). **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo**. Curitiba: CRV, 2012. p. 31-52.

ARAÚJO, Michelle Sena Rosa de; SILVA, José de Ribamar da. A institucionalização da educação básica do campo na agenda educacional do governo do estado do Maranhão (2003-2016). In: CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues; SILVA, Paulo Roberto de Sousa (org.). **Políticas e práticas pedagógicas de educação do campo no Maranhão**. São Luís: Viegas, 2023. p. 129-161.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo**: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)**. Apresentação: UNEFAB – 50 anos. [s. l.: s. n.], 2018. Apresentação em PowerPoint. Disponível em: <https://www.mepes.org.br/documentos/semint/UNEFAB/Apresentacao-UNEFAB-50-anos.pptx>. Acesso em: 04 set. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, n. 2, p. 203-220, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola do campo e formação humana. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; GONÇALVES, Carlos Alberto. **Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais**. Organizações Rurais & Agroindustriais, [S. l.], v. 5, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/251>. Acesso em: 30 ago. 2025.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. O movimento pela educação do campo: contexto histórico e fundamentos político-pedagógicos. In: CAVALCANTI, Cacilda; SILVA, José de Ribamar Sá. **Fundamentos e Princípios da Educação do Campo – Módulo 2**. São Luís: EDUFMA, 2011.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. A educação do campo sob a ótica dos direitos humanos. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (org.). **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo**. Curitiba: CRV, 2012. p. 129-144.

COSTA, Maria Adélia da. **Currículo Integrado: concepções, perspectivas e experiências**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011.

DINIZ, Diana Costa; MACEDO, Marinalva Sousa. O movimento da educação do campo no Maranhão: notas para uma análise do percurso. In: CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues; SILVA, Paulo Roberto de Sousa Silva. **Políticas e práticas pedagógicas de educação do campo no Maranhão**. São Luís, MA: Viegas, 2023. p.108-126.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE CAPINZAL. **Projeto Político Pedagógico**. Capinzal do Norte: Escola Família Agrícola de Capinzal, 2017.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA SANTA CECÍLIA. **Projeto político pedagógico: ensino fundamental de 9 anos e ensino médio integrado à educação profissional técnica com habilitação agropecuária em regime de alternância**. Turiaçu, MA: Escola Família Agrícola Santa Cecília, 2017.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. Tese (Livre-docência em Metodologia do Ensino – Teoria Pedagógica) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1994.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. 2007.

GIMONET, Jean-Claude. **A Pedagogia da Alternância: princípios e fundamentos**. 1999.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO. **Relatório da reunião de exposição do diagnóstico dos CEFFA's pesquisados**. São Luís, MA, 2024.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO. **Relatório de viagem de pesquisa de campo – EFA Santa Cecília de Turiaçu**. São Luís, MA, 2024.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO. **Relatório de viagem de pesquisa de campo – EFA de Capinzal do Norte – MA**. São Luís, MA, 2023.

I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. **Compromissos e desafios**. Luziânia: CNBB; MST; UNICEF; UNESCO; UnB, 1998.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Por uma Política Pública de Educação do Campo**: Declaração final. Luziânia, GO, 2-6 ago. 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

LOPES, Safira Rego; SILVA, Thalissa Cristina Mendes. Panorama das políticas de Educação do Campo no Maranhão entre 1998 e 2024. In: **II JORNADA DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS** - São Luís-MA, 2025. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/httpsdoitycombriijesppe/trabalho/448950>. Acesso em: 30/06/2025 às 17:46.

MAGALHÃES, Solange M. O. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formação e profissionalização docente**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2008. p. 107-125.

MARTINS, José de Souza; LIMA, Ana Rute. **Educação com o pé no chão do sertão**: proposta político-pedagógica para as escolas municipais de Curaçá. Curaçá: IRPAA; PMC; UNICEF; Fundação Abrinq, 2001.

MORO, Ildranis Laquini. **Práticas pedagógicas em geografia na perspectiva da pedagogia da alternância**. Geosaberes. Fortaleza, v. 7, n. 13, p. 123–136, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/319>. Acesso em 12 ago. 2025.

MORO, Leandro Silva. **Pedagogia da Alternância e a Formação Docente para Educação no/do Campo**. ResearchGate, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/383325100_Pedagogia_da_alternancia_e_a_formacao_docente_para_educacao_nodo_campo. Acesso em: 5 set. 2025.

MOREIRA, Flavio. **Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais: por uma pedagogia da alternância**. 2000. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro**. 1997. 1 p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. **Educação escolar da juventude do campo**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo. Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30542/1/Tese%20de%20Doutorado_Sicleide%20Gon%C3%A7alves%20Queiroz.pdf. Acesso em: 5 set. 2025.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Os 20 anos da II Conferência Nacional da Educação do Campo e a batalha cultural no campo, na educação e nas políticas públicas, pela garantia de direitos**. Revista Cocar, Brasília. Edição Especial. n. 33/2024 p. 1-18.

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

SILVA, Cícero da. **Práticas educativas no contexto da pedagogia da alternância: uma experiência formativa com educadores do campo**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 818-837, 2019. DOI: 0.20396/etd.v21i3.8652226. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8652226>. Acesso em: 28 nov. 2024.

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**. 08/05/2022. 109 f. Mestrado em Educação e Ensino (MAIE). Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte. Biblioteca UECE/FAFIDAN.

SILVA, Francisca do Nascimento; SILVA, Paulo Roberto de Sousa. Pedagogia da alternância, educação do campo e políticas públicas: o caso do CEFFA Manoel Monteiro, em Lago do Junco/MA. In: CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues; SILVA, Paulo Roberto de Sousa (orgs.). **Políticas e práticas pedagógicas de educação do campo no Maranhão**. São Luís: Viegas, 2023. p. 229-251.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Educação do campo e luta de classes no estado neoliberal**: as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará e a disputa por hegemonia. 2025. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. O inventário da realidade: da pedagogia socialista às experiências contemporâneas do MST. In: SILVA, Paulo Roberto de Sousa et al. (orgs.). **Livro da Realidade**: o inventário da realidade e a realidade inventariada na

Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE. Fortaleza: SEDUC, 2023. p. 51-74.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. O inventário da realidade: da pedagogia socialista às experiências contemporâneas do MST. In: SILVA, Paulo Roberto de Sousa et al (org.). **Livro da Realidade: o inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE.** Fortaleza: SEDUC, 2023. p. 93-114.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa; BAHNIUK, Caroline. A formação de educadores e a transformação da Escola do Campo na perspectiva da Pedagogia Socialista. In: BAHNIUK, Caroline; SILVA, Paulo Roberto de Sousa (orgs.). **Caminhos para transformação da escola 5: a formação de educadores do campo e a construção da pedagogia socialista.** São Paulo: Expressão Popular, 2024. p. 13-27.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, Lucas Silva De. **A Implementação do Currículo na Escola Família Agrícola “Jacyrá De Paula Miniguite”:** o percurso de uma escola em alternância. 2020. 104 f. Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.